Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series
ISSN 2668-6678, ISSN-L 1582-313X, Year XXIV, 2025, no 47, Issue 2

FORMER A LA PENSÉE CRITIQUE PAR LA COLLABORATION GUIDÉE : LE CAS DES ÉTUDIANTS INSCRITS EN MASTER 1 DDLE A L'UNIVERSITÉ DE BLIDA2*

Chafia MAZARI[1]

DOI: 10.5281/zenodo.18023805

Résumé

Dans le cadre de nos réflexions sur la formation des étudiants en didactique, cette recherche s'est intéressée à un enjeu souvent observé sur le terrain : comment amener les étudiants à lire les articles scientifiques avec un regard réellement critique? Partant de ce constat, nous avons mis en place un dispositif pédagogique fondé sur le travail collaboratif, avec pour objectif d'accompagner les étudiants du Master 1 DDLE de l'université de Blida 2 vers une lecture plus approfondie et analytique. Notre démarche repose sur les principes de la pédagogie active et les apports des théories de l'apprentissage collaboratif et socioconstructiviste, qui soulignent combien les échanges entre pairs renforcent la compréhension et la construction du savoir. Pour expérimenter cette approche, nous avons constitué deux groupes d'étudiants. Tous ont travaillé sur les mêmes articles en didactique des langues, portant sur des compétences orales et écrites, et ont participé à des séances d'analyse, d'abord en autonomie, puis en groupe. Ce qui distingue les deux groupes, c'est l'introduction d'un outil méthodologique : une grille d'analyse structurée, fournie uniquement au groupe expérimental. Cette grille leur a permis de mieux cibler les éléments clés des articles – leur structure, leur problématique, leur démarche, leur argumentation et la pertinence des résultats – et de construire une critique plus solide. Pour mesurer les effets de ce dispositif, nous avons utilisé deux outils de recueil : une grille d'observation, renseignée pendant les échanges en classe, et un questionnaire permettant aux étudiants de partager leur ressenti, leurs difficultés et ce qu'ils estiment avoir appris. Les premiers résultats sont prometteurs.

L'usage de la grille semble améliorer la qualité des discussions en groupe, la structuration des idées et la capacité à formuler un regard critique argumenté. Ce travail contribue également au développement de compétences rédactionnelles utiles pour la rédaction de mémoires et autres travaux universitaires. Toutefois, des ajustements restent nécessaires, notamment pour mieux gérer les divergences d'interprétation et harmoniser les interactions au sein des groupes.

Mots clés : *Lecture critique, Travail collaboratif, Compétences rédactionnelles, Pédagogie active, Apprentissage socio-constructiviste.*

---

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

[1]Associate Professor, PhD "A", Department of French, Faculty of Letters and Languages, University of Blida 2, Algeria, e-mail address: cmazari2017@gmail.com, ORCID iD: https://orcid.org/0009-0001-8105-2819

TRAINING IN CRITICAL THINKING THROUGH GUIDED COLLABORATION: THE CASE OF MASTER'S LEVEL DDLE STUDENTS AT BLIDA 2 UNIVERSITY

Abstract

As part of our reflections on student training in didactics, this research focused on a challenge frequently observed in the field: how can we encourage students to read scientific articles with a truly critical eye? Based on this observation, we implemented a pedagogical approach grounded in collaborative work, with the aim of guiding Master 1 DDLE students at the University of Blida 2 toward deeper and more analytical reading.

Our approach is rooted in the principles of active pedagogy and draws on theories of collaborative and socioconstructivist learning, which emphasize how peer interaction enhances understanding and knowledge construction. To experiment with this method, we formed two student groups. All participants worked on the same articles in language didactics, focusing on oral and written skills, and took part in analysis sessions—first independently, then in groups.

What distinguishes the two groups is the introduction of a methodological tool: a structured analysis grid, provided only to the experimental group. This grid enabled them to better identify key elements of the articles—their structure, research question, methodology, argumentation, and the relevance of the results—and to build a more robust critique.

To assess the impact of this approach, we used two data collection tools: an observation grid completed during classroom interactions, and a questionnaire allowing students to share their impressions, difficulties, and perceived learning outcomes. The initial results are promising. The use of the grid appears to improve the quality of group discussions, the organization of ideas, and the ability to formulate a well-argued critical perspective.

This work also contributes to the development of writing skills that are valuable for thesis writing and other academic tasks. However, adjustments are still needed, particularly to better manage interpretive differences and harmonize group interactions.

Key words: *Critical reading, Collaborative work, Writing skills, Active pedagogy, Socioconstructivist learning.*

1. Introduction

Dans les cursus universitaires en didactique, il est fréquent de constater que les étudiants rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de lire et d'analyser de manière critique un article scientifique. Bien qu'ils se familiarisent progressivement avec les concepts théoriques, nombreux sont ceux qui éprouvent encore des difficultés à identifier la structure d'un texte, à interroger sa démarche méthodologique ou à évaluer la pertinence de ses résultats. Ce constat a éveillé chez nous une véritable réflexion pédagogique et a orienté le choix de notre sujet de recherche.

Nous avons souhaité explorer l'impact du travail collaboratif dans le développement d'une lecture plus réfléchie et structurée. Et pour aller plus loin, nous avons intégré une grille d'analyse comme outil de guidage, afin de vérifier si cet accompagnement méthodologique pouvait renforcer la capacité des étudiants à décortiquer les textes scientifiques.

Cette réflexion nous a conduits à poser la problématique suivante : Dans quelle mesure le recours au travail collaboratif, soutenu par une grille d'analyse structurée, permet-il d'améliorer la capacité des étudiants en Master 1 DDLE à adopter une lecture critique approfondie des articles scientifiques ?

Pour répondre à cette question, nous avons mis en place une expérimentation impliquant deux groupes d'étudiants (60). Tous ont eu à lire et discuter les mêmes articles (voir la liste des articles en annexes), mais seul le groupe expérimental disposait d'une grille d'analyse pour orienter sa lecture. Les échanges ont été observés à l'aide d'une grille d'observation, et les impressions des étudiants ont été recueillies via un questionnaire post-séance.

Notre cadre théorique s'inscrit dans les principes de la pédagogie active et des approches socio-constructivistes, tels que développés par Vygotski (1978, pp. 79-91) et par Dillenbourg (1999, pp. 1-19). Ces travaux mettent en valeur les interactions entre pairs comme moteur essentiel de la construction des savoirs. À travers cette étude, notre objectif est double : d'une part, comprendre comment les étudiants s'approprient la lecture scientifique, et d'autre part, identifier les leviers pédagogiques susceptibles de les engager plus profondément dans cette démarche.

Afin d'explorer cette problématique, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : Le travail collaboratif stimule la réflexion critique par l'échange de points de vue et l'interaction entre pairs.
- Hypothèse 2 : La grille d'analyse structure le processus de lecture et encourage l'autonomie des étudiants dans la compréhension des textes.
- Hypothèse 3 : La combinaison du travail collaboratif et de l'appui méthodologique génère un effet synergique, renforçant significativement les compétences d'analyse critique, notamment en ce qui concerne la méthodologie et l'interprétation des résultats.

Dans la partie suivante, nous nous attacherons à définir les notions clés mobilisées dans cette étude telles que le travail collaboratif et la lecture critique en détaillant leurs caractéristiques et leur rôle dans le développement d'une compétence essentielle chez les futurs enseignants et chercheurs.

2. Apport théorique

2.1. Le travail collaboratif

Travailler en collaboration, c'est bien plus que partager une tâche : c'est avancer ensemble vers un objectif commun, en mobilisant les forces de chacun dans une dynamique collective. Comme l'explique Baudrit (2007, p. 9), il s'agit d'une activité coordonnée et synchronisée, fondée sur une compréhension partagée d'un

problème. Ce type de travail repose sur une implication réciproque, où chaque participant se sent responsable et contribue activement à la construction de solutions.

Dans le monde de l'éducation, la collaboration prend souvent la forme de deux approches : l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif. Dans les deux cas, les savoirs se construisent à plusieurs, mais avec des nuances. Heutte (2003, pp. 55-67) souligne que ces approches diffèrent par le degré d'implication individuelle et la manière dont le travail de groupe est organisé. Panitz (1999, p. 203) ajoute que dans une dynamique collaborative, chaque étudiant est responsable non seulement de sa contribution, mais aussi de son impact sur celle des autres. En revanche, l'apprentissage coopératif répartit les tâches d'avance : chacun a une mission bien définie qui mène à un objectif commun.

Le rôle de l'enseignant est ici déterminant. Dans un cadre coopératif, l'enseignant organise et distribue les rôles ; dans une approche collaborative, les étudiants s'approprient ensemble les objectifs et les responsabilités. Henri et Lundgren-Cayrol (200, pp. 45-62) montrent que la coopération repose sur une division claire des tâches, tandis que la collaboration invite à négocier, à construire, à ajuster en fonction des échanges. C'est une dynamique plus souple, plus organique, qui produit souvent des résultats riches et variés.

Pour que la collaboration fonctionne, tout commence par la constitution des groupes. Cette étape peut sembler anodine, mais elle est cruciale. Berra (2014, pp. 88-95) propose plusieurs méthodes : choix libre, regroupement par affinité ou tirage au sort. L'essentiel est d'adapter les groupes aux objectifs et au niveau d'autonomie souhaité.

Parmi les formes de regroupement les plus courantes :

- Le regroupement libre, qui stimule l'initiative et renforce les liens.
- Le regroupement par centre d'intérêt, qui motive les étudiants autour de sujets qui les passionnent.
- Le regroupement de base, qui mise sur la diversité et l'équilibre des compétences.

Une autre clé de la réussite réside dans l'interdépendance positive. Lavergne (1996, pp. 45-52) en parle comme d'un moteur du groupe : chacun doit sentir que ses efforts comptent pour la réussite collective. Cela crée une dynamique où entraide, responsabilité et réciprocité deviennent les piliers de l'engagement.

À cela s'ajoute la notion de responsabilité individuelle. Comme le souligne Plante (2012, pp. 101-110), chaque étudiant doit percevoir que son implication personnelle est essentielle. En assignant des rôles, en encourageant la prise d'initiative, on renforce non seulement l'engagement, mais aussi la motivation.

Mais collaborer ne s'improvise pas. Cela demande des habiletés cognitives et sociales : savoir écouter, argumenter, soutenir ses pairs, construire ensemble. Djenaihi (2016, pp. 75-83), insiste sur l'importance de comprendre pourquoi l'enseignant met en place des groupes et pourquoi le travail collaboratif est une compétence en soi. C'est une manière de favoriser des attitudes positives, de développer une culture du partage et du respect mutuel.

Enfin, la communication joue un rôle central. Les discussions, les échanges d'idées, les explications… tout cela nourrit l'apprentissage. Jodoin (2001, pp. 33-41) montre que la communication orale stimule la circulation des idées et renforce les

raisonnements. Le travail collaboratif devient alors un espace de dialogue, d'exploration, de co-construction.

2.2. La lecture critique

La lecture critique s'entend comme une démarche intellectuelle exigeante qui dépasse largement la simple compréhension du contenu d'un texte. Elle vise à en interroger les intentions implicites, la structure argumentative, les choix stylistiques ainsi que les implications contextuelles, tout en mobilisant des stratégies de lecture précises. En ce sens, elle consiste à extraire les informations pertinentes, à les analyser en profondeur et à les replacer dans leur réseau de significations. Elle repose sur une posture volontaire et réflexive de l'apprenant, qui s'engage activement dans l'interprétation et l'évaluation du discours écrit.

Dans les sciences humaines et sociales, cette pratique se révèle incontournable. Les étudiants sont amenés à décortiquer des corpus complexes, établir des états de l'art, confronter des théories et examiner la validité des résultats. Pourtant, cette compétence est rarement enseignée de façon systématique, alors même qu'elle pourrait leur offrir un réel bénéfice : un gain de temps significatif, une réduction du stress cognitif, une meilleure maîtrise des contenus, voire un plaisir intellectuel accru. Elle joue aussi un rôle majeur dans le développement de l'autonomie, de la pensée critique et de la capacité à prendre des décisions éclairées.

Sur le plan méthodologique, la lecture critique s'appuie sur plusieurs niveaux d'approfondissement. Le premier, dit de lecture approfondie, consiste à examiner minutieusement les idées principales, la logique argumentative, les thèmes récurrents et la conclusion. Il permet de poser les fondations d'une compréhension solide, indispensable avant d'aborder les niveaux suivants. La lecture évaluative, qui constitue le deuxième palier, se concentre sur la crédibilité des arguments, la pertinence des données, la cohérence du raisonnement et les biais éventuels (cf. Gamble, 2002, pp. 39-52). Elle s'impose comme un outil stratégique pour identifier la robustesse d'un texte et son potentiel interprétatif. Enfin, la lecture analytique, niveau le plus poussé, mobilise une connaissance approfondie du contexte, des formes discursives, des structures linguistiques et des mécanismes rhétoriques. Elle permet d'explorer les implications théoriques du texte, d'interroger les présupposés et d'établir des passerelles vers d'autres productions écrites. Cette forme de lecture est notamment essentielle pour les chercheurs et les professionnels confrontés à des corpus riches et hétérogènes.

Pour être pleinement opérante, la lecture critique requiert également un socle de compétences spécifiques en lecture : la capacité à définir un objectif clair, à repérer les idées clés, à poser des questions pertinentes, à identifier les ambiguïtés et à prendre des notes efficaces. Elle implique aussi la mise en œuvre de stratégies telles que l'analyse, la synthèse et l'évaluation. En cela, elle permet de dépasser la posture passive du lecteur et d'en faire un véritable acteur du savoir.

Comme le soulignent Lavergne (1996, pp. 45-52), Plante (2012, pp. 101–110) ou Djenaihi (2016, pp. 75–83), la lecture critique repose aussi sur des habiletés sociales et communicationnelles. La confrontation des points de vue, le dialogue intellectuel, l'échange d'arguments et la négociation des interprétations renforcent

la profondeur de l'analyse et la capacité à intégrer des perspectives multiples. Ces interactions, souvent réalisées en contexte collaboratif, favorisent l'élaboration de connaissances partagées et le développement de nouvelles compétences.

Enfin, dans une perspective élargie, la lecture critique s'avère décisive dans plusieurs champs : en éducation, elle stimule les compétences métacognitives et l'autonomie ; en recherche, elle garantit la pertinence des sources et la fiabilité des résultats; dans le monde professionnel, elle permet de décrypter les enjeux d'un discours, de structurer des stratégies et de prendre des décisions fondées. Elle se présente ainsi comme une compétence transversale, contribuant à la formation de citoyens et de professionnels capables d'exercer leur discernement, d'interroger les discours dominants et de produire des savoirs robustes.

L'analyse théorique que nous avons menée autour du travail collaboratif et de la lecture critique met en lumière deux leviers pédagogiques particulièrement féconds pour le développement des compétences analytiques des étudiants en didactique des langues. D'un côté, la collaboration favorise l'émergence de savoirs partagés à travers l'interaction entre pairs et l'engagement collectif. De l'autre, la lecture critique mobilise des compétences intellectuelles complexes et une posture réflexive, indispensables à la formation de futurs enseignants et chercheurs. Ces deux dimensions, bien que distinctes, peuvent se renforcer mutuellement lorsqu'elles sont articulées dans un dispositif pédagogique structuré. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche, qui vise à interroger l'impact conjugué du travail collaboratif et d'un guidage méthodologique sur la qualité de la lecture critique produite par les étudiants.

3. Méthodologie de la recherche

Notre étude repose sur une expérimentation conduite auprès de deux groupes de 30 étudiants chacun inscrits en Master 1 de didactique des langues à l'université de Blida2. Le groupe témoin (30 étudiants) et le groupe expérimental (30 étudiants) ont travaillé sur les mêmes articles scientifiques (voir la liste des articles en annexes), centrés sur les compétences orales et écrites en langue étrangère. Dans un premier temps, chaque étudiant a réalisé une analyse en autonomie, mobilisant ses propres stratégies de lecture. Dans un second temps, l'ensemble des participants a intégré une phase de travail collectif en groupe, favorisant l'échange, la reformulation et la confrontation des interprétations.

La variable introduite dans cette expérimentation réside dans l'usage d'un outil méthodologique précis : une grille d'analyse structurée, proposée uniquement au groupe expérimental. Ce support avait pour objectif de guider la lecture critique des textes en attirant l'attention sur plusieurs composantes clés : la structuration de l'article, la formulation de la problématique, la rigueur de la méthodologie, la solidité de l'argumentation et la pertinence des résultats présentés. En facilitant l'identification de ces éléments, la grille a permis aux étudiants du groupe expérimental de produire une analyse plus approfondie et mieux fondée.

Pour évaluer les effets de cette démarche, deux instruments de recueil de données ont été mobilisés. Tout d'abord, une grille d'observation a été remplie pendant les échanges en groupe, afin d'objectiver les interactions, les prises de parole

et les stratégies d'analyse utilisées. Ensuite, un questionnaire a été distribué à l'issue de la séance, visant à recueillir le ressenti des étudiants concernant la difficulté de la tâche, leur perception des apprentissages réalisés, ainsi que l'efficacité perçue de l'outil mis à disposition. Les premiers résultats suggèrent un impact positif de la grille d'analyse sur plusieurs aspects : elle a structuré les échanges, facilité la mise en commun des idées et renforcé la capacité des étudiants à argumenter de manière critique et nuancée à partir des textes étudiés.

4. Résultats et analyse

4.1. Résultats du questionnaire

Partie I : Profil des participants

Parmi les 60 étudiants ayant participé à l'expérimentation, 80 % avaient déjà eu l'occasion de consulter et d'analyser des articles scientifiques dans le cadre des modules de leur formation, notamment ceux consacrés à la didactique de l'oral, de l'écrit ainsi qu'aux théories de l'acquisition. Cette familiarité préalable a constitué un atout méthodologique, en leur permettant d'aborder l'activité avec une certaine assurance. Toutefois, l'exercice de lecture critique en autonomie a mis en évidence plusieurs fragilités, particulièrement dans la structuration de la pensée et l'interprétation fine des textes.

Partie II : Lecture individuelle et dynamique collective

Dans un premier temps, les étudiants ont été invités à analyser les articles en autonomie. Cette phase a mis en évidence plusieurs difficultés : 65 % d'entre eux ont exprimé leur gêne face à la structure des articles, à la formulation de la problématique ou encore à la lecture des résultats. Ces obstacles ont souligné l'importance d'un accompagnement plus ciblé. Le passage au travail collaboratif a marqué un tournant. Les échanges en groupe ont permis de lever plusieurs incompréhensions, de clarifier certaines notions et de stimuler une véritable implication. Les rôles assumés au sein des groupes ont varié : 40 % des participants ont reformulé les idées clés, 35 % ont proposé des interprétations méthodologiques et 25 % ont synthétisé les points saillants. Cette complémentarité a été vécue comme un facteur d'enrichissement, avec prés de 80 % d'étudiants affirmant que le travail collectif avait fortement amélioré leur compréhension des textes.

Partie III : L'apport structurant de la grille d'analyse

La grille d'analyse, mise à disposition uniquement pour le groupe expérimental, a été largement adoptée par les étudiants qui l'ont utilisée tout au long de l'activité. Elle a été perçue comme un appui méthodologique précieux, facilitant l'identification des composantes clés des articles : la problématique, l'approche méthodologique, l'organisation des idées et les résultats. Pour 80 % des apprenants, la grille a favorisé une meilleure structuration des prises de parole et une articulation plus rigoureuse des arguments. Elle a également contribué à rassurer près de 60 % des personnes interrogés, qui ont déclaré s'être sentis plus confiants face à une tâche jugée complexe, en leur servant de repère tout au long du travail. Enfin, 70 % des participants ont témoigné de l'effet positif de cet outil sur leur posture critique, ainsi que sur la fluidité des échanges au sein du groupe.

Partie IV : Ressenti, apprentissages et pistes d'amélioration

Au terme de l'expérimentation, les apprenants ont exprimé un ensemble de bénéfices perçus. Au-delà du simple décodage des textes, ils ont indiqué avoir gagné en aisance méthodologique, en capacité de formulation critique et en autonomie intellectuelle. 60 % des participants ont révélé avoir changé leur façon d'aborder les articles scientifiques, avec davantage de recul et de discernement. Les difficultés évoquées concernent principalement la densité des textes et le manque d'habitude dans l'usage d'outils d'analyse structurés. Parmi les suggestions proposées, l'idée de distribuer la grille avant la séance, voire de commencer par un exemple guidé, a été largement reprise. Ces propositions témoignent d'un réel engagement des membres de ce groupe dans la démarche et d'un désir de prolonger l'expérience. 90 % des étudiants ont d'ailleurs salué l'approche mise en place, la considérant utile, stimulante et directement applicable à d'autres contextes académiques, notamment dans le cadre de la rédaction de leur mémoire.

4.2. Résultats de la grille d'observation

L'observation des séances de travail a révélé une dynamique de groupe globalement équilibrée entre les deux groupes. Cependant, des différences notables ont été relevées dans la qualité des échanges et la structuration des idées. Le groupe expérimental, soutenu par la grille d'analyse, a montré dès les premières étapes une implication ciblée et méthodique. Les prises de parole y étaient plus stratégiques et mieux articulées autour des éléments repérés dans la grille, comme la problématique ou l'argumentation. Le groupe témoin, quant à lui, a exprimé des idées plus spontanées, mais parfois moins organisées et moins pertinentes.

Les membres du groupe expérimental ont démontré une compréhension plus rapide des articles et une capacité à relier les résultats au cadre théorique. Cette aisance semble liée à l'utilisation de repères méthodologiques clairs. À l'inverse, le groupe témoin a eu davantage de difficultés à structurer ses analyses et à relier les observations aux enjeux théoriques.

Sur le plan critique, le groupe expérimental s'est distingué par des discussions plus approfondies, marquées par une volonté d'interroger les enjeux et de confronter les points de vue. Le groupe témoin a proposé des réflexions intéressantes, mais de manière plus ponctuelle et souvent sur un mode individuel.

La cohésion et la qualité du climat collaboratif ont été jugées satisfaisantes dans les deux groupes, mais la grille semble avoir favorisé une meilleure coordination des interventions dans le groupe expérimental. Enfin, nous avons noté une autonomie plus marquée chez les étudiants utilisant la grille, traduite par des prises d'initiative et une volonté d'explorer plus en profondeur les textes.

4.3. Interprétation croisée des deux outils

L'analyse conjointe des données du questionnaire et des observations en classe met en lumière l'effet formateur de la grille d'analyse structurée. Elle a agi comme un catalyseur méthodologique, stimulant la structuration cognitive, la posture critique et la qualité des échanges collaboratifs.

Les données du questionnaire montrent que 87 % des étudiants ont ressenti un niveau d'implication moyen à fort, et 85 % ont déclaré que la grille les avait aidés

à organiser leur lecture. Ces perceptions sont en parfaite cohérence avec les observations en classe, qui révèlent une meilleure articulation des idées, une mobilisation plus pertinente du cadre théorique et une dynamique de groupe plus fluide dans le groupe expérimental.

L'impact de la grille va au-delà de l'organisation du travail : elle semble avoir favorisé une évolution de posture chez les étudiants, passant d'une lecture passive à une attitude de lecteur-chercheur capable de formuler des questionnements, argumenter et dialoguer. En comparaison, le groupe témoin a montré des efforts sincères, mais parfois désorganisés, soulignant le besoin d'outillage méthodologique pour renforcer l'efficacité de l'analyse collective.

4.4. Synthèse interprétative de l'expérimentation

L'expérimentation menée auprès des étudiants de Master 1 en Didactique du FLE a révélé l'impact concret d'un accompagnement méthodologique structuré sur le développement des compétences en lecture critique. À travers le croisement des données issues du questionnaire et de la grille d'observation, plusieurs tendances fortes se dégagent.

L'usage de la grille d'analyse dans le groupe expérimental a joué un rôle décisif dans l'amélioration de la compréhension des textes, la structuration des idées, et la qualité des échanges en groupe. Les étudiants ont montré une capacité accrue à repérer les éléments essentiels d'un article scientifique, à interroger ses fondements méthodologiques et à articuler leurs réflexions de manière argumentée. Ce cadre méthodologique a également favorisé une posture réflexive plus affirmée, une meilleure autonomie intellectuelle et une dynamique de collaboration plus fluide.

En comparaison, le groupe témoin a témoigné d'une implication sincère, mais parfois désordonnée, révélant les limites d'un travail non outillé pour accéder à une lecture académique approfondie. La grille d'analyse apparaît ainsi non seulement comme un appui technique, mais comme un catalyseur pédagogique, permettant aux étudiants de se positionner en véritables lecteurs-chercheurs.

Cette expérimentation souligne l'importance de proposer aux étudiants des outils structurants qui les aident à organiser leur pensée, à problématiser les textes et à construire une analyse rigoureuse. Elle ouvre également des perspectives intéressantes pour l'intégration de tels dispositifs dans une formation plus large à la lecture critique et à l'écriture scientifique.

5. Pistes didactiques

Pour intégrer durablement la lecture critique dans le parcours universitaire, il est essentiel d'y sensibiliser les étudiants dès le début de leur formation, notamment dans les modules de méthodologie ou d'analyse de texte. Des séances d'introduction, progressives et accessibles, peuvent les aider à comprendre les différents niveaux de lecture critique, qu'elle soit approfondie, évaluative ou analytique, à travers des exemples concrets et guidés. Cette approche graduelle leur permettra d'adopter une posture réflexive et de construire des repères méthodologiques solides tout au long du cursus.

Parmi les leviers les plus efficaces, on retrouve la mise à disposition d'outils structurants comme la grille d'analyse. Présentée à l'avance et accompagnée

d'explications claires, elle devient un véritable fil conducteur pour les activités de lecture critique. En proposant des exemples d'articles déjà commentés à l'aide de cette grille, on permet aux étudiants de mieux en percevoir l'utilité et de s'approprier progressivement la démarche. Il est d'ailleurs pertinent d'adapter cet outil aux spécificités de chaque discipline, afin de répondre aux particularités des textes étudiés.

Travailler en groupe enrichit également le développement des compétences critiques. Il est judicieux de former des équipes diversifiées, où les profils et les perspectives se croisent. L'attribution de rôles bien définis (par exemple, celui qui repère les concepts, celui qui analyse la méthodologie, ou celui qui synthétise les résultats) favorise des échanges structurés et renforce l'implication de chacun. En combinant une réflexion collective avec une production individuelle, on soutient l'engagement et la co-construction des savoirs.

Dans une logique formative, l'évaluation de la lecture critique peut s'appuyer sur un suivi évolutif. Des fiches de réflexion permettent aux étudiants d'observer leurs progrès et de mieux cerner leurs axes d'amélioration. Complétés par des grilles d'auto-évaluation et des retours croisés à partir des observations en groupe, ces outils contribuent à offrir un accompagnement personnalisé et clarifiant.

Enfin, des outils complémentaires peuvent enrichir cette approche. De courtes capsules pédagogiques, sous forme de vidéos ou podcasts, peuvent rendre les concepts plus accessibles. L'utilisation d'un agent conversationnel — tel qu'une intelligence artificielle — ouvre des perspectives intéressantes pour aider à reformuler ou interroger les textes en temps réel. Et pour les profils visuels, ou dans le cadre de présentations publiques, des supports graphiques comme des infographies, schémas ou cartes conceptuelles facilitent la synthèse et la communication des idées.

6. Conclusion

Cette expérimentation a permis de mettre en lumière l'impact positif que peut avoir l'introduction d'un outil méthodologique structuré en l'occurrence, une grille d'analyse sur la qualité de l'engagement étudiant et le développement de compétences critiques. À travers une démarche combinant observation en classe et recueil de ressentis par questionnaire, les résultats obtenus confirment que cet dispositif favorise une meilleure structuration des idées, une lecture plus approfondie et une argumentation plus rigoureuse.

Le groupe expérimental, ayant bénéficié de la grille, a démontré une capacité accrue à identifier les éléments clés d'un article scientifique, à formuler des jugements éclairés, et à interagir de façon plus collaborative. Ces résultats soulignent l'importance de proposer des repères explicites pour guider les étudiants dans la lecture critique, souvent peu abordée de manière formelle dans les cursus universitaires. En comparaison, le groupe témoin, bien que mobilisé, a présenté des échanges plus spontanés, mais parfois moins organisés, révélant un besoin d'accompagnement méthodologique.

L'analyse croisée entre les observations de terrain et les retours étudiants met en évidence que l'utilisation d'outils méthodologiques contribue à renforcer l'autonomie intellectuelle, à enrichir les discussions et à valoriser les compétences collaboratives. Sur

le plan didactique, cette expérimentation invite à repenser l'enseignement de la lecture critique comme une compétence transversale, nécessitant un cadre progressif, des outils clairs et des situations pédagogiques variées.

En définitive, cette démarche ouvre des perspectives stimulantes pour une pédagogie universitaire plus active, centrée sur la réflexion, l'analyse et la co-construction du savoir. Elle montre qu'un simple ajustement méthodologique peut produire des effets significatifs sur la qualité des apprentissages, tout en favorisant une posture critique essentielle dans la formation de futurs professionnels et chercheurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif: plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck.
2. Berra, M. (2014). *La dynamique des groupes en contexte éducatif*. Paris : L'Harmattan.
3. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
4. Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), Collaborative Learning: *Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford : Elsevier.
5. Djenaihi, F. (2016). *Le travail collaboratif en milieu scolaire: enjeux et pratiques.* Alger : ENAG Éditions, pp. 75-83.
6. Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et Francophonie*, 7, 39-52.
7. Heutte, J. (2003). Apprentissage collaboratif et apprentissage coopératif : différences et complémentarités. *Revue Française de Pédagogie, 143*, 55-67.
8. Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
9. Jodoin, J.-P. (2001). Règles de vie et coopération. *Vie pédagogique*, 119, 7-15.
10. Lavergne, C. (1996). *La dynamique de groupe en contexte éducatif*. Montréal : Chenelière Éducation, pp. 45-52.
11. Ouellet, L. (2010). *Un enseignant bien outillé, des élèves motivés*. Québec : Chenelière Éducation.
12. Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning.* https://eric.ed.gov/?id = ED448443 [en ligne 20/10/2025].
13. Plante, J. (2012). *Responsabilité et engagement en apprentissage collaboratif.* Québec : Presses de l'Université Laval, pp. 101-110.
14. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 79-91.

Annexes

1. **Liste des articles :** les articles ci-dessous ont servi de supports à l'expérimentation. Ils couvrent les dimensions de l'oral et de l'écrit en didactique des langues.

- Alamargot, D. (2018). Comment amener les élèves à produire des textes ? *Note scientifique,* Cnesco.
- Alamargot, D. (2019). Apprentissage de la production écrite et de l'écriture à l'école primaire : modèles et interventions. *ANAE, 163, 3*1(6), 45-67.
- Alamargot, D. (2015). Le geste d'écriture et l'orthographe : relations avec la lecture et la rédaction. *ANAE, 137*, 45-58.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Apprendre à écrire : Approche cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Atta, A. (2022). Pour une approche discursive des représentations de soi et de l'autre dans les manuels scolaires de français en Algérie. *RIDILCA, 1*(2), 160-171.
- Bacha, Y. (2024). *Enjeux sociodidactiques pour une éducation plurilingue*. Paris : L'Harmattan.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2013). *Les quatre piliers de l'apprentissage : ce que nous disent les neurosciences.* ParisTech Review.
- Makhlouf, L. (2021). Écrire en FLE à l'ère du numérique : entre le scolaire et l'extrascolaire. *Journal of Languages and Translation, 1*(2), 57-71.
- Makhlouf, L. (2023). L'alternance codique en classes de langues au cycle secondaire : entre le pédagogique et le didactique. *Revue Akofena, 9*(2), 247-258.
- Mazari, C. (2022). Stratégies de compréhension de textes écrits en français en Algérie. *ASJP, 9*(1), 1261-1276.
- Mazari, C. (2023). L'apprentissage de l'oral en français langue étrangère : le texte théâtral comme support didactique. *Revue Akofena, 9*(3), 281-292.
- Mazari, C. (2023). Le texte théâtral comme support didactique dans l'apprentissage de l'oral en FLE. *Revue Akofena, 9*(3), 281-292.
- Rispail, M. (2004). La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. Espaces discursifs.
- Rispail, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. *ÉLA, 175*(3), 45-62.
- Rispail, M., & Halté, J.-F. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
- Rispail, M. (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue. *Action Didactique, 5*(2), 7-15.

2. **Questionnaire :**

Contexte : Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de l'évaluation d'une expérimentation portant sur l'analyse d'articles en didactique des langues. Il vise à recueillir votre avis sur les modalités de travail (autonomie, travail en groupe, usage ou non de la grille) ainsi que sur vos apprentissages.

Partie I — Informations générales

1. Filière ou spécialité : _____
2. Année d'étude : _____
3. Avez-vous déjà pratiqué une analyse d'article scientifique avant cette activité ?
- ☐ Oui
- ☐ Non

Partie II — Expérience individuelle et collective

4. Lors de l'analyse en autonomie, avez-vous rencontré des difficultés ?
- ☐ Oui
- ☐ Non
- Si oui, lesquelles ? _____

5. Lors du travail en groupe, comment décririez-vous votre niveau d'implication ?
- ☐ Faible
- ☐ Moyen
- ☐ Fort
- Expliquez brièvement votre rôle dans le groupe : _____

6. Selon vous, le travail en groupe a-t-il amélioré votre compréhension des articles ?
- ☐ Pas du tout
- ☐ Un peu
- ☐ Beaucoup
- ☐ Énormément

Partie III — Apport de la grille d'analyse (groupe expérimental uniquement)

7. Avez-vous utilisé la grille d'analyse tout au long de l'activité ?
- ☐ Oui
- ☐ Partiellement
- ☐ Non

8. Cette grille vous a-t-elle aidé à structurer votre lecture et votre analyse ?
- ☐ Pas du tout
- ☐ Un peu
- ☐ Beaucoup
- ☐ Énormément

9. Quels éléments la grille vous a-t-elle permis de mieux identifier ?
- ☐ La problématique
- ☐ La structure de l'article
- ☐ L'argumentation
- ☐ Les résultats
- ☐ Autre : _____

10. Pensez-vous que cet outil a amélioré la qualité des échanges en groupe ?
- ☐ Oui
- ☐ Non

- Justifiez votre réponse

Partie IV — Ressenti et apprentissages

11. Qu'avez-vous appris de cette expérimentation ?

_____

12. Quels ont été les points les plus difficiles pour vous ?

_____

13. Quelle amélioration suggéreriez-vous pour cette activité ?

_____

14. Avez-vous apprécié cette approche méthodologique ? Pourquoi ?

_____

la grille d'observation :

Grille d'observation simplifiée (Travail en groupe)

- Participation active : intervient spontanément, s'implique dans la tâche Compréhension du texte : identifie les idées principales, reformule clairement.
- Échanges pertinents : écoute ses pairs, rebondit sur leurs propos
- Structuration des idées : organise ses interventions, suit une logique claire
- Esprit critique : pose des questions, analyse les arguments, identifie les biais
- Usage des outils (si grille d'analyse présente) : l'utilise efficacement pour cibler les éléments importants
- Collaboration : contribue à la dynamique du groupe, aide ses camarades
- Expression claire : s'exprime avec fluidité et vocabulaire adapté
- Initiative : propose des pistes ou approfondissements
- Ambiance de groupe : respect, coopération, gestion des désaccords

Grille d'analyse d'un article scientifique

Informations de base

- ☐ Titre et auteur(s) clairement identifiés
- ☐ Source (revue, conférence…) précisée
- ☐ Date de publication mentionnée
- ☐ Domaine ou champ disciplinaire identifiable

Problématique et objectifs

- ☐ Problématique explicite et pertinente
- ☐ Questions de recherche formulées clairement
- ☐ Objectifs bien définis et reliés au sujet

Cadre théorique

- ☐ Revue de littérature actuelle et bien articulée
- ☐ Concepts ou modèles bien définis
- ☐ Lien clair entre théorie et problématique

Méthodologie

- ☐ Type de recherche précisé (quantitative, qualitative, mixte)
- ☐ Méthodes de collecte de données décrites
- ☐ Analyse des données rigoureuse et adaptée
- ☐ Échantillon pertinent et représentatif

Résultats
- ☐ Résultats présentés clairement
- ☐ Appui par des figures, tableaux ou données quantitatives
- ☐ Résultats en lien avec les hypothèses ou objectifs

Discussion et interprétation
- ☐ Interprétation cohérente des résultats
- ☐ Comparaison avec d'autres recherches ou théories
- ☐ Limites de l'étude mentionnées
- ☐ Suggestions pour des recherches futures

Argumentation et pensée critique
- ☐ Arguments logiques et bien développés
- ☐ Présence de raisonnement critique
- ☐ Identification de biais ou d'implications

Conclusion
- ☐ Synthèse claire des principaux apports
- ☐ Réponse aux objectifs de départ
- ☐ Implications scientifiques et pratiques bien formulées

Appréciation globale
- ☐ Article structuré et agréable à lire
- ☐ Contribution intéressante au domaine
- ☐ Apports personnels ou idées retenues clairement identifiables