

# Comment permettre aux élèves de développer un esprit critique qui fasse sens avec leurs expériences quotidiennes ?

---



MÔNICA MACEDO-ROUET

CY CERGY PARIS UNIVERSITÉ

## Introduction

L'esprit critique est une notion complexe qui fait référence à un jugement volontaire et autorégulé pouvant aboutir à différents processus d'interprétation, d'analyse et d'évaluation de l'information (pour une revue des différentes acceptions de ce concept, voir Abrami *et al.*, 2015). D'un point de vue socio-cognitif, l'esprit critique peut être défini comme « la capacité à ajuster son niveau de confiance de façon appropriée selon l'évaluation de la qualité des preuves à l'appui et de la fiabilité des sources » (Pasquinelli & Bronner, 2022, p. 15). Exercer un esprit critique vis-à-vis des informations que l'on reçoit ne veut pas dire « tout critiquer », mais être en mesure d'évaluer la qualité et la crédibilité de l'information sans se laisser entraîner par des indices superficiels, tels que le design d'une page web ou l'apparence d'un auteur. Une telle capacité est complexe et longue à acquérir. Elle se développe depuis les premières années de l'enfance jusqu'à l'âge adulte, et dépend de plusieurs facteurs internes et externes à l'individu. L'une des questions que l'on peut se poser concerne la possibilité que l'esprit critique se développe spontanément, en lien avec les expériences quotidiennes des individus. Alternativement, nous pouvons nous demander si l'esprit critique nécessite un enseignement explicite, dont l'école et d'autres acteurs de l'éducation pourraient et devraient se charger.

Une analyse du développement de l'esprit critique tout au long de la vie dépasse les objectifs de cette contribution. J'essaierai de délimiter ce concept en analysant quelques facteurs (cognitifs, sociaux) qui influencent l'évaluation de l'information et leur rapport avec les expériences quotidiennes des élèves, à l'école et en dehors de celle-ci.

# I. Évaluer l'information pour les élèves

En ce qui concerne la capacité des élèves à évaluer les informations qui leur parviennent à travers les interactions avec les adultes, des recherches en psychologie du développement indiquent que dès 3-4 ans les enfants manifestent une perception critique vis-à-vis du statut de l'adulte qui leur parle (Harris, 2012 ; Laupa, 1991). Ainsi, à l'école maternelle, ils accepteront plus facilement un ordre de céder leur place dans la file d'attente du toboggan si cet ordre est donné par leur enseignant que s'il est donné par le vendeur de bonbons de l'autre côté de la rue. La prise en compte du statut de l'adulte dans un contexte donné (par ex., l'école) semble être assez spontanée chez les enfants dans le cadre de la communication orale quotidienne. En revanche, l'évaluation de l'information écrite pose beaucoup plus de difficultés aux enfants, notamment lorsqu'elle implique de confronter plusieurs sources d'informations sur le même sujet, par exemple, différents personnages dans un texte ou plusieurs pages web trouvées lors d'une recherche sur Internet (Paul *et al.*, 2018 ; Macedo-Rouet *et al.*, 2013). Ces situations demandent non seulement la maîtrise du décodage et de la compréhension de textes, mais aussi la capacité à reconnaître et à interpréter des indices abstraits sur le statut de la source (par ex., l'affiliation institutionnelle d'un auteur) et à utiliser ces informations dans des situations concrètes pour répondre à une question ou atteindre un but, ce que l'on appelle la « lecture fonctionnelle » (Potocki *et al.*, sous presse).

Évaluer l'information écrite est un processus cognitif complexe, qu'il est impératif de comprendre en raison de l'omniprésence de l'écrit dans notre société et de la variabilité de la qualité de l'information sur Internet et dans d'autres médias. Il comprend plusieurs sous-processus qui mobilisent des ressources internes (par ex., la mémoire de travail) et externes (par ex., des outils d'accès à l'information) à l'individu. Plusieurs modèles théoriques essaient de rendre compte de cette complexité à travers des hypothèses précises sur le traitement de l'information ainsi que d'études empiriques qui servent à tester ces hypothèses. Par exemple, le modèle « MD-TRACE » (Rouet & Britt, 2011) fait l'hypothèse que l'évaluation de l'information dépend entre autres de la représentation du lecteur sur la tâche à accomplir (modèle de tâche). Imaginons qu'un élève doit chercher des informations pour répondre à la question : « Pourquoi le dodo a-t-il disparu de la surface de la Terre ? ». S'il ne sait pas à quoi le mot « dodo » fait référence, ou s'il interprète la question comme étant une demande d'informations sur le dodo, et non pas sur les raisons de sa disparition, il cherchera et évaluera les informations selon un mauvais modèle de tâche et aura de fortes chances de fournir une réponse inadéquate à la question. De façon similaire, si un élève cherche des informations sur les causes du réchauffement climatique sans avoir une consigne explicite d'évaluation des informations, il pourra par exemple choisir de se baser sur un site web qui questionne (ou minimise) l'origine humaine du réchauffement actuel, sans se demander si le site en question peut être sponsorisé par une compagnie pétrolière. Bien connaître les processus cognitifs de traitement de l'information écrite provenant de différentes sources est un élément essentiel pour pouvoir comprendre le raisonnement spontané des élèves et proposer des interventions pédagogiques efficaces pour développer leur esprit critique.

## II. Partir de l'expérience quotidienne des élèves

Qu'apportent les expériences quotidiennes des jeunes à leur capacité à évaluer les informations provenant d'Internet? La réponse à cette question n'est pas si simple. Tout d'abord il faut s'entendre sur ce que l'on appelle « l'expérience ». Inclut-elle l'utilisation d'Internet à des fins personnelles mais aussi à des fins scolaires? Pour les élèves, les frontières entre l'une et l'autre ne sont pas nettes, donc l'apport de chacune à l'évaluation de l'information peut être difficile à reconnaître (Aillerie, 2013 ; Cordier, 2017). Ensuite, à quel domaine appartiennent ces expériences : divertissement, communication, auto-formation, résolution de problèmes...? Il est possible que certains domaines contribuent plus que d'autres à l'évaluation de l'information, alors il faut veiller à ne pas faire de généralisation, tout en essayant d'identifier les domaines ayant la plus grande contribution à l'évaluation. Dans une étude auprès d'adolescents français et brésiliens, nous avons observé que les participants citaient presque deux fois plus souvent l'évaluation de l'auteur d'un message lorsqu'ils rapportaient une recherche d'information pour résoudre un problème personnel (par ex., quel type d'aliments manger pour réduire l'acide urique dans le sang) par rapport à la recherche pour un devoir scolaire (Macedo-Rouet *et al.*, 2023). Enfin, se pose la question de comment accéder à l'expérience des jeunes. La plupart des recherches montrant un apport positif de l'expérience sur les compétences d'évaluation de l'information sont basées sur des données déclaratives, obtenues à partir d'enquêtes ou d'entretiens (Cortesi *et al.*, 2020 ; Livingstone *et al.*, 2023). Par exemple, l'enquête de Metzger *et al.* (2013) a montré que plus les enfants avaient tendance à utiliser Internet pour s'immerger dans des environnements virtuels (jeux en ligne, participation à des communautés en ligne), plus ils manifestaient une préoccupation quant à crédibilité de l'information en ligne. Cependant, dire que l'on est préoccupé par la crédibilité de l'information ne signifie pas nécessairement que l'on évalue l'information en situation. En effet, la réponse des participants à l'enquête peut refléter un biais de désirabilité sociale, selon lequel les individus cherchent à donner une réponse socialement désirable (dans le cas présent, faire preuve d'un esprit critique) au détriment de l'expression véritable de leurs croyances personnelles (Paulhus, 2002). Par ailleurs, il existe un fossé entre l'estimation des individus sur leur capacité à évaluer l'information et leurs performances d'évaluation (Porat *et al.*, 2018).

La complexité de la prise en compte des expériences quotidiennes des jeunes dans l'évaluation de l'information, que ce soit sur Internet ou dans d'autres médias, ne doit pas nous décourager d'essayer de rapprocher ces deux concepts. D'une part, l'expérience des jeunes peut nous aider à mieux comprendre leur raisonnement sur l'information (Swart, 2023). L'évaluation de l'information est un processus qui implique plusieurs routes possibles et ne se réduit pas à une recette pas-à-pas. De nombreuses recherches montrent d'ailleurs l'échec des méthodes de « check-list » (exemple de recette pas-à-pas) pour enseigner l'évaluation de l'information (McGrew, 2020). La revue de littérature de Sarah McGrew, montre que les check-lists sont inefficaces pour plusieurs raisons : d'abord elles sont coûteuses en temps si l'on applique tous les critères systématiquement à chaque site/article/ouvrage trouvé ; puis, elles ne comportent pas d'instruction sur la façon d'appliquer ces critères ; enfin, certains critères d'évaluation demandent des connaissances expertes alors que les check-lists s'adressent aussi, et surtout, aux novices. D'autre part, la prise en compte de l'expérience des jeunes peut nous aider à perfectionner les méthodes et ressources d'éducation à l'évaluation de l'information, en

incluant les retours et les suggestions des élèves dans le processus même de conception (Cortesi *et al.*, 2020 ; Macedo-Rouet, 2022). Le défi sera de concilier une connaissance fine des processus cognitifs d'évaluation de l'information avec toute la richesse de facteurs impliqués dans l'expérience informationnelle quotidienne des élèves.

### III. Les opportunités en classe

Depuis quelques années, des résultats encourageants émergent de recherches « interventionnelles » dans lesquelles les chercheurs évaluent l'impact de différentes méthodes d'enseignement de l'évaluation de l'information en salle de classe. Par exemple, Paul *et al.* (2019) ont demandé à des élèves de CM1 de lire des textes avec des arguments controversés sur le caractère (peu) nutritif des barres de céréales, et de produire une réponse à la question : « Les barres de céréales sont-elles bonnes pour la santé ? ». Ils ont montré que le simple fait de donner une consigne de « justifier leur réponse sur la base de 'qui' (auteur) a écrit le texte » améliore significativement l'évaluation de la fiabilité de l'information par rapport à une condition avec une consigne centrée uniquement sur le contenu. De façon similaire, nous avons entraîné des élèves de CM1 et CM2 à évaluer les sources d'informations (personnages) dans des textes sur des sujets polémiques (par ex., la pollution de l'air) en se basant sur leur niveau de formation vis-à-vis du sujet (Macedo-Rouet *et al.*, 2013). Comparés à une condition contrôle dans laquelle les critères d'évaluation n'ont pas été explicitement enseignés, les élèves du groupe expérimental ont significativement amélioré leurs justifications écrites à la question « Qui a plus de connaissances sur le sujet et pourquoi ? ». Ces études montrent que dès l'école élémentaire il est possible d'enseigner l'évaluation de l'information à partir de sujets du quotidien, à condition d'explicitement les processus et critères impliqués dans une telle évaluation, et de prévoir des phases de pratique guidée et autonome autour d'exercices structurés (Bressoux, 2020).

Au collège et au lycée, nombre d'études montrent que le fait d'enseigner les stratégies de compréhension et d'évaluation des sources d'informations à partir de textes adaptés de documents authentiques accessibles sur Internet améliore considérablement les réponses des élèves à des questions d'évaluation de la qualité et la crédibilité de l'information. Par exemple, Pérez *et al.* (2018) ont montré que le fait de suivre trois ateliers de 50 minutes sur l'évaluation des sources d'information (expertise de l'auteur, intention de l'auteur, qualité du média) aide les élèves de troisième à reconnaître les liens peu fiables dans une liste de résultats de recherche sur des sujets aussi complexes que la guerre froide, la périurbanisation, et l'effet des ondes électro-magnétiques sur le cerveau. Cette étude, menée en contexte scolaire avec des enseignants de différentes disciplines, montre aussi qu'il est non seulement possible, mais souhaitable que les enseignants travaillent de manière collaborative sur le sujet de l'évaluation de l'information. Une revue de littérature qui a passé en revue 18 études d'intervention, publiées entre 1991 et 2017, et conduites en milieu scolaire dans différents pays, montre que les interventions les plus efficaces ont utilisé comme matériel des documents multiples comportant des controverses sur un sujet, qui étaient analysées et discutées en classe avec les élèves (Brante & Strømsø, 2018). Lorsque ces documents avaient été présélectionnés par les chercheurs, on obtenait de meilleurs résultats par rapport à la recherche libre de documents par les élèves sur le web. Enfin, les interventions qui ont enseigné explicitement l'évaluation des paramètres de source (par exemple, la profession de l'auteur), sans se limiter à des consignes attentionnelles

(faire attention aux sources) ou générales (évaluer la crédibilité l'auteur), ont aidé davantage les élèves à améliorer leurs compétences d'évaluation.

## Conclusion

L'ensemble de ces recherches pointent vers la nécessité de prendre en compte les processus cognitifs qui sous-tendent l'évaluation de l'information dans la conception de dispositifs pédagogiques, formels ou informels, auprès des jeunes de différents âges et niveaux scolaires (pour une revue, voir entre autres Kammerer & Brand-Gruwel, 2020). Il ne saurait être question de séparer l'expérience quotidienne des jeunes de l'enseignement-apprentissage de l'évaluation, mais sans explicitation ni pratique guidée, il y a peu de chances que l'expérience conduise à l'ensemble de compétences nécessaires pour faire face au défi sociétal de l'évaluation de l'information aujourd'hui. Expérience et enseignement explicite sont donc indissociables pour développer l'esprit critique chez les jeunes.

## Références

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(2), 275-314.

Aillerie, C. (2013). Engagement personnel et prescription scolaire dans les usages informationnels de l'internet ? In H. Le Crosnier (dir). *Culturenum : politiques culturelles et éducatives dans la vague numérique* (pp.51-71). C & F éditions.

Brante, E. W. & Strømsø, H. I. (2018). Sourcing in text comprehension: A review of interventions targeting sourcing skills. *Educational Psychology Review*, 30(3), 773-799.

Bressoux, P. (2020). *L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions? Synthèse de la recherche et recommandations*. Rapport au conseil scientifique de l'éducation nationale.

[https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conseil\\_scientifique\\_education\\_nationale/CSEN\\_Synthese\\_enseignement-explicite\\_juin2022.pdf](https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf)

Cordier, A. (2017). *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*. C & F Éditions.

Cortesi, S., Hasse, A., Lombana-Bermudez, A., Kim, S. & Gasser, U. (2020). *Youth and Digital Citizenship+ (Plus): Understanding Skills for a Digital World*. Berkman Klein Center for Internet & Society. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:42638976>

Harris, P. L. (2012). *Trusting what you're told: How children learn from others*. Cambridge, MA: The Belknap Press/Harvard University Press. doi:10.4159/harvard.9780674065192

Kammerer, Y. & Brand-Gruwel, S. (2020). Trainings and tools to foster source credibility evaluation during Web search. *Understanding and Improving Information Search: A Cognitive Approach*, 213-243.

- Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: Adult status, knowledge, and social position. *Developmental Psychology*, 27, 321–329.
- Livingstone, S., Mascheroni, G. & Stoilova, M. (2023). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: A systematic evidence review. *New Media & Society*, 25(5), 1176-1202. <https://doi.org/10.1177/14614448211043189>
- Macedo-Rouet, M., Trópia, G, Castilhos, W., Massarani, L., Brasil, V. & Almeida, C. (2023). Adolescents' evaluation of online scientific information in daily life contexts: when sourcing matters. *International Journal of Science Education – Part B*. DOI: 10.1080/21548455.2023.2175625
- Macedo-Rouet, M. (2022). *Savoir chercher : pour une éducation à l'évaluation de l'information*. C & F éditions.
- Macedo-Rouet, M., Braasch, J. L. G., Britt, M.A. & Rouet, J.-F. (2013). Teaching Fourth and Fifth Graders to Evaluate Information Sources During Text Comprehension. *Cognition and Instruction*, 31(2), 204-226.
- McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers & Education*, 145, 103711.
- Metzger, M.J., Flanagin, A.J., Medders. R. *et al.* (2013) The special case of youth and digital information credibility. In M. Folk & S. Apostel (eds) *Online Credibility and Digital Ethos: Evaluating Computer-Mediated Communication* (pp. 148–168). IGI Global.
- Pasquinelli, E. & Bronner, G. (2021). *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. Rapport du Conseil scientifique de l'Éducation nationale. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Paul, J., Stadtler, M. & Bromme, R. (2019). Effects of a sourcing prompt and conflicts in reading materials on elementary students' use of source information. *Discourse Processes*, 56(2), 155-169.
- Paul, J., Cerdán, R., Rouet, J. F. & Stadtler, M. (2018). Exploring fourth graders' sourcing skills/Un análisis de la capacidad de escrutinio sobre las fuentes de información de los estudiantes de cuarto grado. *Journal for the Study of Education and Development*, 41(3), 536-580.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: the evolution of a construct, In H. Braun, D. N. Jackson & D. E. Wiley (dirs.), *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement*, (pp. 67-88), L. Erlbaum.
- Pérez, A., Potocki, A., Stadtler, M., Macedo-Rouet, M., Paul, J., Salmerón, L. & Rouet, J.-F. (2018). Fostering teenagers' assessment of information reliability: Effects of a classroom intervention focused on critical source dimensions. *Learning and Instruction*, 58, 53-64.
- Porat, E., Blau, I. & Barak, A. (2018). Measuring digital literacies: Junior high-school students' perceived competencies versus actual performance. *Computers & Education*, 126, 23-36.
- Potocki, A., Macedo-Rouet, M., Dyoniziak, Y. & Rouet, J.-F. (sous presse) Entraîner les stratégies de compréhension en lecture finalisée. *Rééducation orthophonique*.

Rouet, J.-F. & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In G. Schraw, M. T. McCrudden, & J. P. Magliano, (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52), IAP.

Swart, J. (2023). Tactics of news literacy: How young people access, evaluate, and engage with news on social media. *New Media & Society*, 25(3), 505-521.  
<https://doi.org/10.1177/14614448211011447>