

La lecture de documents multiples au collège : peut-on enseigner l'évaluation des sources d'informations ?

Reading multiple documents in secondary school: can we teach source
evaluation?

Mônica Macedo-Rouet et Jean-François Rouet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8396>

DOI : [10.4000/pratiques.8396](https://doi.org/10.4000/pratiques.8396)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Mônica Macedo-Rouet et Jean-François Rouet, « La lecture de documents multiples au collège : peut-on enseigner l'évaluation des sources d'informations ? », *Pratiques* [En ligne], 185-186 | 2020, mis en ligne le 30 juin 2020, consulté le 15 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/8396> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.8396>

Ce document a été généré automatiquement le 15 octobre 2020.

© Tous droits réservés

La lecture de documents multiples au collège : peut-on enseigner l'évaluation des sources d'informations ?

Reading multiple documents in secondary school: can we teach source evaluation?

Mônica Macedo-Rouet et Jean-François Rouet

- 1 Lire implique souvent d'être confronté à différents points de vue sur un même sujet. Par exemple, si l'on cherche des informations sur le réchauffement climatique, il est facile de retrouver une multitude de documents qui n'ont pas le même point de vue sur ce thème. Au collège, les activités qui impliquent une telle confrontation se sont multipliées depuis que les établissements ont été massivement équipés d'ordinateurs avec accès à l'internet. Aujourd'hui les élèves ont la possibilité, et parfois l'injonction, de chercher des documents en ligne pour réaliser leurs travaux scolaires. Ce faisant, ils sont susceptibles de trouver toute sorte de documents et de points de vue sur un même sujet, ce qui entraîne le besoin d'évaluer les informations et de les intégrer de manière cohérente. Dans cet article nous présentons une réflexion sur l'apprentissage de l'évaluation critique de documents multiples par des élèves de collège. Nous nous centrerons sur la mise en place de séances de lecture dirigées en classe, dans une perspective transdisciplinaire. Nous espérons ainsi apporter une contribution originale à ce numéro spécial sur la lecture de documents composites en classe. En effet, si la dimension composite des documents – au sens de divers systèmes sémiographiques – n'est pas centrale dans notre propos, la compréhension des points de vue multiples et parfois discordants représentés dans les documents multiples met en jeu des processus de comparaison et de mise en relation qui s'en rapprochent.
- 2 L'expression « compréhension de documents multiples » appelle tout d'abord une définition de la notion de document. Un document peut être défini comme « un objet [...] qui porte une intention communicative et une intention mnésique qui sont

reconnues comme telles par ses usagers » (Tricot, Sahut, & Lemarié, 2016, p. 17). Un article publié sur un site web, visant à convaincre les lecteurs de l'urgence des mesures contre le réchauffement climatique, serait ainsi un document. Par ailleurs, les documents écrits peuvent simplement contenir du texte ou être composites, c'est-à-dire, composés d'illustrations, schémas, textes et/ou images (Bautier *et al.*, 2012). La page web du site éducatif de Météo-France sur le réchauffement climatique¹ est un exemple de document composite, celle de Wikipédia sur le même sujet² se rapproche d'avantage d'un document purement textuel, même si elle contient quelques images. Tous les documents que l'on retrouve sur le net partagent au moins une caractéristique essentielle des documents composites, selon Bautier *et al.* (2012) : la non-linéarité. Ils sont composés de nœuds d'informations, reliés entre eux par des liens. Cette caractéristique peut entraîner des difficultés de compréhension à cause d'un effet de désorientation et de charge cognitive induits par les va-et-vient entre nœuds (voir Macedo-Rouet *et al.*, 2003). Cependant, la non-linéarité n'est pas la seule caractéristique rendant complexe l'interprétation des documents que l'on retrouve sur internet, qu'ils soient ou non composites. La multiplicité d'auteurs et sources d'informations disponibles contribue tout autant à rendre la lecture de ces documents complexe. C'est à cette dimension d'analyse des sources que nous consacrerons le présent article.

- 3 Selon Tricot, Sahut et Lemarié (2016), le document peut être décrit formellement par huit caractéristiques (l'accès, les canaux sensoriels mobilisés, les codes linguistiques, la forme matérielle, la dynamique, le genre, la structure, et le support), auxquelles s'ajoutent l'auteur et la source (par exemple, tel revue ou magazine) comme des descripteurs complémentaires. D'autres travaux donnent au terme de « source » un sens plus global qui inclut l'ensemble des paramètres caractérisant l'origine d'une information ou d'un propos : auteur, médium, date, mode d'accès etc. La source joue un rôle important dans la compréhension de certains documents, notamment lorsqu'ils sont confrontés à d'autres documents sur le même sujet. En effet, ces descripteurs permettent de positionner les différentes informations dans un « modèle documentaire » qui relie les contenus à leurs sources respectives et établit des liens (soutient, corroboration, ou au contraire opposition, contradiction, etc.) entre les sources (Perfetti *et al.*, 1994). Ce type de modèle diffère par exemple d'une représentation dans laquelle l'ensemble des propos seraient simplement « fusionnés » à mesure des lectures, quel que soit leur rapport de cohérence. Des observations de lecteurs de niveau universitaire face à des dossiers de documents historiques ont montré que l'attention à la source indique en général une bonne compréhension de l'information (Rouet *et al.*, 1996) et qu'elle est plus systématique chez des historiens experts que chez des élèves ou étudiants moins avancés (Wineburg, 1991). En outre, nombre de recherches montrent que l'attention portée par le lecteur à l'auteur et à la source est une condition pour comprendre différents points de vue exprimés dans des documents multiples (pour une synthèse des travaux voir Braasch, Bråten & McCrudden, 2018).
- 4 Ces constats justifient pleinement l'introduction d'un enseignement sur l'analyse des sources à partir du collège, voire plus tôt, dès l'école primaire. Déjà en 2007, les travaux de l'Observatoire National de la Lecture (ONL) soulignaient l'importance de « réserver une place significative à des séquences pédagogiques ayant pour finalité principale l'entraînement des capacités de lecture fonctionnelle des élèves, capacités critiques pour tous les apprentissages scolaires ultérieurs » (Rouet, 2007). Par ailleurs, la lecture fonctionnelle étant reliée à la lecture multi-documentaire, qui nécessite, entre autres

réflexions, une analyse des sources (Rouet & Potocki, 2017). Reste à savoir quelle forme peut prendre cet enseignement afin d'être utile et efficace pour tous les élèves.

- 5 Dans la suite de cet article, nous allons présenter un exemple de scénario pédagogique proposé par des enseignants, et le confronter avec les résultats de recherches sur l'évaluation des sources. Ensuite, nous présenterons un modèle théorique qui détaille les processus en jeu dans la lecture-compréhension de documents contradictoires provenant de différentes sources. Enfin, seront présentés et discutés les résultats d'une étude d'entraînement à l'évaluation des sources que nous avons menée dans quatre collèges et qui montre des effets positifs d'une approche structurée par critères d'analyse des sources. Notre but est de suggérer des pistes méthodologiques et pédagogiques pour rendre l'enseignement sur les sources de plus en plus efficace à l'avenir.

Exemple d'un scénario pédagogique

- 6 L'exemple suivant provient d'un scénario pédagogique créé par des enseignants pour la classe de Troisième³ : dans le cadre d'un travail en sciences de la vie et de la terre sur « la responsabilité humaine en matière de santé et d'environnement », les élèves doivent réaliser un diaporama sur un sujet controversé (contraception, greffes, pollutions, reproduction...). Pour cela, ils doivent explorer différents sites web sur le thème choisi et tenter d'établir des critères de validation de l'information, en ayant en amont discuté en petits groupes de ce qu'est une « source d'information ». Pendant qu'ils explorent les sites, les élèves doivent consigner sur une fiche leurs observations et les critères de fiabilité retenus pour chaque site, en réponse à la question : « À quoi faut-il faire attention quand on veut évaluer un site ou une page web ? » À la fin, ils produisent une synthèse des critères de validation de l'information pour l'ensemble des sites consultés.
- 7 Ce scénario propose effectivement aux élèves d'évaluer les sources d'informations en vue de produire une interprétation des documents retrouvés sur internet. Dans cette perspective, il répond aux recommandations de l'ONL et à celles émanant des recherches citées au-dessus, sur la lecture-évaluation des sources.
- 8 Cependant, telle qu'elle est décrite dans le scénario, l'activité d'évaluation des sources comporte aussi un haut niveau de complexité pour les élèves. En effet, ceux-ci doivent non seulement décider si un document est fiable dans un contexte de controverse scientifique, mais aussi définir eux-mêmes (l'accompagnement par l'enseignant restant implicite) les critères de fiabilité du document et de la source. Or, la notion même de « source d'information » n'est pas évidente. Selon R. Bromme, M. Stadtler et L. Scharrer (2018), la source est une information sur l'origine d'un document et les circonstances de sa production, par exemple, l'auteur, la date et le lieu de publication. Mais le terme source peut désigner un document entier (par exemple le dictionnaire comme source d'une définition), tout comme des informations à l'intérieur d'un même document.

Ce que montrent les recherches sur l'évaluation des sources

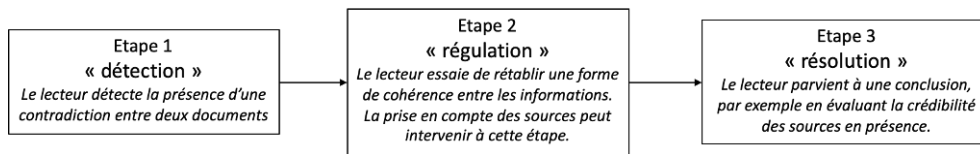
- 9 Dans une étude pionnière sur l'évaluation de sites web par des lycéens, S. Brem et ses collègues (Brem, Russell, & Weems, 2001) ont montré que l'identification des sources prête à confusion. Les élèves devaient lire six articles provenant de sites web, dont trois frauduleux (ce que l'on appellerait maintenant des *fake news*), trois moyennement fiables (informations ambiguës ou non documentées), et trois très fiables (fondées sur des références expertes). Ils devaient classer les sites selon leur degré de fiabilité et justifier leurs réponses. La plupart des élèves ont classé les sites sans chercher à vérifier les informations, et leurs justifications montraient que le simple fait que l'article mentionne des « scientifiques » comme sources d'information (voire représente visuellement un personnage en blouse blanche ayant l'allure d'un scientifique) étaient pour eux un gage de fiabilité. Par ailleurs, ils avaient parfois du mal à distinguer le discours de l'auteur de l'article (par exemple un journaliste) et celui de ses sources (par exemple un scientifique). Ainsi, ils avaient tendance à attribuer plus ou moins de crédibilité au journaliste, en se fondant sur des affirmations d'une source citée dans l'article. Or, certains documents contiennent des sources imbriquées qu'il faut pouvoir distinguer et évaluer séparément, sans perdre de vue leur fonction sur l'ensemble du document. Cette compétence de lecture fonctionnelle, par ailleurs présente chez des lecteurs experts (voir Wineburg, 1991 ; Wineburg & McGrew, 2017), n'est pas toujours acquise au collège, voire au lycée.
- 10 Dans une autre étude, nous avons demandé à des élèves de troisième d'examiner quatre pages Web contradictoires sur l'aspartame et de répondre à la question « L'aspartame est-il mauvais pour la santé ? » (Paul *et al.*, 2017). Des 44 participants, seuls 7 ont noté des informations sur la source des informations pendant la lecture, mais parmi eux deux avaient simplement copié la date de publication et trois avaient copié le nom du site web sans lien évident avec leurs autres notes. La plupart des élèves ont simplement répondu à la question de façon tranchée, sans relever spontanément les contradictions entre sources. Cela ne veut pas dire que les élèves ignorent l'importance de prêter attention aux sources. Lors d'entretiens subséquents, la plupart d'entre eux ont été capables d'identifier des raisons précises d'évaluer les sources, telles que déterminer le degré d'expertise de l'auteur sur un sujet ou déceler d'éventuels conflits d'intérêt (Paul *et al.*, 2017). Cependant, leur « modèle de tâche » (Britt, Rouet & Durik, 2018) était vraisemblablement centré sur le besoin de trouver une réponse à la question, et pour cela ils se concentraient sur le contenu des documents, et non pas sur les sources.

Un modèle théorique de la compréhension de documents contradictoires

- 11 La compréhension de documents contradictoires implique des processus cognitifs complexes, qui vont de la détection de la contradiction jusqu'à sa résolution au sein d'un modèle cohérent incluant les sources (Stadtler & Bromme, 2014). Le modèle théorique « *Content-Source Integration* » (CSI) proposé par M. Stadtler et R. Bromme (Figure 1) décrit les processus de compréhension de documents contradictoires en trois

étapes principales : (1) la détection, (2) la régulation, (3) la résolution de la contradiction.

Figure 1. Le modèle « Content-Source Integration » de M. Stadler et R. Bromme (2014).



- 12 La première étape consiste pour le lecteur à détecter l'existence d'une contradiction à l'intérieur d'un document ou entre plusieurs documents. Pour cela, les propositions contradictoires doivent être activées simultanément dans sa mémoire de travail pendant la lecture. Ce processus peut être rendu difficile par de nombreux facteurs tels que : la nécessité de produire des inférences pour intégrer les propositions (contradiction non explicite, par exemple, « L'asparagine est un composant de l'aspartame qui progresse jusqu'au cerveau et détruit neurones » et « L'aspartame est décomposé dans le corps en substances naturelles qui ne présentent aucun risque ») ; l'usage d'un vocabulaire hétérogène pour désigner le même concept (comme les termes « aspartame » et « faux sucre ») ; ou le fait que les propositions contradictoires soient distantes les unes des autres (par exemple, dans deux pages différentes d'un site web).
- 13 Par ailleurs, les objectifs de lecture peuvent également influencer la détection d'une contradiction en imposant certains standards de cohérence ou des stratégies spécifiques de lecture. Ainsi, R. Bromme., M. Stadler et L. Scharrer (2011) ont-ils montré que le fait de lire pour écrire un commentaire entraînait une meilleure détection des contradictions par rapport à une lecture pour répondre à des questions de compréhension. Les lecteurs qui lisent pour écrire un commentaire se donnent des standards plus élevés de cohérence de l'information et à fortiori sont plus attentifs lorsque cette cohérence est brisée par une contradiction. Une stratégie de lecture telle que la corroboration améliore également la détection des conflits (Wineburg, 1991). Seulement, ces stratégies sont typiques des lecteurs experts (par exemple des doctorants en histoire lisant des documents sur une controverse historique), mais elles ne sont pas ou peu présentes chez les lecteurs novices (par exemple, des étudiants en psychologie lisant les mêmes documents sur la controverse historique ; Rouet *et al.*, 1997). En somme, il existe de nombreuses raisons qui expliquent une éventuelle non-détection d'une contradiction lors de la lecture de documents. Cette étape peut ainsi constituer une barrière pour de nombreux collégiens.
- 14 La seconde étape est la régulation de la contradiction. De nombreux travaux montrent que lorsqu'un lecteur détecte une contradiction dans un texte, il essaie de rétablir une cohérence d'ensemble afin de comprendre ce qu'il lit (Broek [van den] *et al.*, 2011). Pour cela, trois stratégies principales existent, selon M. Stadler et R. Bromme : (1) ignorer la contradiction ; (2) réconcilier différents points de vue contradictoires ; (3) accepter la contradiction comme émanant de différentes sources. Ignorer la contradiction, même après l'avoir détectée, revient à ne pas en tenir compte dans l'élaboration d'une représentation mentale du ou des documents. Généralement la compréhension du document en pâtit, car elle peut être parcellaire ou contraire à ce qu'écrivent les auteurs. Cependant, si la contradiction détectée concerne des informations secondaires, le fait de l'ignorer peut ne pas affecter négativement la compréhension globale du document. La deuxième stratégie de régulation consiste à réconcilier deux

(ou plusieurs) points de vue contradictoires en faisant des inférences qui ne sont pas autorisées par le texte ou par d'autres sources externes. Par exemple, en référence à l'étude de J. Paul *et al.* (2017) citée plus haut, le lecteur décide que l'aspartame n'est pas mauvais pour la santé car quelqu'un de sa famille en consomme depuis de nombreuses années sans jamais avoir eu de vertiges. Évidemment cette stratégie peut conduire à des conclusions inadéquates et/ou non autorisées par la lecture des documents. Elle est néanmoins plus fréquente que l'on ne soupçonne, car les lecteurs sont guidés par leurs connaissances préalables sur le sujet, leurs représentations sociales et leurs croyances épistémologiques (Bråten *et al.*, 2011). Une troisième stratégie est celle de l'acceptation de la contradiction en faisant référence aux sources d'informations. Le lecteur peut interpréter une contradiction comme étant l'expression de différentes perspectives sur le sujet plutôt que comme une incohérence interne au(x) document(s). Pour cela, il doit attribuer chaque proposition à une source, en construisant ce que J.-F. Rouet et M. A. Britt (2011) appellent un « modèle documentaire ». Ce modèle est une représentation des contenus textuels enrichis de leurs sources, ce qui permet de mettre en perspective différentes perspectives sur un contenu, y compris des contradictions.

- 15 Enfin, la troisième étape de la compréhension de documents contradictoires est la résolution de la contradiction. Le lecteur doit arriver à une conclusion personnelle sur le conflit. Pour cela, selon M. Stadtler et R. Bromme, il a besoin d'émettre un jugement sur la validité de l'information et/ou sur les conditions de vérité des propositions contradictoires. Deux stratégies s'offrent à lui : décider de « ce qui est vrai », ou bien « en qui faire confiance ». Prendre une décision sur les conditions de vérité d'une proposition requiert des connaissances préalables sur le sujet. Lorsque le lecteur a peu de connaissances initiales sur ce qu'il lit, cette stratégie peut le conduire à « tourner dans le vide » selon l'expression de Keil (2012, cité par Stadtler & Bromme, 2014). Par exemple, un collégien qui fait des recherches sur le réchauffement climatique aura du mal à décider seul, sauf exception, de la vérité de cette proposition : « l'augmentation des températures depuis la seconde moitié du xx^e siècle est imputable aux activités humaines » (face à une proposition indiquant l'inverse). Reste alors une deuxième possibilité qui consiste à évaluer les sources d'information rattachées aux propositions, et décider « en qui faire confiance ». Par exemple, l'élève peut se fier au degré d'expertise des auteurs et/ou à la présence de conflits d'intérêts liés à chaque source. Cela implique que les élèves puissent identifier et interpréter ces paramètres (par exemple, « auteur », « compétence », « conflit d'intérêt ») à mesure qu'ils lisent les documents.

Former les collégiens à la lecture-évaluation : une étude d'intervention

- 16 Le modèle de M. Stadtler et R. Bromme (2014), ainsi que d'autres modèles de la lecture documentaire que nous avons développés auparavant (Rouet & Britt, 2011 ; Britt, Rouet & Durik, 2018) nous ont conduit à mener une étude d'intervention pour enseigner aux collégiens à évaluer les paramètres de source lors de la lecture de documents contradictoires. Nous avons fait l'hypothèse qu'un enseignement explicite sur les sources conduirait les élèves : (a) à mieux distinguer des liens plus ou moins fiables dans une liste de sites web ; (b) à choisir le document le plus fiable parmi deux documents contradictoires sur un sujet ; (c) à utiliser des critères de source pour

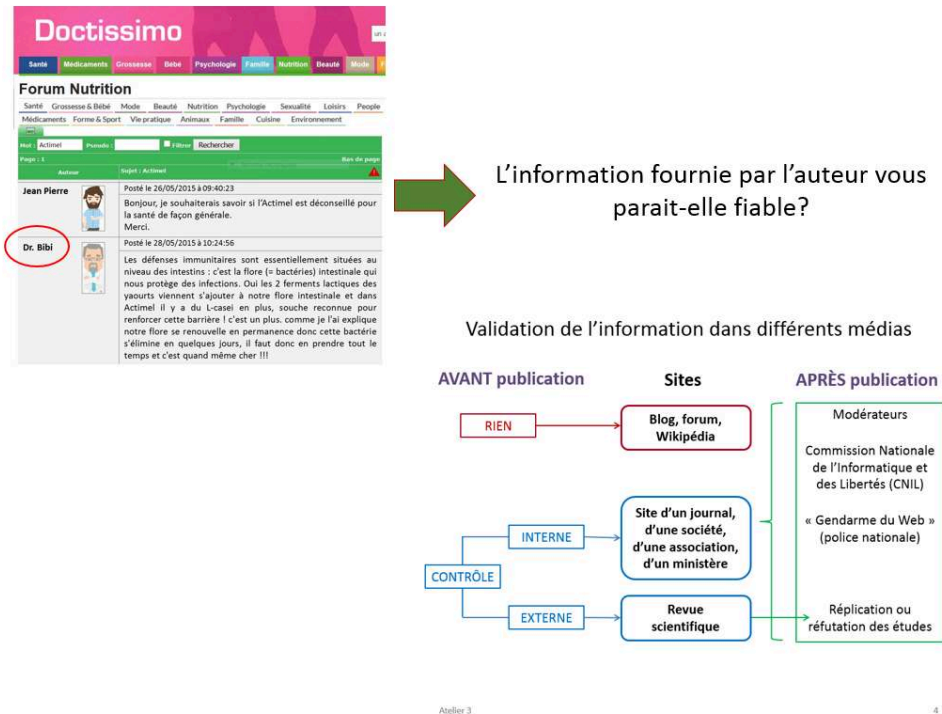
justifier leurs choix, et ce en l'absence d'une demande spécifique d'évaluation des sources. Autrement dit, suite à l'intervention nous nous attendions à ce que l'évaluation des sources devienne un processus intégré à l'activité de lecture-évaluation de documents contradictoires, quel que soit le sujet.

- 17 Ce projet fut conduit dans quatre collèges socialement hétérogènes des villes de Poitiers, Buxerolles et Saint-Benoît dans le département de la Vienne (voir aussi Macedo-Rouet *et al.*, à paraître). Au total, 150 élèves de troisième (âge moyen = 14.72 ans, 56 % de filles) y ont participé, grâce à la collaboration d'enseignants volontaires de différentes disciplines, ainsi que des chefs d'établissement et du rectorat. Dans chaque collège, une classe tirée au hasard participait aux ateliers pédagogiques (groupe expérimental), insérés dans les temps d'enseignement des disciplines, pendant qu'une autre classe de même niveau suivait ses cours habituels (groupe témoin). Les deux classes participaient à des séances d'évaluation avant et après la mise en place des ateliers (pré- et post-tests)⁴.

Structure des ateliers

- 18 Trois ateliers pédagogiques de 55 minutes ont été mis en place. Chaque atelier était animé par un chercheur, en présence de l'enseignant, et mettait l'accent sur une dimension particulière du traitement de la source pour l'évaluation de documents contradictoires :
- L'atelier 1 portait sur la notion de compétence de la source dans le cadre d'un domaine précis. Il proposait une réflexion sur le caractère limité de chaque domaine d'expertise (un expert dans un domaine, par exemple l'environnement, ne l'est pas dans tous), ainsi que sur la différence entre compétence/expertise et l'expérience personnelle ou l'intérêt pour un thème.
 - L'atelier 2 portait sur la notion d'intention de la source (intentions commerciales, politiques, idéologiques, etc.). Les élèves étaient amenés à réfléchir aux potentiels conflits d'intérêt qu'il peut y avoir entre « ce qui est dit » et « qui le dit ».
 - L'atelier 3 portait sur les différents types de publication sur internet (un forum de discussions, un site de presse, une revue académique...) et la notion de vérification de l'information *a priori* (avant publication). Les élèves étaient aussi amenés à réfléchir sur la notion de relativité des critères d'évaluation en fonction du contexte (par exemple, le forum de discussion peut être utile dans certains contextes).
- 19 Pour la création des matériels, nous nous sommes inspirées des conditions décrites par M. Stadler & R. Bromme (2014) comme posant des défis à la compréhension d'une contradiction.
- 20 Dans chaque atelier, une accroche était présentée aux élèves par le moyen d'une situation fictive présentée sur diaporama pour laquelle deux textes lus successivement présentaient deux informations contradictoires sur une même question. S'ensuivaient des discussions avec les élèves sur la manière de résoudre cette apparente contradiction notamment en s'appuyant sur les informations de la source d'information (voir exemples en Figure 1). Un bref point théorique sur la notion travaillée au cours de la séance (compétence, intention, ou type de média) était ensuite projeté aux élèves. À la fin, ces derniers devaient réaliser une série d'exercices portant sur des petits textes ou sites web à évaluer sur une échelle de 0 à 4 en fonction du critère développé dans la séance.

Figure 2. Exemple d'une situation d'accroche proposée lors de l'atelier 3 sur les notions de validation de l'information dans différents médias.



Pré- et post-tests

21 Avant et après les ateliers, les élèves des deux groupes ont été évalués sur leur capacité à effectuer une lecture critique des informations sur la base de différentes tâches :

1. Évaluation de liens : indiquer sur une échelle allant de 0 (« certainement pas ») à 4 (« certainement ») s'ils consulteraient une série de neuf liens (descriptifs de sites web) pour obtenir des informations de bonne qualité sur un thème donné.
 1. Chacun de ces liens variait selon les trois dimensions de la source abordées dans les ateliers (compétence de l'auteur, intention de l'auteur, type de support). Il y avait ainsi quatre catégories de liens : (a) très fiables, (b) assez fiables, (c) moyennement fiables, (d) peu fiables, plus un lien hors sujet pour vérification d'éventuelles réponses au hasard.
 2. Un exemple de lien peu fiable était : « Le vendeur d'un magasin en ligne qui propose sur son site des articles pour limiter le rayonnement électromagnétique des téléphones portables ».
2. Évaluation de pages web : lire deux courts textes issus de sites web présentant des informations contradictoires sur un sujet précis (par exemple l'impact économique de l'énergie solaire).
 1. Ces deux textes différaient selon les paramètres de compétence de l'auteur et type de support. Par exemple, l'un des textes sur l'énergie solaire était signé par un chercheur d'un centre de recherches sur les énergies alternatives d'une école d'ingénieurs et publié dans une revue universitaire ; l'autre était signé par un professeur de sociologie d'une université et publié dans son blog personnel. À niveau de diplôme équivalent, les deux auteurs différaient selon leur domaine de spécialité (dans/hors énergies alternatives) et support de publication de leur article (revue universitaire/blog personnel). Les propos des deux auteurs sur le sujet étaient quant à eux plausibles.

2. Suite à la lecture, les élèves devaient écrire une courte synthèse sur le sujet, puis répondre à une question plus directe leur demandant de choisir le texte qui leur paraissait le meilleur pour préparer une présentation sur le thème et de justifier leur choix.

22 Le premier post-test a été administré une semaine après la dernière séance d'entraînement, et le deuxième deux semaines après le premier afin de vérifier si les éventuels effets de l'intervention se maintiendraient dans le temps.

Résultats

23 Les résultats présentés ci-dessous ont été analysés et comparés selon des tests statistiques qui ne seront pas détaillés dans le cadre de cet article (pour plus de détails, voir Pérez *et al.*, 2018). Sauf mention contraire, toutes les différences rapportées ci-dessous sont statistiquement significatives.

24 Tout d'abord, on observe que les élèves ayant participé aux ateliers pédagogiques, comparativement à ceux des classes-témoins, avaient plus tendance à répondre qu'ils ne consulteraient pas les liens provenant de sources peu fiables. En moyenne, ces élèves ont attribué des scores plus faibles aux liens peu fiables par rapport au groupe contrôle, et ce seulement après l'intervention.

25 Par exemple, sur le thème « les risques pour la santé des ondes électromagnétiques émises par les téléphones portables » il y avait deux liens peu fiables :

- « Le site d'une entreprise qui commercialise différents modèles de téléphone et propose un article de son directeur commercial sur l'absence de risques des ondes. »
- « Le vendeur d'un magasin en ligne qui propose sur son site des articles pour limiter le rayonnement électromagnétique des téléphones portables. »

26 Parmi les élèves du groupe entraîné ayant traité ce thème au post-test, 90 % ont attribué des scores entre 0 et 1 à ces liens (pour rappel, zéro équivaut à « je ne consultera certainement pas ce site »), alors que seulement 33 % l'ont fait dans le groupe contrôle. En effet, les élèves du groupe contrôle étaient plus incertains sur les liens peu fiables, et beaucoup ont choisi un score au milieu de l'échelle, voire pour certains des scores élevés. Des proportions similaires ont été constatées sur les autres thèmes (« les sondages d'opinion dans les sociétés démocratiques » ; « la période de l'histoire nommée "guerre froide" ») et pour les liens moyennement fiables.

27 Concernant l'évaluation des pages web, nous avons constaté que lors des post-tests, les élèves du groupe entraîné étaient presque deux fois plus nombreux (81 % contre 54 %, en moyenne) que ceux du groupe contrôle à choisir le document le plus fiable, c'est-à-dire celui signé par un auteur compétent dans le domaine en question et publié dans un support avec validation préalable de l'information. Au pré-test, les deux groupes étaient au même niveau : 52 % des élèves avaient choisi le document le plus fiable.

28 Par ailleurs, le pourcentage d'élèves ayant cité au moins un paramètre de source pour justifier leur choix était plus important dans le groupe entraîné (48 %) que dans le groupe contrôle (36 %). Ce pourcentage augmente fortement dans le groupe entraîné, notamment lorsque l'élève a choisi le document le plus fiable, alors qu'il reste stable (différence statistiquement non significative) dans le groupe contrôle. Concernant le document le moins fiable, seuls les élèves du groupe entraîné citent davantage de paramètres de source au post-test 1, bien que cet avantage s'estompe au post-test 2

(réalisé deux semaines après le post-test 1), ce qui conduit à relativiser la durée de l'impact de l'intervention sur ce critère.

- 29 Donc l'intervention a contribué à ce que les élèves du groupe entraîné choisissent davantage le document le plus fiable et justifient leur choix davantage par des critères de source que les élèves du groupe témoin. Ce résultat est encourageant sachant que les élèves n'ont pas traité exactement le même thème au pré et aux post-tests et que l'exercice de choix de liens n'était pas réalisé tel quel pendant l'entraînement. On peut alors parler d'un transfert de connaissances de l'enseignement dispensé vers un autre exercice d'évaluation de l'information.

Conclusions

- 30 D'après les analyses réalisées sur les pré- et post-tests, les interventions proposées semblent efficaces pour améliorer les capacités d'évaluation des sources par les collégiens. Globalement, les performances des élèves se maintiennent à long terme, plusieurs semaines après la fin de l'entraînement, ce qui est également encourageant.
- 31 Les résultats du pré-test ont clairement montré que les collégiens ne sont pas complètement dépourvus de compétences d'évaluation, mais les ateliers leur ont permis de formaliser une démarche critique en s'appuyant sur leurs connaissances préexistantes et leur expérience d'utilisateurs d'internet. Le fait d'acquérir et d'apprendre à utiliser un vocabulaire pour décrire les sources d'information (compétence, formation, expérience, neutralité, conflit d'intérêt, point de vue, argumentation) ainsi que de poser d'emblée la question de l'incertitude et de la justification des connaissances peuvent constituer des mécanismes sous-jacents aux progrès constatés.
- 32 L'entraînement proposé peut être mis en œuvre relativement facilement, dans un contexte de classe entière et sans matériel pédagogique spécifique. Il se prête bien à une répartition sur plusieurs disciplines car les exemples utilisés sont puisés dans un répertoire qui va des problématiques socio-scientifiques (nutrition, technologie, environnement...) à l'historiographie. Cependant, il reste à déterminer si les élèves parviennent à transposer leurs acquis aux situations de lecture documentaire qui leur sont proposées dans ces disciplines ainsi qu'à d'autres situations d'usage d'internet hors du cadre scolaire.

Conclusions sur l'enseignement de l'évaluation des sources

- 33 Les recherches sur la compréhension des documents multiples contribuent à renouveler la conception de la lecture, et de son apprentissage et de son enseignement. Pendant longtemps, l'enseignement de la lecture à l'école a été centré sur les compétences « de base » que sont le décodage et la compréhension de textes (Bianco & Lima, 2017). Ces compétences sont fondamentales, mais peut-être pas suffisantes pour aborder les tâches de lecture typiques de l'enseignement secondaire et de beaucoup de situations de la vie courante. La capacité de lecture, telle que la définissent P. B. Gough et W. E. Tunmer (1986), dans un modèle amplement adopté dans les recherches sur la lecture, est le produit du déchiffrement des mots et de la compréhension. La conception

sous-jacente à cette définition est celle d'un lecteur face à un texte unique, continu, lu dans un objectif d'appropriation du sens. Les activités de lecture finalisée, qui font souvent appel à des documents provenant de sources multiples plutôt qu'à des textes uniques bien délimités, requièrent manifestement des compétences supplémentaires dont l'acquisition ne fait que commencer au terme de la scolarité primaire (Rouet, 2012). L'enquête PISA dresse le constat que seuls 8 % des élèves de 15 ans des pays développés sont capables de « localiser, analyser et évaluer de façon critique des informations dans un contexte non familier et en naviguant entre plusieurs sites » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2011). Par ailleurs, de nombreuses recherches viennent préciser les conditions nécessaires à la compréhension de documents multiples par les adolescents (voir Braasch, Bråten & McCrudden, 2018 ; Macedo-Rouet & Rouet, 2011). Ces études révèlent la complexité d'une telle lecture et appellent au développement d'un enseignement systématique, ciblé sur des compétences précises, afin de permettre aux collégiens d'aller vers une lecture critique des documents.

- 34 Les modèles théoriques, ainsi que les résultats d'études passées en revue dans cet article, montrent que la lecture de documents contradictoires requiert des stratégies spécifiques telles que la corroboration et l'évaluation des sources d'information. Actuellement, ces stratégies sont peu présentes dans l'enseignement des disciplines au collège ou elles le sont de façon ponctuelle, supposant comme acquises certaines connaissances sur les sources d'informations que la plupart des collégiens ne maîtrisent pas ou peu.
- 35 Des études ayant évalué empiriquement les résultats de formations à l'évaluation, deux éléments ressortent. Le premier est que la formation doit être centrée sur les contenus, pas sur la technique (Lazonder & Rouet, 2008). Il faudrait partir de questions concrètes, en lien avec les disciplines et aborder les concepts de pertinence, de qualité et de crédibilité en contexte. Les formations centrées sur les concepts techniques (par exemple ce qu'est une URL) entraînent peu de transferts des connaissances acquises à d'autres situations. Autrement dit, les élèves ont du mal à appliquer ces concepts à de nouveaux problèmes, même s'ils les ont appris auparavant. Le deuxième élément est le recours à la discussion collective avant d'aborder les exercices d'évaluation directement. Nous avons montré qu'une intervention relativement courte sur l'évaluation de la compétence d'une source, incluant une phase de lecture et discussion de textes dans laquelle les élèves sont amenés à se poser des questions sur certains critères, améliore la capacité de ces derniers à distinguer des liens plus ou moins fiables sur la base de différents critères (compétence de l'auteur, conflit d'intérêt, et degré de validation préalable de l'information). Les élèves entraînés distinguent plus pertinemment les sources compétentes des sources non compétentes dans les textes et liens après l'intervention. Par ailleurs, cette formation s'est avérée transposable à différents contenus (histoire, sciences et techniques, santé et nutrition, etc.), ce qui laisse penser qu'elle peut être adaptée à plusieurs disciplines sans bousculer complètement le programme de chacune, qui plus est avec des moyens relativement modestes (un vidéoprojecteur, des exercices sur papier, réalisables en groupe, en classe) qui peuvent encourager la mise en œuvre pédagogique. Néanmoins, il faut que les enseignants en lien avec les professionnels de l'information et de la documentation, s'emparent de cette problématique et considèrent l'apprentissage des stratégies de

lecture spécifiques à leur discipline comme un chantier en cours tout au long de la scolarité secondaire et qui entre dans le champ de leurs compétences.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER, É., *et al.* (2012). « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 45, p. 63-79. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/136>.
- BRAASCH, J. L., BRÅTEN, I., & MCCRUDDEN, M. T. (éds). (2018). *Handbook of Multiple Source Use*. New York : Routledge.
- BIANCO, M. & LIMA, L. (2017). *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*. Paris : Hatier.
- BRÅTEN, I., *et al.* (2011). « The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Towards an Integrated Model ». *Educational Psychologist* 46, p. 48-70.
- BREM, S., RUSSELL, J., & WEEMS, L. (2001). « Science on the Web: Student Evaluations of Scientific Arguments ». *Discourse Processes* 32, p. 191-213.
- BRITT, M.A., ROUET, J.-F., & DURIK, A. (2018). *Literacy Beyond Text Comprehension. A Theory of Purposeful Reading*. New York : Routledge.
- BROEK, P. (van den) *et al.* (2011). « When a Reader Meets a Text: The Role of Standards of Coherence in Reading Comprehension ». In : Schraw, G., McCrudden, M. T., & Magliano, J. P. (éds). *Text Relevance and Learning from Text*. Charlotte : Information Age Publishing, p. 123-139.
- BROMME, R., STADTLER, M., & SCHARRER, L. (2018). « The provenance of certainty: Multiple source use and the public engagement with science ». In : Braasch, J. L., Bråten, I., & McCrudden, M. T. (éds). *Handbook of Multiple Source Use*. New York : Routledge, p. 269-284.
- GOUGH, P. B., & TUNMER, W. E. (1986). « Decoding, Reading, and Reading Disability ». *Remedial and Special Education*, 7 (1), p. 6-10.
- KEIL, F. (2012). « Running on empty? How folk science gets by with less ». *Current Directions in Psychological Science* 21 (5), p. 329-334. En ligne : <https://doi.org/10.1177/0963721412453721>.
- LAZONDER, A. W., & ROUET, J.-F. (2008). « Information Problem Solving Instruction: Some Cognitive and Metacognitive Issues ». *Computers in Human Behavior*, 24 (3), p. 753-765.
- MACEDO-ROUET, M., *et al.* (2003). « Effects of Online Reading on Popular Science Comprehension ». *Science Communication*, 25 (2), p. 99-128.
- MACEDO-ROUET, M., *et al.* (à paraître). « Les adolescents face aux défis de l'information numérique : une intervention pour promouvoir l'évaluation critique des sources ». *Éducation & Formation*.
- MétéoFrance Éducation (s.d.). « Le changement climatique observé ». *Dossier thématique*. En ligne : <http://education.meteofrance.fr/dossiers-thematiques/l-evolution-du-climat/le-changement-climatique-observe>.

- Organisation de coopération et de développement économiques (2011). *Résultats du PISA 2009 : Élèves en ligne. Technologies numériques et performance (Volume VI)*. En ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113015-fr>.
- PAUL, J., *et al.* (2017). « Why Attend to Source Information when Reading Online? The Perspective of Ninth Grade Students from Two Different Countries ». *Computers & Education* 113, p. 339-354.
- PÉREZ, A., *et al.* (2018). « Fostering Teenagers' Assessment of Information Reliability: Effects of a Classroom Intervention Focused on Critical Source Dimensions ». *Learning and Instruction* 58, p. 53-64.
- PERFETTI, C.A., *et al.* (1994). « How students use texts to learn and reason about historical uncertainty ». In : Carretero, M. & Voss, J. F. (éds). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, p. 257-283.
- ROUET, J.-F. (2007). « Apprendre la lecture documentaire : quels objectifs pour le collège ? ». In : *La lecture au début du collège*. Observatoire National de la Lecture, p. 73-88. En ligne : <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/lecture-debutcollege>. Consulté le 26 août 2015.
- ROUET, J.-F. (2012). « Ce que l'usage d'internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage ». *Le Français Aujourd'hui*, 178, p. 55-64. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-3-page-55.htm#>.
- ROUET, J.-F., & BRITT, M. A. (2011). « Relevance Processes in Multiple Document Comprehension ». In : McCrudden, M. T., Magliano, J. P. & Schraw, G. (éds). *Text Relevance and Learning from Text*. Greenwich : Information Age Publishing, p. 19-52.
- ROUET, J.-F. & MACEDO-ROUET, M. (2011). « Documents multiples : processus et difficultés de lecture ». *Argos* 48, p. 13-16.
- ROUET, J.-F., *et al.* (1996). « Using Multiple Sources of Evidence to Reason about History ». *Journal of Educational Psychology* 88 (3), p. 478-493.
- ROUET, J.-F., *et al.* (1997). « Studying and Using Multiple Documents in History: Effects of Discipline Expertise ». *Cognition and Instruction* 15, p. 85-106.
- ROUET, J.-F., & POTOCKI, A. (2017). « De la compréhension à l'usage des textes en contexte : accéder à l'information, évaluer et mettre en relation les textes ». In : Bianco, M. & Lima, L. *Comment enseigner la compréhension en lecture ?*. Paris : Hatier.
- TRICOT, A., SAHUT, G., & LEMARIÉ, J. (2016). *Le Document. Communication et mémoire*. Bruxelles : De Boeck.
- STADTLER, M., & BROMME, R. (2014). « The Content–source Integration Model: A Taxonomic Description of How Readers Comprehend Conflicting Scientific Information ». In : Rapp, D. N. & Braasch J. L. G. (éds). *Processing Inaccurate Information: Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences*. Cambridge : The MIT Press, p. 379-402.
- WINEBURG, S. (1991). « Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence ». *Journal of Educational Psychology* 83 (1), p. 73-87. En ligne : <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>.
- WINEBURG, S., & MCGREW, S. (2017). « Lateral reading: Reading less and learning more when evaluating digital information ». *Stanford History Education Group Working Paper No. 2017-A1*. En ligne : https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3048994.

NOTES

1. MétéoFrance Éducation (s.d.).
 2. voir https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9chauffement_climatique.
 3. *Séance 3ème (SVT). Évaluer l'information sur Internet*. En ligne : <https://studylibfr.com/doc/4281193/s%C3%A9ance-sur-l-%C3%A9valuation-de-l-information>.
 4. Par ailleurs, le groupe témoin a participé à un atelier « condensé », avec le même contenu des ateliers pédagogiques, après la dernière séance d'évaluation, afin de s'assurer que tous les élèves bénéficient à minima de l'intervention pédagogique.
-

RÉSUMÉS

Dans cet article nous présentons une réflexion sur l'apprentissage de l'évaluation critique de documents multiples par des élèves de collège. Par « documents multiples » nous entendons tout ensemble d'objets « qui portent une intention communicative » (Tricot, Sahut, & Lemarié, 2016). Ces documents peuvent, ou non, être « composites » (Bautier *et al.*, 2012). Leur caractéristique principale est d'émaner de différentes sources d'informations, ce qui entraîne la nécessité d'évaluer ces sources pendant la lecture. Nous avons conduit une étude auprès de 150 élèves de troisième pour mesurer l'impact pédagogique d'ateliers sur l'évaluation des sources sur la capacité des élèves à analyser des documents contradictoires sur un même sujet. Les résultats montrent que les élèves ayant participé aux ateliers, comparativement à ceux des classes-témoins, ont mieux détecté des liens provenant de sources peu fiables et choisi davantage des documents signés par des auteurs compétents, tout en justifiant leur choix par des critères de source. Ces résultats se sont avérés transposables à différents contenus (histoire, sciences et techniques, santé et nutrition, etc.), ce qui laisse penser que l'intervention pourrait être adaptée à plusieurs disciplines sans bousculer complètement les programmes de chacune.

In this article, we discuss the acquisition of a critical appraisal of multiple documents by middle-school students. By “multiple documents” we mean any set of objects “that carry a communicative intent” (Tricot, Sahut, & Lemarié, 2016). These documents may or may not be “composite” (Bautier *et al.*, 2012). Their main characteristic is that they emanate from different sources of information, which leads to the need to assess these sources during reading. We conducted a study with 150 eighth-grade students to determine the pedagogical impact of source evaluation workshops on students' ability to analyse contradictory documents on the same topic. The results show that the students who participated in the workshops, compared to those in the control classes, better detected links from unreliable sources and chose more documents signed by competent authors, while justifying their choice on the basis of source criteria. These results were transposable to different content areas (history, science and technology, health and nutrition, etc.), suggesting that the intervention could be adapted to several disciplines without completely disrupting the curricula of each.

INDEX

Mots-clés : documents multiples, évaluation des sources, collège, intervention pédagogique.

Keywords : multiple documents, source evaluation, middle-school, pedagogical intervention.

AUTEURS

MÔNICA MACEDO-ROUET

Université Paris 8 Vincenne Saint-Denis, Experice, F-93528 Saint-Denis, France

JEAN-FRANÇOIS ROUET

Université de Poitiers, CeRCA, F-86073 Poitiers, France