

Enseignement/ apprentissage de l'écriture de recherche : un dispositif d'aide au développement de la pensée critique.
Teaching / learning research writing: innovative pedagogical tool for the improvement of critical thinking

Mammeri Hessaïna¹, Kadi-Ksouri Latifa ², Ouhaibia Billel ³

¹LIPED, Université de Annaba (Algérie), hessainamammeri@gmail.com

²LIPED, Université de Annaba (Algérie), kadilatifa2@gmail.com

²LIPED, Université de Annaba (Algérie), Billel.ouhaibia@gmail.com

Reçu le: 17/06/2020

Accepté le: 19/10/2020

Publié le: 31/12/2020

"JOURNÉE INTERNATIONALE DE LA RECHERCHE EN ÉCRITURE DE RECHERCHE : UN DISPOSITIF D'AIDE AU DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE. LATIFA KADI-KSOURI, HESSAÏNA MAMMERI, BILLEL OUAHIBIA, 2020, 100 PAGES, ÉDITIONS L'HARMATANE, 9782344111111, 10,00 €."

Résumé :

Par le présent article, nous visons à approfondir notre réflexion sur la pensée critique, développée dans un environnement de «classe inversée », par le biais d'une expérimentation que nous avons menée auprès des étudiants de master, dans un cours d'écriture de recherche.

Mots clés: écriture de recherche- classe inversée – pensée critique – interactions- interactivité.

Abstract:

In this contribution, we aim to improve a deep thinking and reflection on the critical thinking developed by an “flipped classroom”, through an experiment that we conducted with master student in research writing session.

Key words: research writing - flipped classroom-critical thinking-interactions-interactivity.

1. Introduction

L'université joue un rôle central dans le développement culturel, scientifique et technologique des pays émergents et développés. Les défis auxquels doit faire face l'enseignement supérieur tiennent à l'évolution sensible des fonctions qui lui sont allouées. Ces rôles doivent l'amener à actualiser ses pratiques et développer de nouvelles formes de compétences. Pour ce faire, l'enseignement supérieur doit passer d'une pédagogie purement transmissive vers une pédagogie active qui se centre principalement sur l'étudiant et sur sa construction du savoir en individuel ou en équipe, leur permettant de développer de nouvelles formes de compétences dites « transversales » ou compétences du XXI^e siècle. Celles-ci représentent « avant tout notre capacité à apprendre, réfléchir et interagir, et relèvent donc plus du raisonnement et d'une logique dynamique que d'une expertise donnée et relativement figée » (Rey, 1998, p67). Ces compétences semblent donc indispensables pour aider « les citoyens de demain » à vivre dans une société en perpétuelle mouvance, conformément à ce qui a été annoncé par (Lamri & Barabel, 2018, p,140) : « Développer ces compétences c'est assurer sa capacité à pouvoir créer de la valeur dans la société. ». Ce sont ces compétences que la classe inversée tente de développer à travers l'environnement qu'elle crée, un environnement riche en interaction et en interactivité.

Les questions que nous nous posons sont les suivantes :

- Quelles compétences transversales « la classe inversée » permet-elle de développer ?
- Jusqu'à quel point permet-elle de le faire ?

Notre expérience dans le domaine de l'enseignement nous a permis de tester plusieurs modalités pédagogiques, dont « la classe inversée » ; nous avons pu constater que l'environnement créé par cette modalité permettait aux apprenants d'être plus dynamiques et plus autonomes.

Enseignement/ apprentissage de l'écriture de recherche : un dispositif d'aide au développement de la pensée critique

Nous faisons l'hypothèse dans ce travail, que la classe inversée permet de développer une de ces compétences « transversales » en l'occurrence : la pensée critique.

Dans ce travail, nous avons fait le choix de nous intéresser exclusivement à la pensée critique. Nous montrerons en outre jusqu'à quel point « la classe inversée » permet-elle de la développer.

Le présent article vise à approfondir notre réflexion sur le sujet et à mettre en avant l'une des compétences transversales longtemps marginalisées en classe, par le biais d'une expérimentation menée en contexte universitaire algérien. Cette recherche rentre dans le cadre d'une recherche doctorale qui consiste à mettre en œuvre un dispositif d'aide techno-pédagogique de type « classe inversée » pour l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage l'écriture de recherche.

Dans ce qui suit nous présenterons quelques notions clés qui constituent notre objet d'étude.

2. « La classe inversée » au service du développement des compétences transversales

2.1 La classe inversée, un renouveau pédagogique

Connue sous l'acronyme de « flipped classrom », la classe inversée est une innovation « techno-pédagogique » nouvellement introduite dans l'enseignement supérieur. Appartenant aux dispositifs hybrides, elle combine deux modalités d'apprentissage, une modalité à distance qui s'effectue en amont du cours et une modalité en présentiel qui s'effectue en classe en présence de l'enseignant.

Définit comme « un ensemble de techniques et de méthodes (...), des petits chemins de traverse » (Lebrun, 2017). La classe inversée ne consiste pas uniquement à inverser l'ordre des choses, elle est plutôt une gestion de classe qui permet à l'enseignant d'améliorer la qualité du processus d'enseignement/ apprentissage. Cependant, elle lui permet de se libérer de la transmission afin d'être plus présent et d'accompagner ses apprenants vers l'autonomie.

Cette modalité pédagogique s'appuie essentiellement sur l'apprentissage actif et les technologies de l'information et de la communication ce qui favorise l'installation de compétences transversales à l'instar de l'esprit d'équipe, l'esprit critique, la recherche documentaire, et bien d'autres compétences.

2.2 La pensée critique : une compétence transversale

2.2.1. Les compétences transversales : de quoi parle-t-on ?

Faisant partie des « micro-compétences » (Lamri& Barabel 2018), les compétences transversales ne sont pas propres à une discipline en particulier ; elles sont, comme leur nom l'indique, transversales, ou comportent un des éléments qui soit transversal. Elles s'acquièrent par le biais d'un contenu disciplinaire (Rey, 1998). Ces compétences :

« Offrent toutefois un cadre de référence plus large en ce sens qu'elles traversent les frontières disciplinaires et permettent un rayon d'action plus étendu. Elles ont souvent le mérite de mobiliser, au profit d'une même situation, des ressources provenant de plus d'une discipline» (PFEQ, 2007, p3).

Ces compétences sont généralement en relation avec un aspect : communicationnel, méthodologique, intellectuel ou personnel et sociétal. La pensée critique est l'une de ces compétences ; elle n'est propre à aucune discipline en particulier ; toutefois on en a besoin dans toutes les disciplines confondues.

2.2.2. La pensée critique

C'est l'une des compétences phares du XXI siècle. La pensée critique consiste à « envisager tous les différents aspects que revêtent une question, une idée et admettre la possibilité que l'on se trompe sur le sujet.» (Gaussel, 2016, p6). Cette compétence permet à l'apprenant d'aller au-delà de la simple réception d'information pour adopter une démarche réflexive qui lui offre la possibilité de « raisonner », de se poser des questions , de remettre en question des évidences, de confronter des points de vue, de se positionner, de justifier ses positions , d'analyser, d'évaluer , de s'auto-évaluer , de critiquer et de

Enseignement/ apprentissage de l'écriture de recherche : un dispositif d'aide au développement de la pensée critique

s'auto-critiquer, ce qui fait dire à Morin : « qu'est-ce que l'esprit critique, s'il n'est pas capable d'effectuer la critique de la critique ? » (Morin, 2014, p3).

Cette activité intellectuelle complexe qualifiée de « haut niveau », est selon Gaussel (2016) difficile à mettre en place en classe de langue à cause de la barrière de la langue qui paralyse quelque peu les apprenants et qui les empêche de nuancer et d'étayer leurs idées et points de vue.

3. Méthodologie de la recherche et analyse des données

3.1.Méthodologie adoptée

Nous avons mené une expérimentation auprès d'étudiants inscrits dans le département de français en 1^{ère} année master dans le module de techniques rédactionnelles et écriture de recherche. Cette expérimentation a pris la forme d'un atelier d'écriture qui a duré quatre séances d'une heure et demie chacune.

Dans cette expérimentation, nous avons tenté d'observer la pensée critique, en tant que compétence transversale développée dans un environnement de « classe inversée » par le biais d'une observation de classe que nous analyserons d'un point de vue qualitatif. Pour ce faire, nous avons procédé à une comparaison entre des données recueillies auprès d'un groupe ayant suivi un cours en format transmissif et un autre ayant suivi un cours en format inversé de « niveau 3 »¹.

¹ (Marcel Lebrun & Julie Lecoq, 2015) Proposent trois niveaux « des classes inversées »

Classe inversée de niveau 1 : est la forme la plus basique des classes inversées, composée de deux temps, un *temps1* « à distance » : (en amont de l'apprentissage) pour prendre connaissance du cours et un *temps2* « en présentiel » : pour s'exercer et consolider les connaissances ;

Classe inversée de niveau 2 : est la forme intermédiaire, composée de deux temps, elle propose un *temps1* : « à distance » (en amont de l'apprentissage) pour chercher des=

Ces deux groupes ont été soumis au même protocole avec le même contenu et le même formateur, seule la modalité pédagogique a changé.

Pour constituer notre grille d'observation, nous nous sommes inspirés de la grille d'observation proposée par (PFEQ, 2007)². Nous avons divisé notre grille en deux grandes rubriques, une rubrique en rapport avec la compétence langagière et une autre en rapport avec le comportement à adopter et à respecter pour une telle compétence, en l'occurrence l'écoute active.

3.2. Analyse des données et interprétation

Dans cette expérimentation, la pensée critique a été nourrie par des interactions et des confrontations d'idées récoltées lors des activités proposées en classe pour les deux groupes (en temps 4 pour le groupe ayant bénéficié du dispositif d'aide).

Nous avons analysé dans cette contribution quinze grilles d'observation portant sur les activités proposées ; nous présenterons dans ce qui suit les résultats auxquels nous sommes parvenus.

3.2.1. Analyse de la compétence langagière

- **Confrontation des points de vue**

=informations ou préparer des exposés et un *temps*2 : « en présentiel » pour présenter, analyser et débattre les informations trouvées;

Classe inversée de niveau 3 : fait combiner la classe inversée de niveaux 1 et 2, ce modèle « cyclique » est composé de quatre temps :

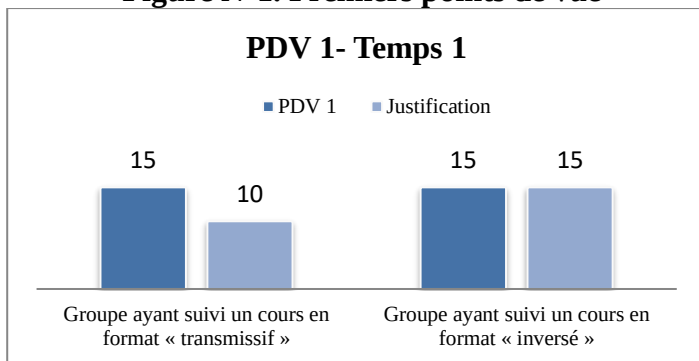
Temps 1 « à distance » : pour chercher des informations ; *Temps 2* « en présentiel » : pour mettre en commun, analyser et débattre les informations trouvées ; *Temps 3* « à distance » pour prendre connaissance du cours par le biais de capsules-vidéo postées sur un environnement numérique; *Temps 4* « en présentiel » : pour s'exercer et consolider des connaissances.

² PFEQ est un abrégé de : Programme de Formation de l'École Québécoise pour l'enseignement secondaire, deuxième cycle. Ce programme est une référence en matière de besoins de la formation des apprenants québécois qui vivent dans une société en évolution continue. Élaboré par des enseignants et des spécialistes de l'éducation, le PFEQ a été évalué, amélioré et validé par le ministère de l'éducation en 2007.

Enseignement/ apprentissage de l'écriture de recherche : un dispositif d'aide au développement de la pensée critique

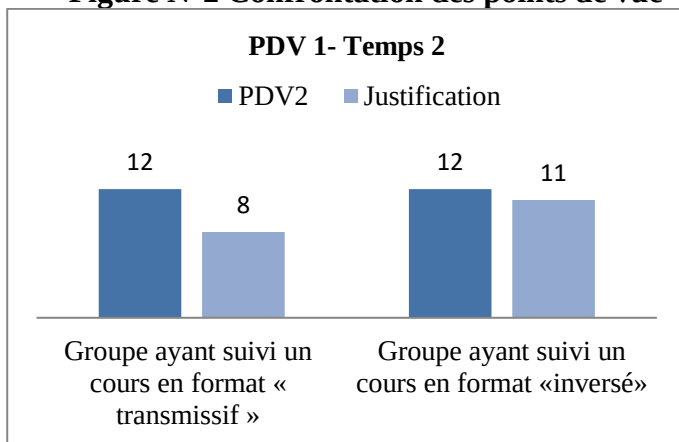
Les réponses enregistrées ont porté sur 15 points abordés regroupés en quatre activités, les premières réponses données par les étudiants constituent les premiers points de vue qui vont à leur tour susciter l'interaction et enregistrer d'autres points de vue.

Figure N°1. Premiers points de vue



Sur les 15 points abordés, les 15 premières réponses (points de vue) étaient clairement annoncées pour les deux groupes. Toutefois 100 % de ces réponses ont été justifiées pour le groupe ayant suivi un cours en format « inversé », contrairement au groupe ayant suivi un cours en format « transmissif » dont les étudiants n'ont réussi à justifier que 60 % des réponses.

Figure N°2 Confrontation des points de vue

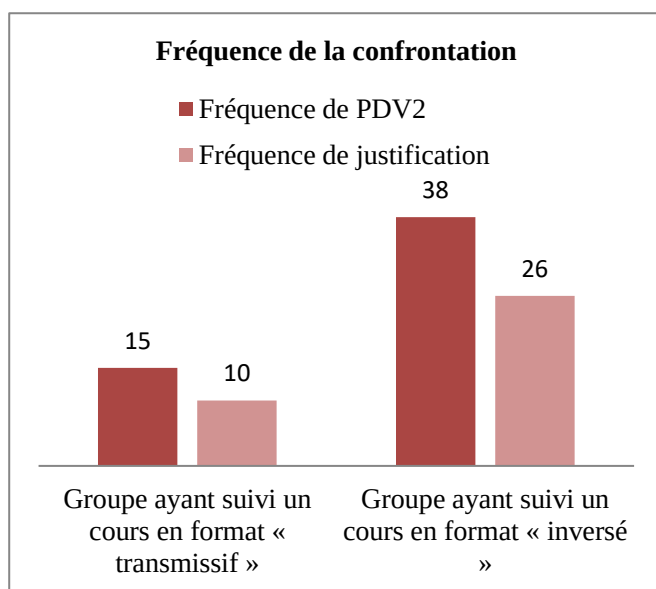


Il ressort que sur les 15 premières réponses, douze ont suscité l'interaction et ont enregistré des points de vue divergents, qui sont justifiées pour la totalité du groupe ayant suivi un cours en format « inversé », contre 8 points de vue justifiés enregistrés pour le groupe ayant suivi un cours en format « classique ».

- **Fréquence de confrontation des points de vue**

L'histogramme suivant, présente les résultats relatifs à la fréquence d'intervention (le nombre de tours de parole) observée chez le groupe ayant suivi un cours en format « transmissif » et un groupe ayant suivi un cours en format « inversé ».

Figure N°3 Fréquence de la confrontation



En terme de fréquence d'intervention, les 12 réponses données n'ont enregistré que 15 tours de parole dont 10 avec justification (soit 66,66% des réponses) pour le groupe ayant suivi un cours en format

Enseignement/ apprentissage de l'écriture de recherche : un dispositif d'aide au développement de la pensée critique

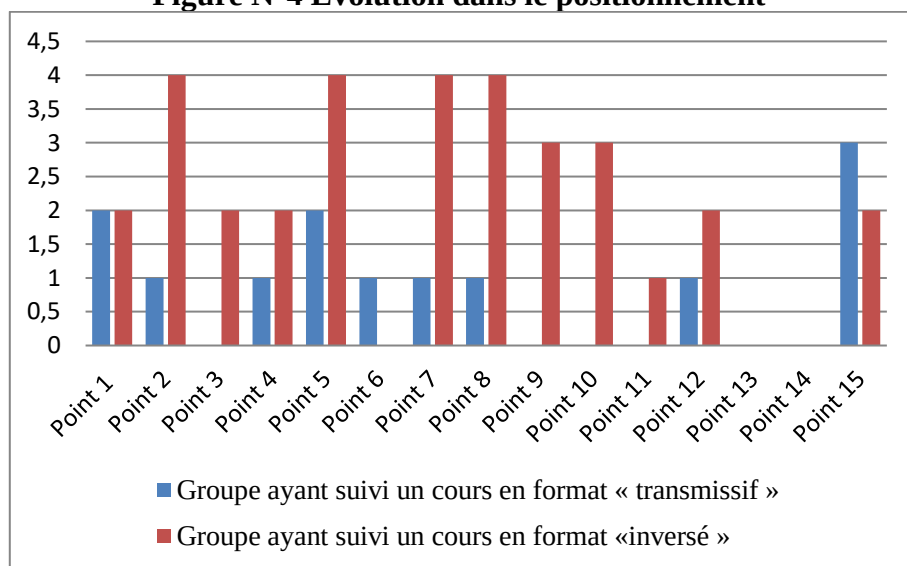
« transmissif », comparativement au groupe ayant suivi un cours en format « inversé » où nous avons enregistré 38 tours de parole dont 26 ont été justifiés (soit 68,42% des réponses).

Nous constatons à partir de ces résultats que l'environnement créé par « la classe inversée » favorise en quelque sorte l'interactivité, qui se traduit par la fréquence d'intervention et la confrontation d'idées, comparativement à l'environnement généré par un cours « transmissif » où les interactions semblent être freinées par la transmission et la relation unidirectionnelle qui caractérise cette modalité pédagogique, dans laquelle l'enseignant parle beaucoup et l'étudiant peu voire pas du tout. Cette « verticalisation » (Lebrun, 2016) offre peu de chance pour créer un environnement propice aux interactions et à l'interactivité.

• Evolution du positionnement

Les graphes suivants renseignent sur la fréquence et la nature du positionnement exprimé lors des interventions enregistrées dans un environnement « transmissif » et un autre de « classe inversée ».

Figure N°4 Evolution dans le positionnement



Nous observons à partir de ces données que l'évolution du positionnement dans les 15 points abordés est nettement observable pour le groupe ayant suivi un cours en format « inversé » et qui serait d'une moyenne de 7 prises de position par activité, contre 2 prises de position par activité pour le groupe au format « transmissif ». Nous avons voulu voir de plus près comment est exprimé ce positionnement ?

Le tableau qui suit montre les différentes modalités qui ont permis le positionnement des étudiants :

Tableau N°1 L'expression du positionnement

Groupe ayant suivi un cours en format « transmissif »	Groupe ayant suivi un cours en format « inversé »
• Je pense que • Je partage le même avis • Je pense que • Je partage la même idée • ----- • 4 Occurrences	• On est d'accord avec • On est d'accord sur le point • On est pour • On est d'accord sur • On est d'accord • Nous sommes d'accord avec • On partage le même avis • Nous partageons l'idée avec ce groupe • Je pense que • On est d'accord • Je suis d'accord avec • On est d'accord que • On est d'accord sur ce point • On est d'accord avec • On pense que • Je pense que • Je crois que • ----- • 17 Occurrences

Ces occurrences enregistrées renseignent sur le nombre de prises de position ainsi que sur leur qualité. Nous constatons que le positionnement est clairement marqué chez les étudiants ayant suivi un cours en format « inversé » avec au total 17 occurrences, contre seulement 4 occurrences enregistrées par les étudiants ayant suivi un cours en format « transmissif ».

Ces étudiants ayant suivi un cours en format « inversé » ont montré une certaine aisance dans la prise de position et dans l'expression de leur opinion, comparativement à ceux ayant suivi un

Enseignement/ apprentissage de l'écriture de recherche : un dispositif d'aide au développement de la pensée critique

cours « transmissif ». Nous pensons que ceci a été en partie rendu possible grâce aux interactions et à l'interactivité qui caractérise cette modalité pédagogique. Ont-ils réellement réussi à **penser de façon critique** ?

Dans notre expérimentation, nous remarquons que ces étudiants ont réussi à exprimer leur position. Cependant penser de façon critique ne se limite pas à la simple expression d'opinion, c'est plutôt une démarche réflexive qui vise à confronter les points de vue, à les discuter, à les justifier et à analyser leur bien-fondé. Les résultats de cette expérimentation montrent que les deux tiers de ces prises de position ont été justifiées et analysées. Ceci pourrait être le début de l'installation d'une telle compétence méta-cognitive difficile à mettre en œuvre en classe, selon Gaussel (2016). Une application régulière de ce genre de dispositif pourrait éventuellement aiguïser leur esprit critique.

3.2.2. Analyse du comportement observé

Comme nous l'avons précédemment souligné, notre grille d'analyse était scindée en deux rubriques, la première avait pour objectif d'observer la compétence langagière, à savoir « l'expression du positionnement », tandis que la seconde se proposait d'observer le comportement adopté, soit « l'écoute active » par les étudiants des deux groupes.

Les résultats obtenus permettent de nuancer la valeur ajoutée de la modalité inversée puisqu'ils ne vont pas dans le même sens que les résultats précédents :

Tableau N°2 Activation de l'écoute active

Écoute active	Groupe ayant suivi un cours en format « transmissif »	Groupe ayant suivi un cours en format « inversé »
Activation	10	6
Non activation	5	9

En effet, le tableau ci-dessus indique que le comportement à adopter, soit « l'écoute active » n'a pas été respecté pour les étudiants ayant suivi un cours en format « inversé ». Les étudiants ayant suivi un cours « transmissif » ont enregistré de meilleurs résultats, nous avons observé que l'écoute active était nettement plus présente. Nous faisons l'hypothèse que dans un cours classique « transmissif », la parole est monopolisée par l'enseignant, ce qui a pour effet d'habituer les étudiants à écouter, à prendre notes et poser quelques questions dans un environnement peu interactif.

4. Conclusion:

À travers cet article, nous avons voulu voir jusqu'à quel point la classe inversée permet de développer « la pensée critique » chez des étudiants inscrits en première année master, dans un cours d'écriture de recherche.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus dans cette expérimentation, même s'ils traduisent une réalité expérimentale, montrent que cette modalité pédagogique peut offrir un environnement favorable à l'installation de la pensée critique confirmant ainsi les propos de Lebrun quand il écrit : « la classe inversée[...] vise à contribuer (de manière explicite) au développement de compétences transversales telles que se former à distance, rechercher des informations pertinentes et valides, travailler

Enseignement/ apprentissage de l'écriture de recherche : un dispositif d'aide au développement de la pensée critique

en équipe en ligne, **exercer son esprit critique**, rédiger une synthèse, communiquer scientifiquement » (Lebrun, 2016, p73) .

Il reste que la classe inversée est une modalité pédagogique assez exigeante en termes de temps et d'investissement tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Pourtant elle demeure une pratique pédagogique qui mérite tout notre intérêt en ce qu'elle favorise le développement des compétences transversales de type : esprit critique, travail collaboratif et l'interactivité qui sont en interdépendance dans cette activité pédagogique.

4. Liste Bibliographique:

Gaussel, Marie (2016), développer l'esprit critique par l'argumentation: de l'élève au citoyen, <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/108-fevrier-2016.pdf> (consulté le 10/10/2019)

Gaussel, Marie (2016), Réseau d'Information pour la Réussite Educative, <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/03/esprit-critique-argumentation/> (consulté le 13/10/2019).

Girard, M.-A, (2019), esprit critique, pensée critique, jugement critique : peut-on démêler tout ça? <https://ecolebranchee.com/esprit-pensee-jugement-critique/> (consulté le 10 25, 2019)

Lamri, Jérémy& Barabel, Michel (2018), les compétences du XXI siècle : comment faire la différence ? créativité, communication, esprit critique , coopération, Dunod, Malakoff.

Lebrun, Marcel (2016), un "cours", plusieurs modèles de classes inversées, un exemple d'hybridation . Dans A. D. Berthiaume, La

pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée (pp. 73- 94), De Boeck, Louvain-la-Neuve.

Marcel Lebrun & Julie Lecoq (2015), classes inversées: enseigner et apprendre à l'endroit, Canopé.

Morin, Edgar (2014), " la pensée complexe aide à affronter l'erreur, l'illusion, l'incertitude et le risque", <https://letowski.fr/la-pensee-complexe-aide-a-affronter-lerreur-lillusion-lincertitude-et-le-risque/>, (consulté le 07/10/2019).

PFEQ (2007), chapitre 3 Compétences transversales. Dans Programme de formation de l'école québécoise , Enseignement secondaire deuxième cycle, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf, (consulté le 20/09/2019)

Rey, Bernard (1998), les compétences transversales en question, ESF Editeur.

**Enseignement/ apprentissage de l'écriture de recherche : un dispositif
d'aide au développement de la pensée critique**

5. Annexes :

• **Grille d'observation**

Question n°		Groupe ayant suivi un cours en format « transmissif »	Groupe ayant suivi un cours en format « inversé »
Compétence langagière			
Première réponse	Articulation de la première réponse		
	Justification		
Réponses enregistrées	Autres réponses enregistrées		
	Justification		
Positionnement	Articulation du point de vue		
	Marqueur linguistique		
	Nuances apportées		
Comportement observé			
Ecoute active	Activation		
	Non activation		