



ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE 2016

LECTURE

4^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

PISTES DIDACTIQUES

S4

LIVRE
LECTEUR
LIVRE
HISTOIRE LIRE TEXTE
LECTEUR
PLAISIR COMPRÉHENSION
HISTOIRE LIRE TEXTE
DECHIFFRER INFÉRENCE
PLAISIR COMPRÉHENSION
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE
DECHIFFRER INFÉRENCE
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE
MOTS STYLE ROMAN ESSAI
RECHERCHE PARCOURIR DECHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION
ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION
LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR DECHIFFRER INFÉRENCE
ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION
PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR
RECHERCHE PARCOURIR DECHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION
AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR
RECHERCHE PARCOURIR DECHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE CONTE AFFICHE NARRATION
AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR
RECHERCHE PARCOURIR DECHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
1. RÉPONDRE À DES QUESTIONS OUVERTES	11
1.1. Constats issus de l'épreuve	12
1.1.1. Les textes	12
1.1.2. Les compétences de lecture	12
1.1.3. Les tâches de lecture	13
1.2. Éclairage théorique	13
1.3. Activités	14
1.3.1. Lire la consigne/question à partir de sa structure type	14
1.3.2. Classer les consignes/questions en fonction des formes de réponses attendues	17
1.3.3. Activité de réinvestissement : produire de nouvelles questions	20
2. APPRENDRE À JUSTIFIER ET À EXPLIQUER	21
2.1. Constats issus de l'épreuve	21
2.2. Éclairage théorique	21
2.2.1. Justification/explication et argumentation	22
2.3. Activités	23
2.3.1. Jeu de rôle	23
2.3.2. Distinguer les justifications/explications correctes et incorrectes et apprendre à raisonner sur les erreurs	24

3. APPRÉHENDER LA FIABILITÉ DE L'INFORMATION NUMÉRIQUE	31
3.1. Constats issus de l'épreuve	31
3.2. Éclairage théorique	32
3.3. Activités	33
3.3.1. Rédiger un premier jet	33
3.3.2. Identifier des caractéristiques de la production attendue : « Qu'est-ce qu'un article numérique fiable ? »	34
4. APPRENDRE À DISTINGUER DEUX INTENTIONS : INFORMER ET CONVAINCRE	39
4.1. Constats issus de l'épreuve	39
4.2. Éclairage théorique	40
4.3. Activités	42
4.3.1. Faire rechercher et justifier les indices de l'intention dominante	42
4.3.2. Faire construire les questions posées par le journaliste	43
4.3.3. Faire repérer les lieux communs, les passages porteurs de l'opinion commune ou générale	46
4.3.4. Faire composer un texte informatif sur le selfie	47
5. BIBLIOGRAPHIE	49

1. Répondre à des questions ouvertes

- 1.3.1. Lire la consigne/question à partir de sa structure type (page 15)
Pour aller plus loin (page 16)
- 1.3.2. Classifier les consignes/questions en fonction des formes de réponses attendues (page 17)
Pour aller plus loin – exemples pour le questionnaire de l'épreuve (page 18)

2. Apprendre à justifier/expliquer

- 2.3.1. Jeu de rôle – Item 21 (page 23)
- 2.3.2. Distinguer les justifications/explications correctes et incorrectes et apprendre à raisonner sur les erreurs :
 - Item 19 (page 25)
 - Item 21 (page 26)
 - Items 27 et 28 (page 27)
 - Item 48 (page 28)
 - Pour aller plus loin (page 29)

3. Appréhender la fiabilité de l'information numérique

- 3.3.2. Identifier des caractéristiques de la production attendue : « Qu'est-ce qu'un article numérique fiable ? »
 - Fiche outils : validité d'un article de presse numérique (page 34)

4. Apprendre à distinguer deux intentions : informer et convaincre

- 4.3.2. Faire construire les questions posées par le journaliste – texte lacunaire à compléter (page 41)



Ce document de pistes didactiques a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe de 4^e secondaire en lecture :

Isabelle ANTOLE, enseignante ;

Amandine BAUVIR, enseignante ;

Sandra BOONE, conseillère pédagogique ;

Myriam BOULARD, inspectrice ;

Quentin CESSION, enseignant ;

Bérengère COUSAERT, conseillère pédagogique ;

Maud CROES, enseignante ;

Giuseppina CRUGNO, inspectrice ;

Jean-François DELESTRAIT, inspecteur ;

Karine GEENENS, conseillère pédagogique ;

Vincent GERARDY, inspecteur ;

Stéphanie GÉRON, chercheuse au Service d'analyse des Systèmes et Pratiques d'enseignement de l'ULg ;

France GILSON, enseignante ;

Hélène LEJEUNE, enseignante ;

Noëlle MAHY, chargée de mission au Service général du Pilotage du Système éducatif ;

Laurence MOULART, conseillère pédagogique ;

Jean-Luc VANSCHEPDAEL, conseiller pédagogique.

INTRODUCTION

Ce document fait suite aux résultats de l'évaluation externe en lecture administrée en octobre 2016 dans les classes de 4^e secondaire de l'enseignement général, artistique/technique de transition, artistique/technique de qualification et professionnel.

L'épreuve était basée sur la compréhension de textes possédant des caractéristiques bien distinctes au niveau de l'intention des auteurs, de la structure et de la longueur. Ont été proposés des textes à visées informative et narrative, mais également des textes transactionnels, c'est-à-dire issus d'échanges privés (messages visant à requérir quelque chose, organiser une rencontre ou un évènement) comme des courriels, des témoignages, des commentaires sur un blog.

Cette évaluation poursuivait une double visée : **diagnostique et formative**. Elle avait pour objectif d'établir un bilan précis de l'acquisition de certaines compétences et de déceler celles, moins bien maîtrisées, qui devraient faire l'objet d'une attention particulière.

C'est sur la base des constats détaillés dans le document *Résultats et commentaires*¹ que le présent recueil de pistes didactiques a été élaboré. Y sont proposées des activités concrètes et des ressources didactiques dans les domaines précis qui ont été pointés comme posant problème à de nombreux élèves.

Les principales difficultés des élèves peuvent être synthétisées comme suit :

Les résultats à l'ensemble de l'épreuve sont très différents d'une forme d'enseignement à l'autre. Si l'épreuve s'est avérée complexe pour les élèves du qualifiant, et plus particulièrement pour les élèves de 4^e professionnelle, les élèves de transition l'ont bien réussie. En effet, les résultats des élèves de 4^e année de l'enseignement de transition (G, AT, TT) s'élèvent à **72 %**, taux de réussite élevé malgré des textes longs. Les résultats des élèves de 4^e artistique et technique de qualification s'élèvent à **59 %** pour l'ensemble de l'épreuve et à **47 %** pour les élèves de 4^e professionnelle.

Même si des écarts importants sont observés entre les différentes formes d'enseignement, l'analyse des résultats dévoile des constats relativement proches : dans les sections de transition et de qualification, c'est quand il s'agit d'**exercer son esprit critique** que les résultats sont les plus faibles. On constate également des difficultés pour les élèves quand ils doivent **réfléchir sur le contenu et la forme d'un document et exprimer une opinion**. En effet, les résultats sont systématiquement plus faibles quand les élèves doivent exprimer une opinion, la justifier dans une question ouverte à réponse construite et ce, y compris lorsque les éléments à mobiliser sont fournis dans les documents.

¹ Disponible sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13800

Les principaux constats brièvement rappelés ci-dessus conduisent à envisager des propositions d'actions dans plusieurs directions et principalement en lecture (ou littérature) critique.

- Apprendre à mieux comprendre les questions.
- Se doter de stratégies adéquates pour y répondre en se centrant principalement sur la justification et l'explication.
- Travailler la lecture critique autour de deux axes : opérer la distinction entre informer et persuader et s'interroger sur la fiabilité des ressources numériques.

Chaque thématique traitée dans ce recueil de pistes est présentée selon la structure suivante :

- un bref retour sur les principaux constats issus de l'épreuve, éclairés par une analyse des difficultés récurrentes des élèves ;
- un bref éclairage théorique portant sur les différents concepts utilisés ;
- des propositions d'activités et des indications sur la (les) façon(s) de les exploiter en classe ;
- des propositions d'autres supports utilisables pour travailler dans la même optique.

Enfin, l'on se doit de rappeler que les ressources proposées dans les pistes didactiques liées aux évaluations de 2010 et 2013 restent d'actualité². Même si elles sont dues en partie aux caractéristiques des textes utilisés, les difficultés actuelles des élèves ne sont pas fondamentalement différentes de celles constatées précédemment.

Remarque

Les activités proposées dans ce document s'adaptent aussi bien aux élèves de transition que du qualifiant car elles respectent les référentiels et les programmes.

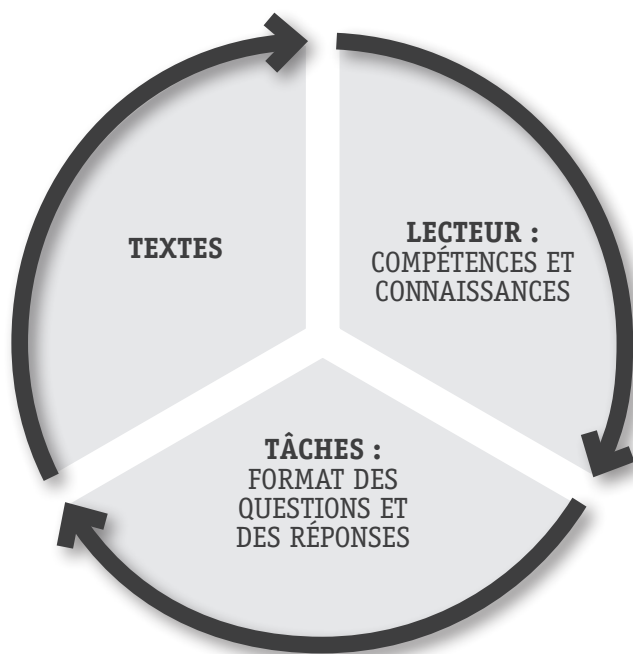
² Disponible sur www.enseignement.be/index.php?page=26308&navi=3205

1

RÉPONDRE À DES QUESTIONS OUVERTES

Les difficultés rencontrées par l'élève dans un test de lecture peuvent se situer du côté des **textes** donnés à lire, des **compétences** du lecteur mobilisées et des **tâches de lecture** elles-mêmes (format des questions et des réponses attendues).

Il n'est pas toujours aisé, au seul vu des réponses, de départager ce qui ressort de l'une ou l'autre de ces trois variables.



L'analyse des résultats de l'épreuve nous donne toutefois des indications³.

³ Document *Résultats et commentaires* disponible sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13800

1.1 | CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

1.1.1 | LES TEXTES

Les difficultés de lecture peuvent être générées par le document lui-même (longueur, complexité, structure, lexicque...). C'est ce que semble suggérer la différence de score entre les deux parties. Les textes relatifs à la partie *Une année scolaire à l'étranger* semblent avoir suscité, malgré leur position en fin d'épreuve, moins de difficultés aux élèves.

Résultats globaux des élèves			
	4 G et TT	4 TQ	4 P
Résultats globaux	72 %	59 %	47 %
Partie 1 - <i>Le selfie</i>	69 %	58 %	46 %
Partie 2 - <i>Une année scolaire à l'étranger</i>	76 %	61 %	48 %

1.1.2 | LES COMPÉTENCES DE LECTURE

Les résultats en lecture varient aussi en fonction des **compétences de lecture** mobilisées dans les questions, comme le montrent les résultats globaux par compétence⁴.

Résultats globaux des élèves par compétence				
		4 G et TT	4 TQ	4 P
Construire du sens	Sens littéral	71 %	62 %	49 %
	Sens inférentiel	75 %	61 %	51 %
Exercer son esprit critique	Identifier l'énonciateur du texte et le point de vue (naïf, critique, ironique...) qu'il adopte, ainsi que le destinataire	65 %	50 %	43 %
	Évaluer la qualité et la crédibilité d'un document	58 %	40 %	19 %
	Réfléchir sur son contenu et sa forme	70 %	56 %	43 %
	Exprimer une opinion	70 %	57 %	39 %
Décoder les images/ graphiques		76 %	63 %	51 %

Même si des écarts importants sont observés entre les différentes formes d'enseignement, c'est quand il s'agit d'**exercer son esprit critique que les résultats sont les plus faibles** – et en particulier l'item qui visait la compétence « évaluer la qualité et la crédibilité d'un document » sur laquelle nous reviendrons plus tard. On constate aussi des difficultés pour les élèves (en particulier dans le qualifiant) quand ils doivent **réfléchir sur le contenu et la forme d'un document** et **exprimer une opinion**.

⁴ Vous trouverez un tableau avec la répartition des items par compétence en page 9 du *Dossier de l'enseignant* (disponible sur : www.enseignement.be/download.php?do_id=13573&do_check=NPDNRDSAND).

1.1.3 | LES TÂCHES DE LECTURE

L'analyse des résultats confirme que **le format des questions et des réponses** influence aussi les performances des élèves.

Les élèves ont été confrontés à trois formats de questions différents : des questions fermées (à choix multiples, appariements, etc.), des questions ouvertes à réponse brève et des questions ouvertes à réponse élaborée.

Ainsi, il apparaît que les résultats sont systématiquement plus faibles quand les élèves doivent **exprimer une opinion**, la **justifier dans une question ouverte à réponse construite** et ce, y compris lorsque les éléments à mobiliser sont fournis dans les documents. Cette difficulté à produire une réponse construite est plus marquée en qualification qu'en transition.

1.2 | ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

Les constats présentés ci-dessus montrent que des réponses incorrectes peuvent être générées par une mauvaise compréhension de la question et/ou par l'absence de procédure adéquate à mettre en œuvre pour répondre.

Comme le soulignent Cèbe, Goigoux et Thomazet « quand ils sont mis face à des textes, les “petits lecteurs” tendent à adopter une attitude plutôt passive, attendant le plus souvent de disposer du questionnaire pour s’y intéresser véritablement. Leur première lecture a une fonction de repérage thématique (“*De quoi parle le texte ?*”), rarement de construction problématique (“*Qu’est-ce que le texte veut dire ? Qu’est-ce qu’il raconte, explique... ? Quel est le problème ?*”). Ce repérage superficiel leur suffit bien souvent pour répondre aux questions. Ils mettent en œuvre des procédures relativement rudimentaires qui demandent peu d’efforts. [...] Ils lisent la question rapidement puis partent à la recherche de la réponse. »⁵

Les auteurs ajoutent que les élèves « infèrent que si la question est placée en premier, c’est que l’information doit se situer sur la première ligne et sans relire le texte » et que dès lors, « la résolution d’un questionnaire génère des difficultés qui ne se réduisent pas à la seule compréhension du texte. Ces difficultés sont d’autant plus dommageables que l’usage de ces questionnaires est très répandu dans les pratiques scolaires puisqu’on les utilise longtemps de façon quasi exclusive pour évaluer les compétences en compréhension et la qualité de la lecture des élèves. Les élèves passent donc beaucoup de temps à y répondre (ou à participer à leur correction collective), mais peu de temps à apprendre à le faire. En d’autres termes, les élèves sont évalués sur des compétences qu’on ne leur enseigne pas explicitement. »⁶

Il nous paraît donc essentiel de différencier les compétences qui permettent de comprendre les textes de celles qui sont sollicitées par le traitement des questionnaires.

Tel est donc l’objectif des propositions qui suivent : apprendre à mieux comprendre les questions et se doter de stratégies adéquates pour y répondre, en mettant l’accent sur la justification et l’explication.

- Appréhender les consignes/questions
 - Lire la consigne/question à partir de sa structure type
 - Classer les consignes/questions en fonction des formes de réponses attendues
 - Activités de réinvestissement : produire de nouvelles questions
- Apprendre à justifier ou à expliquer
 - Pourquoi justifier, expliquer
 - Distinguer les justifications/explications correctes et incorrectes et apprendre à raisonner sur les erreurs

⁵ Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S. (2003). « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d’activités » p. 9 in *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, Dossier d’activités pédagogiques réalisé par le groupe national de réflexion sur l’enseignement du français en dispositif relais. Éduscol, octobre 2003.

⁶ Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S., *op. cit.*, p. 9.

Les pistes proposées ont été illustrées à partir des items de l'évaluation externe d'octobre 2016.

Elles peuvent aisément s'appliquer aux évaluations antérieures téléchargeables sur www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029

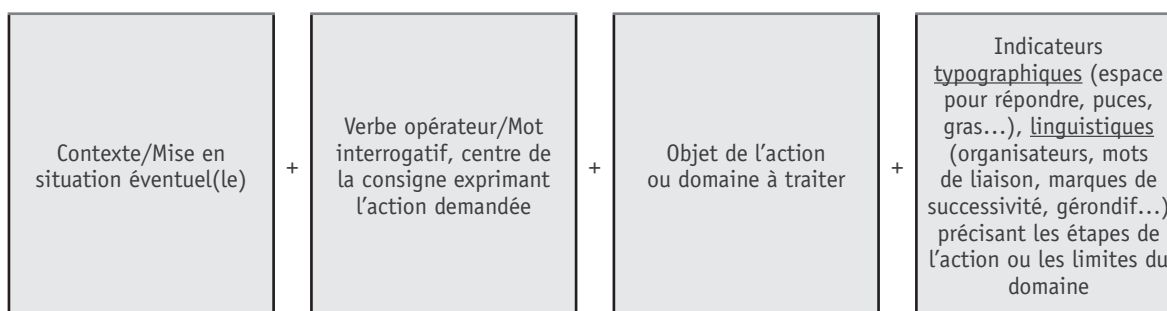
Les exemples de réponses utilisés dans la seconde partie proviennent d'une seule et même classe. Ces illustrations peuvent être enrichies par celles de vos propres élèves ou encore par celles proposées dans le Dossier de l'enseignant téléchargeable sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13573&do_check=NPDNRDSAND

Afin de vous permettre d'adapter à vos activités en classe les propositions ci-après, les tableaux présentés sont disponibles dans un fichier DOC à télécharger sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904

1.3 | ACTIVITÉS

1.3.1 | LIRE LA CONSIGNE/QUESTION À PARTIR DE SA STRUCTURE TYPE

L'identification à partir d'exemples concrets de la structure type de la consigne permet à l'élève d'identifier des régularités et d'être attentif au rôle de chaque élément⁷.



⁷ Voir également *Pistes didactiques 2013*, 3.1. Comprendre les consignes, p. 25-30. www.enseignement.be/download.php?do_id=10755&do_check=

Exemple

Le tableau ci-dessous, non complété, est disponible au format DOC sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904

Items	Contexte/ Mise en situation éventuel(le)	Verbe opérateur/ Mot interrogatif	Objet de l'action, domaine à traiter	Indicateurs typographiques, linguistiques
7		Quelles sont	les particularités que propose Snapchat par rapport à d'autres applications de partage de photos ?	Document 1 - Vous n'avez rien compris aux selfies Selon le texte, Deux (particularités) ■ ■
9		Explique	ce que montre André Gunthert en comparant Rihanna à Napoléon III.	Document 1 - Vous n'avez rien compris aux selfies
11		Que souhaite illustrer	André Gunthert avec son montage photo «Le festival de Cannes avant/après le selfie» ?	Document 1 - Vous n'avez rien compris aux selfies (voir page 9 du portefeuille de documents)
16	Le dictionnaire <i>Le Robert</i> définit le mot « écho » par « réflexion d'un son par un obstacle qui le répercute ; son répété ».	Explique	le lien à faire entre cette définition et le mythe.	Document 2 - Le mythe de Narcisse,
17		Pourquoi	Écho répond-elle «Unissons-nous » à la phrase de Narcisse «Réunissons-nous »,	Document 2 - Le mythe de Narcisse plutôt que de répéter simplement ce que le jeune homme a dit ?
21		Est-il digne de confiance ?	cet article	Document 3 - Le selfie, cette maladie narcissique Selon toi
		Justifie	ta réponse	
27-28	Après lecture [...], considères-tu que le selfie relève du narcissisme ? Justifie ta réponse par deux éléments issus des textes [...]	le selfie relève-t-il du narcissisme ?		Tu as la possibilité de nuancer ta réponse (en choisissant tantôt oui, tantôt non). ■ Oui / Non parce que ■ Oui / Non parce que
		Justifie	ta réponse	
32	Alors qu'elle a déjà obtenu des informations complètes de la part de Vincent Dubois, étudier à l'étranger, sur Internet ?	pourquoi Chloé a-t-elle	consulté des témoignages de jeunes partis	
33		Anthony et Irène sont-ils du même avis	sur leur expérience à l'étranger	■ Oui ■ Non
		Justifie	ta réponse	
47	Si tu devais faire la même démarche que Chloé	choiserais-tu	quelle destination	■ Danemark ■ Finlande
		expliquer	ton choix	Utilise des informations contenues dans le portefeuille de documents

POUR ALLER PLUS LOIN

Si les élèves rencontrent des difficultés pour identifier les limites du domaine à traiter ou la démarche à suivre, le tableau ci-après permet d'affiner l'analyse.

Exemple

Le tableau ci-dessous, non complété, est disponible au format DOC sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904

Indication en termes de domaine ou de démarche	Indicateurs linguistiques et/ou typographiques : exemples
Le domaine est localisé (document, lignes de référence...)	11. Que souhaite illustrer le montage photo légendé « <i>Le festival de Cannes avant / après le selfie</i> » (voir page 9 du portefeuille de documents) ?
Le domaine n'est pas localisé	21. Selon toi, cet article est-il digne de confiance ? Justifie ta réponse.
La démarche à mettre en œuvre est (partiellement ou non) précisée	27-28. Après lecture de tous les documents, le selfie relève-t-il du narcissisme ? Justifie ta réponse par deux éléments issus des textes du portefeuille de documents. Tu as la possibilité de nuancer ta réponse. <ul style="list-style-type: none"> ■ Oui / Non parce que ■ Oui / Non parce que
La démarche à mettre en œuvre pour répondre n'est pas précisée	C'est le cas de la majorité des items du questionnaire.

Pour rappel, le matériel présenté est disponible dans un fichier Word afin d'en permettre de l'adaptation aux besoins des élèves.

1.3.2 | CLASSER LES CONSIGNES/QUESTIONS EN FONCTION DES FORMES DE RÉPONSES ATTENDUES

Il est opportun de familiariser les élèves avec le type de consignes/questions qu'ils peuvent rencontrer dans un questionnaire. Construire à partir d'exemples de questions des catégories distinctives permettra aux élèves de mieux s'orienter dans la diversité des questions particulières⁸.

Exemples

Les tableaux ci-dessous, non complétés, sont disponibles au format DOC sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904

Types de consignes	Exemples du test
Fermée (choix multiples, appariements...)	1. Quelle est l'intention dominante poursuivie par le journaliste, Aurélien Viers ? Coche la bonne réponse. <input type="checkbox"/> Informer <input type="checkbox"/> Convaincre <input type="checkbox"/> Enjoindre (pousser à agir) <input type="checkbox"/> Distraire
Ouverte	48. Si tu devais faire la même démarche que Chloé, compte tenu des documents du portefeuille de lecture, quelle autre information aimerais-tu obtenir et à qui la demanderais-tu ?
• Impliquant une justification	21. Selon toi, cet article est-il digne de confiance ? Justifie ta réponse.
• Impliquant une explication	9. Explique ce que veut montrer André Gunthert en comparant Rihanna à Napoléon III.

Types de consignes	Réponse nécessitant ...	Forme de réponse attendue
Fermée (choix multiples, appariements...)	de cocher, entourer ou appairer	33. Anthony et Irène sont-ils du même avis sur leur expérience à l'étranger ? Informer <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Ouverte	d'exprimer un choix, une affirmation...	
• Impliquant une justification	de repérer, de recopier (extraits) ou de reformuler une ou plusieurs information(s)	34. La pièce jointe fournie par M. Dubois précise que les élèves et les professeurs ont des relations informelles, plus familières que chez nous. Un des témoignages du document 9 fournit un exemple qui appuie cette idée. De quel exemple s'agit-il ?
• Impliquant une explication	de formuler une explication, un raisonnement	9. Explique ce que montre André Gunthert en comparant Rihanna à Napoléon III.

⁸ Voir également *Pistes didactiques 2013*, 3.1. Comprendre les consignes, Annexe 5.2. Classement des questions selon la forme de réponse et de démarches attendues, p. 53. http://www.enseignement.be/download.php?do_id=10755&do_check=

POUR ALLER PLUS LOIN

La distinction entre la justification et l'explication n'est pas aisée à cerner :

- le verbe **justifier** implique de se référer (citation ou lignes) au texte. Les modalités d'illustrations sont très souvent explicitées par la question.
- le verbe **expliquer** ne devrait impliquer normalement qu'un raisonnement produit par l'élève.

Si cette distinction n'est pas aisée à opérer avec les élèves, l'activité de classement ci-dessous peut s'avérer utile.

Exemple pour le questionnaire de l'épreuve⁹

Le tableau ci-dessous, non complété, est disponible au format DOC sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904

Justifier	Justifier par un extrait...	Expliquer
	2. Selon toi, en matière de selfie, André Gunthert est un... a) Coche la bonne réponse. <input type="checkbox"/> Spécialiste <input type="checkbox"/> Non spécialiste b) Justifie ton choix par un élément d'information contenu dans le texte.	9. Explique ce que veut montrer André Gunthert en comparant Rihanna à Napoléon III.
		13. Pour quelle raison Écho ne peut-elle parler la première ?
		16. Le dictionnaire <i>Le Robert</i> définit le mot « écho » par « réflexion d'un son par un obstacle qui le répercute ; son répété ». Explique le lien à faire entre cette définition et le mythe.
		17. Pourquoi Écho répond-elle « Unissons-nous » à la phrase de Narcisse « Réunissons-nous », plutôt que de répéter simplement ce que le jeune homme a dit ?
19. La prédiction de Tirésias s'est réalisée. Prouve-le.		32. Alors qu'elle a déjà obtenu des informations complètes de la part de Vincent Dubois, pourquoi Chloé a-t-elle consulté des témoignages de jeunes partis étudier à l'étranger, sur Internet ?
	30. Chloé s'y est-elle prise suffisamment tôt pour réaliser son projet d'étudier une année à l'étranger ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non Justifie ta réponse par un élément extrait du portefeuille de documents.	

⁹ Les items 16 et 17 sont spécifiques à l'épreuve de transition.

	<p>27-28. Après lecture de tous les documents, le selfie relève-t-il du narcissisme ? Justifie ta réponse par deux éléments issus des textes du portefeuille de documents. Tu as la possibilité de nuancer ta réponse.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Oui / Non parce que ■ Oui / Non parce que 	
<p>33. Anthony et Irène sont-ils du même avis sur leur expérience à l'étranger ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p> <p>Justifie ta réponse.</p>		
	<p>34. La pièce jointe fournie par M. Dubois précise que les élèves et les professeurs ont des relations informelles, plus familières que chez nous. Un des témoignages du document 9 fournit un exemple qui appuie cette idée. De quel exemple s'agit-il ?</p>	
	<p>35-46. Réponds aux questions suivantes grâce aux informations récoltées dans le portefeuille de documents. Indique le numéro du document qui t'a permis de répondre (un seul document suffit).</p> <p>La population parle-t-elle anglais ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Danemark :... n° du document :... ■ Finlande :... n° du document :... 	
	<p>47. Si tu devais faire la même démarche que Chloé, quelle destination choisirais-tu ?</p> <p><input type="checkbox"/> Danemark</p> <p><input type="checkbox"/> Finlande</p> <p>Utilise des informations contenues dans le portefeuille de documents pour expliquer ton choix.</p>	

Un inventaire des synonymes utilisé par chaque catégorie s'avèrerait ensuite judicieux :

- **Justifier** : justifie, prouve
- **Justifier par un extrait...** : justifie par un/plusieurs élément(s) (d'information) contenu(s)/issu(s)/extrait(s) du/des texte(s)/du portefeuille de documents ; de quel exemple s'agit-il ? ; Indique le numéro du document qui t'a permis de répondre
- **Expliquer** : explique, pourquoi, pour quelle raison

1.3.3 | ACTIVITÉ DE RÉINVESTISSEMENT : PRODUIRE DE NOUVELLES QUESTIONS

Les élèves sont invités à choisir un autre texte parmi ceux qui ont déjà été explorés en classe et il leur est demandé d'utiliser la typologie pour inventer une question par catégorie. Il est conseillé d'utiliser la structure type pour faciliter la formulation des questions.

L'enseignant propose ensuite des réponses et demande aux élèves d'imaginer les questions correspondantes. Il insiste sur les différentes formulations possibles d'une même question.

Remarque

« La production de questions favorise en retour la lecture des questions. Certaines réponses erronées peuvent en effet avoir pour origine une mauvaise compréhension ou un traitement lacunaire des informations contenues dans la question (vocabulaire inconnu par exemple, syntaxe, non mise en relation des données de la question avec celles du texte, etc.) ».¹⁰

¹⁰ Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S., *op. cit.*, p. 17.

2

APPRENDRE À JUSTIFIER ET À EXPLIQUER

2.1 | CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

La plupart des questions ouvertes du questionnaire demandaient une justification ou une explication et ont suscité bien des difficultés chez les élèves. Celles-ci peuvent s'expliquer non seulement par un manque d'enseignement/apprentissage (ils ne savent comment s'y prendre, jusqu'où aller...) mais aussi par un malentendu sur l'utilité de la justification ou de l'explication (ils ne savent pas pourquoi il faut tout « réexpliquer » à un professeur qui connaît déjà la matière et laissent donc souvent de l'implicite). La justification/explication ne va pas de soi pour certains élèves. Ils n'en perçoivent pas l'utilité ni la pertinence. Dès lors, il peut être opportun de clarifier les enjeux de la justification et son contrat implicite de communication.

2.2 | ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

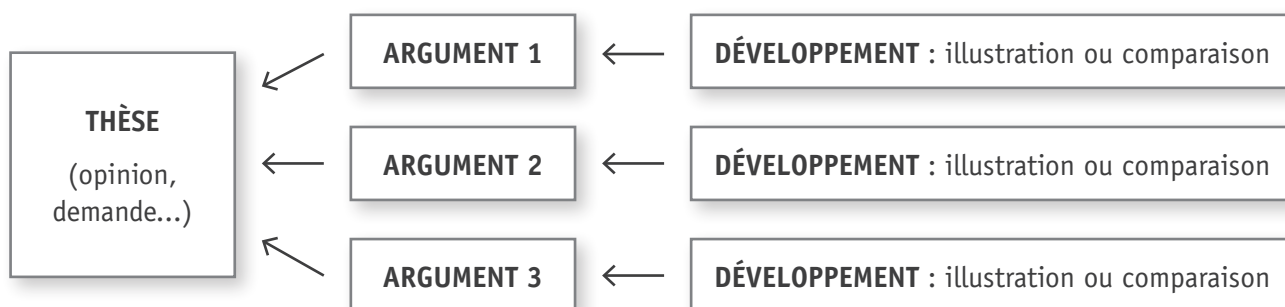
L'enjeu de la justification/explication réside, pour l'élève, dans le fait de prouver le caractère non aléatoire et fondé de sa réponse et, pour le professeur, dans l'évaluation de la validité de la justification.

Le contrat de communication suppose un rapport asymétrique entre les partenaires de la communication. L'élève est tenu de faire savoir. Il répond à une instruction du professeur/questionneur qui est en position d'autorité. Le professeur joue toutefois un double jeu : celui du naïf/novice qui a besoin d'une explication et celui de l'expert en situation de pouvoir évaluer la validité de la justification. Certains élèves n'ont guère perçu ce « jeu de rôle » attendu.

Le contrat présuppose une grande attention aux critères d'intelligibilité (informations suffisantes et réduction des implicites) et de pertinence (adéquation à la consigne ou à la procédure apprise, exactitude des connaissances énoncées, explicitation du caractère non aléatoire de la réponse).

2.2.1 | JUSTIFICATION/EXPLICATION ET ARGUMENTATION

La justification/explication est proche de l'argumentation puisqu'il y a étayage de la réponse.



- Si la réponse n'est pas sujette à débat (réponse correcte ou incorrecte), il n'y a pas argumentation, l'enjeu n'est en effet pas de convaincre le destinataire d'adhérer à la réponse de l'élève. L'intention est simplement d'informer (faire comprendre / expliquer / justifier).

Exemples

- 1 Selon toi, en matière de selfie, André Gunthert est un ...
 - a) Coche la bonne réponse.
 - Spécialiste
 - Non spécialiste
 - b) Justifie ton choix par un élément d'information.
- 2 La prédiction de Tirésias s'est réalisée. Prouve-le.

- Si la réponse est sujette à débat (questions d'interprétation, d'appréciation personnelle), la justification/explication bascule vers l'argumentation. La réponse devient une thèse à étayer par des arguments (illustration, explication...). L'intention est de convaincre (faire admettre quelque chose à quelqu'un).

Exemples

- 1 Après lecture de tous les documents, considères-tu que le selfie relève du narcissisme ? Justifie ta réponse par deux éléments issus des textes du portefeuille de lecture. Tu as la possibilité de nuancer ta réponse.
 - Oui / Non parce que ...
 - Oui / Non parce que ...
 - 2 Si tu devais faire la même démarche que Chloé, quelle destination choisirais-tu ?
 - Danemark
 - Finlande
- Utilise des informations contenues dans le portefeuille de documents pour expliquer ton choix.

2.3 | ACTIVITÉS

2.3.1 | JEU DE RÔLE

Justifier, expliquer un choix ou une affirmation, c'est donner à autrui une ou des bonne(s) raison(s) d'admettre ce choix, cette affirmation.

L'enseignant demande aux élèves de se mettre dans la peau du professeur ou d'un pair en évaluant la recevabilité de la réponse en fonction des raisons données ou non.

Les élèves sont invités à choisir parmi les réponses suivantes :

- celles dont la raison est clairement expliquée ;
- celles dont la raison n'est pas clairement expliquée et pour laquelle ils souhaiteraient que son auteur leur en dise davantage.

Exemple

Le tableau ci-dessous, non complété, est disponible au format DOC sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904

Item 21 Selon toi, cet article est-il digne de confiance ? Justifie ta réponse.		
Exemples de réponse d'élèves	« Bonnes raisons » pour admettre la réponse	Absence de raisons suffisantes pour admettre la réponse
Oui, car il nous montre qu'il ne faut pas faire de selfie.		Pas de justification au fait que l'auteur dise qu'il ne faut pas faire de selfie.
Non, on parle de mauvaises choses envers les selfies.		L'élève fonde sa justification sur une représentation personnelle (condamnation du selfie) non explicitée.
Oui, car les gens dans les commentaires de l'article disent des choses positives dessus. Oui il y a aussi beaucoup de partage et d'appréciation.		Raison exprimée mais non pertinente
Non, car déjà celui qui écrit l'article – Timothée Fournié Vaillant – on voit à la fin de l'article son profil avec sa photo qui est un selfie. Il critique le selfie mais il en fait lui-même. Ce n'est pas très logique et vide de sens.	Raison pertinente exprimée et illustrée	

On peut prolonger l'exercice à partir d'autres questions ouvertes et des exemples de réponses proposés dans le *Dossier de l'enseignant*.

2.3.2 | DISTINGUER LES JUSTIFICATIONS/EXPLICATIONS CORRECTES ET INCORRECTES ET APPRENDRE À RAISONNER SUR LES ERREURS

L'enseignant propose aux élèves d'identifier, dans un ensemble de réponses anonymisées, celles qui sont correctes et celles qui sont incorrectes¹¹ et il les amène à émettre des hypothèses explicatives sur les erreurs. Inciter les élèves à formuler des hypothèses sur les procédures qui ont pu conduire (d'autres élèves) à des réponses fausses, c'est faire appel à leur réflexivité¹².

Remarque

« Inciter les élèves à réfléchir aux questions en leur demandant de classer les réponses erronées de la pire à la moins mauvaise. Cette hiérarchisation des erreurs ouvre de fructueuses discussions sur la nature des opérations intellectuelles sous-jacentes. Placés en situation de juger de la qualité des réponses d'élèves anonymes (et non pas en position d'être jugés sur la qualité de leurs propres réponses), les élèves mobilisent de surcroît des ressources intellectuelles que la peur de mal faire paralyse parfois ». ¹³

¹¹ Le Dossier de l'enseignant fournit pour chaque item des exemples de réponses à accepter et à rejeter.

¹² *Référentiel des compétences terminales et savoirs requis en français*, Humanités professionnelles et techniques, « UAA 0 : Justifier une réponse, expliciter une procédure », 2015.

¹³ Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S., *op. cit.*, p. 17.

Exemple

Le tableau ci-dessous, non complété, est disponible au format DOC sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904

Item 19	
La prédiction de Tirésias s'est réalisée. Prouve-le.	
Réponses attendues selon le Dossier de l'enseignant	Réponses d'élèves
<p>Une réponse correcte fait référence à la prédiction de Tirésias : « Narcisse vivra très vieux à condition qu'il ne se voie jamais. »</p> <p><u>Exemple de réponse à accepter :</u> <i>Narcisse a vu son reflet dans l'eau et il est tombé amoureux de lui-même. Cela l'a tué. Donc Tirésias avait raison puisque Narcisse est mort jeune après s'être vu.</i></p>	<ol style="list-style-type: none">❶ Oui, il n'a pas vécu longtemps. Oui, Narcisse posa sa tête épuisée sur l'herbe et mourut.❷ Le malheureux jeune homme contemplant son image dans l'eau disait ; « hélas », la voix d'Écho répétait « hélas ». Narcisse posa sa tête épuisée sur l'herbe verte et mourut. Quand on vint chercher son corps, on constata qu'il avait disparu. À la place on trouva une fleur au cœur jaune safran entourée de pétales blancs.❸ Jupiter avait une fâcheuse tendance à tromper sa femme Junon. Pour qu'elle ne s'en aperçoive pas, il demanda à la nymphe de la distraire en faisant la conversation. Elle priva Écho de sa propre parole.❹ Narcisse a vu Écho quand elle est sortie de la forêt. Il est donc mort jeune.❺ Il avait dit que Narcisse vivrait très vieux sauf s'il se regardait. Dès le moment où il se regarda dans l'eau, il se laissa mourir. La prédiction était vraie.

Hypothèses explicatives

Réponse 1 : Justifications incomplètes qui ne font écho qu'à une partie de la prédiction « Narcisse vivra très vieux ». Prise en compte partielle de la question ?

Réponse 2 : Reprise littérale d'un extrait mais qui justifie bien la prédiction. Fallait-il expliquer ou citer ?

Réponse 3 : Justification non pertinente qui ne retient que le début du texte. Erreur de compréhension et/ou absence de retour au texte dans sa globalité ?

Réponse 4 : Justification incorrecte, due probablement à une incompréhension du texte.

Réponse 5 : Justification pertinente qui prend en compte l'ensemble de la prédiction.

Exemple

Le tableau ci-dessous, non complété, est disponible au format DOC sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904

Item 21	
Le selfie, cette maladie narcissique Selon toi, cet article est-il digne de confiance ? Justifie ta réponse.	
Réponses attendues selon le Dossier de l'enseignant	Réponses d'élèves
<p>Une réponse correcte doit contenir l'une des idées suivantes (ou équivalentes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • non, parce c'est le blog d'un étudiant en droit et pas d'un spécialiste ; • non, parce qu'il ne donne que SON avis et il n'y a pas de nuance. 	<p>① Non, parce que s'il casse on ne sait pas récupérer tout ce qu'on a dedans. Non, ce n'est pas parce qu'on fait un selfie qu'on est narcissique. Tout à fait. Le selfie, pour les plus beaux d'entre nous est un moyen de faire preuve de confiance tandis que ceux qui se trouvent désavantagés perdent cette confiance.</p> <p>② Oui, car il nous montre qu'il ne faut pas faire de selfie.</p> <p>③ Non, on parle de mauvaises choses envers les selfies.</p> <p>④ Oui, car les gens dans les commentaires de l'article disent des choses positives dessus. Oui, il y a aussi beaucoup de partage et d'appréciation.</p> <p>⑤ Non, car déjà celui qui écrit l'article - Timothée Tournié Vaillant - on voit à la fin de l'article son profil avec sa photo qui est un selfie. Il critique le selfie mais il en fait lui-même. Ce n'est pas très logique et vide de sens.</p>

Hypothèses explicatives

Réponse 1 : Confusion entre l'article (sur les selfies) dont il s'agissait d'évaluer la crédibilité et le thème (« Le selfie est-il digne de confiance ? »). Mauvaise compréhension de la question et/ou traitement partiel de l'information et absence de retour au texte : l'élève a sans doute retenu ce dont parle le texte, mais pas ce qu'il en dit.

Réponse 2 : Réduction de la crédibilité de l'article à son orientation argumentative qui doit être, selon les représentations de l'élève, moralement correcte (il faut, à l'école, être contre les selfies). Réponse sur la base de souvenirs de lecture mélangés à des représentations personnelles sans retour au texte ?

Réponse 3 : Jugement personnel sur les propos du texte. Réponse en fonction de son jugement personnel sur le thème du texte ?

Réponse 4 : Jugée incorrecte, la réponse montre toutefois que l'élève a bien compris la question puisqu'il examine la situation de communication.

Réponse 5 : Bonne compréhension de la question et identification d'une incohérence dans la situation de communication.

Exemple

Le tableau ci-dessous, non complété, est disponible au format DOC sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904

Items 27 et 28

**Après lecture de tous les documents, le selfie relève-t-il du narcissisme ?
Justifie ta réponse par deux éléments issus des textes du portefeuille de documents.
Tu as la possibilité de nuancer ta réponse (en choisissant tantôt oui, tantôt non).**

Réponses attendues selon le <i>Dossier de l'enseignant</i>	Réponses d'élèves
<p>Pour être correcte, la réponse de l'élève mentionne un positionnement (oui/non) qu'il justifie avec un élément issu des documents 1 et 3.</p> <p>La justification du 2^e élément (item 28) doit être différente de celle du 1^{er} (item 27).</p> <p>Les réponses incorrectes sont celles qui ne s'appuient pas sur des éléments issus des documents (arguments personnels par exemple) ou qui sont trop vagues.</p>	<ol style="list-style-type: none">❶ Non, parce que je prends des selfies et je ne suis pas narcissique.❷ Oui, parce que Narcisse ne pense qu'à lui-même. Oui, séduit par son image qui se reflétait.❸ Non, car on est souvent plusieurs sur un selfie.❹ Oui, le nombre de photos prises avec la caméra avant d'un appareil mobile est en train de dépasser le nombre de photos prises de manière traditionnelle.❺ Non, car on peut être complexée et malheureuse. Oui, l'écran qui permet de se voir en direct est presque malsain...❻ Non, car on doit se regarder dans l'appareil.

Hypothèses explicatives

Réponse 1 : Jugement personnel sur soi indépendant des documents. Réponse en fonction de son jugement personnel sans retour au texte ?

Réponse 2 : Justifications issues du document 2 qu'il fallait implicitement éviter. Compréhension partielle de la question ?

Réponse 3 : Justification sans rapport avec les documents. Prise en compte partielle de la question ? Réponse à partir de ses connaissances personnelles ou souvenirs de lecture sans retour au texte ?

Réponse 4 : Justification provenant bien d'un des documents mais inadéquate. Erreur de compréhension du texte ou retour au texte au hasard ?

Réponses 5 : Justification trop vague. Absence d'une représentation correcte de la demande de justification ? Absence de retour au texte ?

Réponse 6 : Problème de pertinence (adéquation entre la prise de position et la raison invoquée) ? Implicite ?

Remarque

Une absence de seconde justification peut signifier une absence de retour au texte par manque de temps. Une seconde justification analogue à la première pourrait s'expliquer par l'absence de décodage de l'implicite de la question et de la présentation (la justification du deuxième élément (item 28) doit être différente de celle du premier).

Exemple

Le tableau ci-dessous, non complété, est disponible au format DOC sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904

Item 48	
Si tu devais faire la même démarche que Chloé, compte tenu des documents du portefeuille de lecture, quelle autre information aimerais-tu obtenir et à qui la demanderais-tu ?	
Réponses attendues selon le Dossier de l'enseignant	Réponses d'élèves
<p>Une réponse correcte et complète mentionne une demande d'information (ou question) dont la réponse ne se trouve pas dans les documents + le destinataire de la demande. L'ensemble doit être cohérent.</p> <p><u>Exemple :</u> <i>J'aimerais savoir s'il est facile de trouver un logement et si l'on nous aide dans nos démarches. À qui ? Vincent Dubois</i></p> <p>Une réponse partielle contient uniquement une demande d'information dont la réponse ne se trouve pas dans les documents.</p>	<ol style="list-style-type: none"> ① <i>Aucune, tout a déjà été dit. À personne. Tout m'a l'air bien détaillé. Je n'ai pas de question.</i> ② <i>Combien de vacances on peut avoir. À M. Dubois.</i> ③ <i>Si l'école a une bonne éducation</i> ④ <i>Si on travaille sur ordinateur ou sur feuille, s'il y a des sorties extrascolaires, combien d'heures de cours par semaine. À M. Dubois</i> ⑤ <i>Quel est le prix d'un billet d'avion pour aller en Finlande ? À une agence de voyages.</i>

Hypothèses explicatives

Réponse 1 : Ces deux réponses peuvent montrer un malentendu sur la tâche demandée (jeu de rôle implicite non perçu) ou... une envie de se débarrasser de la question. Absence de décodage de l'implicite de la question ?

Réponse 2 : Réponse correcte mais partielle (oubli du destinataire). Prise en compte partielle de la question ?

Réponse 3 : Réponse déjà présente dans plusieurs documents. Oubli de la précision « dont la réponse ne se trouve pas dans les documents » ?

Réponse 4 : Réponse correcte mais surnuméraire (une seule demande d'information suffisait). Absence de prise en compte des limites de la question ?

Réponse 5 : Réponse correcte faisant appel à un destinataire extérieur à ceux mentionnés dans les documents. Ce que la question n'interdisait pas.

Ces quelques exemples montrent que les sources des erreurs peuvent se situer du côté :

- de la compréhension du texte
- de la compréhension de la question : traitement lacunaire des informations comprises dans la question, absence de décodage de l'implicite de la question...
- la procédure de résolution utilisée : réponse en fonction de son jugement personnel sur le thème du texte, réponse à partir de ses connaissances/représentations personnelles ou souvenirs de lecture sans retour au texte, retour aléatoire au texte, retour insuffisant au texte (arrêt premier indice trouvé)...
- de la contradiction entre la réponse et sa justification.





« D'une manière plus générale, on constate fréquemment que les faibles lecteurs ne savent pas très bien dans quelles circonstances il est pertinent de se reporter au texte pour répondre. Ils font ainsi de mauvais choix et traitent certaines questions sur la base de leurs seuls souvenirs de lecture, qu'ils mélangent parfois avec leurs propres connaissances préalables du monde. »¹⁴

POUR ALLER PLUS LOIN

L'enseignant propose de construire avec les élèves une grille d'autoévaluation de ce qu'est une bonne justification.

Exemple

Le tableau ci-dessous, non complété, est disponible au format DOC sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904

Qualités attendues ¹⁵	Je vérifie si...	OUI/NON À retravailler
Pertinence 	<ul style="list-style-type: none"> • Ma réponse est en rapport avec la question. • Les informations données, les extraits recopiés sont exacts. • Ma réponse est complète, recouvre l'ensemble de la réponse à fournir. • Les différents éléments de ma réponse ne sont pas en contradiction. 	
Intelligibilité 	<ul style="list-style-type: none"> • Ma réponse s'organise selon une structure explicative : <ul style="list-style-type: none"> - présentation de la réponse, de l'affirmation à justifier ; - raisons fondant la réponse ; - exemples éventuels ; - phase conclusive paraphrasable en « donc ». • Ma réponse est suffisamment explicite : anaphores sans ambiguïtés, connecteurs correspondant au rapport logique. 	
Recevabilité 	<ul style="list-style-type: none"> • Ma formulation est globalement correcte : orthographe, ponctuation, syntaxe et lexicque. 	
Lisibilité 	<ul style="list-style-type: none"> • Mon écriture est lisible. • Ma réponse correspond aux consignes éventuelles de présentation (cadre à remplir, longueur, ...). 	

¹⁴ Cèbe S., Goigoux R., Thomazet S., *op. cit.*, p. 10.

¹⁵ Les critères de qualité sont empruntés à ceux du *Référentiel de compétences terminales et savoirs requis en français des Humanités professionnelles et techniques*, 2015.

3

APPRÉHENDER LA FIABILITÉ DE L'INFORMATION NUMÉRIQUE

3.1 | CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

L'analyse des résultats de l'épreuve externe non certificative montre la faiblesse des élèves dans l'**exercice de leur esprit critique**, et notamment vis-à-vis de sources numériques. Alors qu'ils sont régulièrement connectés, ils semblent se trouver bien dépourvus lorsqu'il s'agit d'analyser et de critiquer la fiabilité des informations rencontrées en ligne.

Par exemple, il leur a été demandé de se positionner sur la fiabilité d'un article de blog (item 21). Près de la moitié d'entre eux a éprouvé des difficultés à justifier correctement si cet article était digne de confiance ou non.

QUESTION

21

Selon toi, cet article est-il digne de confiance ? Justifie ta réponse.

21

En 2017, Internet, outil multi-usage, apparaît comme l'une des sources d'information les plus vastes. En effet, nombre d'informations sont désormais accessibles en quelques clics et souvent gratuitement. Mais Internet est-il pour autant une source d'informations fiable ?

« Les élèves d'aujourd'hui sont la cible d'un flot constant d'idées et d'informations, que ce soit en ligne, par écrit, dans les jeux vidéo et dans les médias de masse. [...] Il faut leur apprendre à envisager les textes, y compris ceux qui se trouvent sur Internet, dans un esprit de curiosité et d'analyse. »¹⁶

¹⁶ Daguet, H. (2000). « TIC et pratiques enseignantes au collège : Analyses et perspectives ». In G.-L. Baron, E. Bruillard et J.-F. Lévy (éds). *Les technologies dans la classe : de l'innovation à l'intégration* (p.37 – 52). Paris : EPI-INPR.

Une étude récente de l'université américaine de Stanford a démontré l'incapacité de jeunes étudiants à discriminer vraies et fausses informations¹⁷. Les chercheurs ont étudié les commentaires et les contenus partagés sur les réseaux sociaux de 7 800 élèves et étudiants.

Il apparaît que 80 % d'entre eux sont incapables de distinguer du « contenu sponsorisé » d'un article écrit par un journaliste et que la plupart d'entre eux ont des difficultés pour repérer les fausses informations sur un réseau social comme Facebook.

Il nous paraît, dès lors, nécessaire de proposer des pistes pour pallier cette difficulté, en outillant les élèves de façon théorique et pratique.

3.2 | ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

L'enquête PISA 2012¹⁸ comportait un volet de « lecture numérique » interrogeant les compétences des élèves en matière d'accès, de compréhension et de mise en œuvre d'informations issues de sites Web et autres ressources liées à Internet. Les résultats de cette enquête montrent que les élèves ne peuvent pas exceller en compréhension de l'écrit électronique s'ils ne sont pas également en mesure de comprendre les textes sur papier et d'en tirer des conclusions correctes.

De plus, si la plupart des élèves de 15 ans ayant participé à l'enquête PISA 2012 parviennent à effectuer des tâches simples comme faire défiler un texte ou cliquer sur un lien explicitement défini, une majorité d'entre eux est en échec lorsqu'il s'agit d'évaluer ou de comparer plusieurs informations, surtout si cette évaluation relève de critères que l'élève doit définir par lui-même. Or, une composante importante de la lecture numérique est de savoir identifier la source de l'information afin d'en évaluer la crédibilité.

Selon l'OCDE, pour être un bon lecteur en ligne, il faut aussi être capable de naviguer sur et entre des pages, tout en discernant les sources pertinentes et dignes de confiance. Il est, dès lors, important de se familiariser avec les textes électroniques et de maîtriser les compétences de navigation, mais surtout d'évaluation nécessaires pour en tirer pleinement profit. En effet, il y a de véritables spécificités dans la nature même de la lecture numérique. Selon Baye et al., « il ne faut pas simplement savoir décoder l'écrit et disposer des habiletés techniques nécessaires pour être compétent. Il faut apprendre les nouveaux codes de lecture, ce qui nécessite des compétences spécifiques, même – et peut-être surtout – pour ceux qui sont nés avec »¹⁹.

Ainsi, si pour être compétent en compréhension de l'écrit électronique, il faut être capable de planifier et mener à bien une recherche, il faut également être capable de discerner l'utilité des informations et d'évaluer la crédibilité des sources. Pratiquer occasionnellement ces compétences ne permet pas à la plupart des élèves de les développer. Or, elles sont de plus en plus essentielles. Il s'agit non seulement de réfléchir avant de cliquer, mais également après, dans le traitement du document ouvert.

« Le développement des compétences en lecture critique va de pair avec celui des habiletés supérieures de la pensée. La fonction des textes n'est pas seulement de renseigner ou de divertir. Les messages ne sont pas neutres et les médias, électroniques ou autres, codifient la réalité de façon différente. Les élèves peuvent prendre conscience de ce fait en apprenant entre autres à percevoir et à mieux comprendre les messages sous-jacents que les textes véhiculent et à y distinguer le vrai du faux. »²⁰

¹⁷ Voir <https://ed.stanford.edu/news/stanford-researchers-find-students-have-trouble-judging-credibility-information-online>

¹⁸ [www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n55-\(fre\)-final.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n55-(fre)-final.pdf)

¹⁹ Baye A., Quittre V., Monseur C., & Lafontaine D. (2011). « La lecture électronique à 15 ans : premiers résultats PISA 2009 », in *Les cahiers de Sciences de l'Éducation*, n°32.

²⁰ Secrétariat de la littératie et de la numératie. « La littératie critique », *Accroître la capacité, Série d'apprentissage professionnel*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. 2009.

3.3 | ACTIVITÉS

Les activités proposées ici composent une séquence dont la tâche finale consiste à fabriquer un faux article de presse numérique (canular) ayant des accents de vérité. Afin de motiver les élèves, il est possible de publier leurs productions sur les réseaux sociaux, et ce, par le biais d'un site belge expressément conçu à cette fin.

L'objectif étant d'améliorer les compétences d'analyse de la fiabilité des sources numériques, un choix s'est imposé : utiliser le traitement de texte pour réaliser une production elle-même numérique. Il s'agit ainsi de tenir compte de la place de plus en plus importante que détient l'outil numérique dans la vie courante et professionnelle. Le cours de français, dans lequel la communication occupe une place prépondérante, ne peut plus ignorer les nouvelles technologies.

En fonction du temps que l'enseignant souhaite accorder à cet ensemble d'activités, il peut décider de le réaliser entièrement ou en partie.

3.3.1 | RÉDIGER UN PREMIER JET

Placer les élèves dans la situation de communication suivante :

Pas besoin d'attendre le 1^{er} avril... Tu es bien décidé(e) à faire une bonne blague à tes copains ! Puisque tu sais qu'ils sont tous accros à Internet, tu décides de rédiger et publier sur les réseaux sociaux un faux article de presse, annonçant une nouvelle inédite (par exemple, que l'année civile commencera à présent tous les 25 mai).

Tu espères que la plupart des internautes vont tomber dans le panneau. Tu mets donc tout en œuvre pour qu'ils ne remettent pas en doute la fiabilité de ton article. Tu veilles par conséquent à ce que celui-ci ressemble le plus possible à un article de presse en ligne fiable.

Quelques précisions lexicales

- Une source est **fiable** ou **crédible** quand on peut lui accorder sa confiance.
- Une source est **pertinente** si elle correspond bien au sujet de la recherche.
- On parle de support **numérique** par opposition au support **papier**.
- L'expression « **en ligne** » (raccourci de « accès en ligne ») signifie « accessible sur Internet ».

Étape 1 : rédaction du premier jet en traitement de texte

Les élèves sont invités, seuls, en duos ou en sous-groupes, à inventer une fausse nouvelle, relevant du registre humoristique, mais qui ait les apparences de la crédibilité. À l'aide d'un traitement de texte, ils doivent ensuite rédiger, le premier jet d'un court article de presse sur la nouvelle inventée (limite de mots à préciser : 150 par exemple).

Si les élèves sont en difficulté d'inspiration, ils peuvent prendre pour point de départ une photo d'un article de presse, la sortir de son contexte et inventer une fausse nouvelle à partir de celle-ci.

Étape 2 : confrontation des productions des élèves

Certaines propositions des élèves peuvent être projetées dans le but de les faire observer par leurs pairs et de les comparer. Les élèves doivent ainsi dégager collectivement (avec l'aide du professeur) les caractéristiques qui semblent indispensables pour produire un article qui ait l'apparence d'un article de presse numérique fiable.

Étape 3 : observation d'exemples d'articles numériques

Si la plupart des élèves sont aujourd'hui des apprenants connectés, familiers de l'article numérique, certains éprouvent des difficultés à distinguer les caractéristiques formelles d'un article numérique (titre, chapeau, illustration, absence de colonnes, signature, date de mise en ligne, espace pour les commentaires des internautes, énonciation distanciée, respect des normes linguistiques, etc..). Dans ce cas, le professeur peut proposer de passer par l'observation d'articles numériques en ligne.

Étape 4 : réécriture du premier jet

Les élèves sont invités à améliorer leur premier jet, tant sur le plan de la mise en page que du contenu, en tenant compte des observations recueillies précédemment.

3.3.2 | IDENTIFIER DES CARACTÉRISTIQUES DE LA PRODUCTION ATTENDUE : « QU'EST-CE QU'UN ARTICLE NUMÉRIQUE FIABLE ? »

Étape 1 : comparaison entre des articles numériques fiables et non fiables

Les élèves ont produit un texte qui présente des caractéristiques formelles d'un article numérique. Reste à présent à lui apporter des indices de fiabilité. Afin de les déterminer, les élèves sont invités à consulter en ligne une sélection d'articles numériques choisis par le professeur (ou proposés par eux-mêmes), dont certains sont fiables et d'autres sont des canulars. Ils doivent identifier des critères relatifs à la fiabilité d'un article.

• Comment trouver des sites spécialisés dans la publication en ligne de canulars ?

En tapant dans un moteur de recherche, les mots-clés « site + canular Internet », vous trouverez facilement des listes mises à jour, comme celle-ci la suivante : <https://www.reseau-canope.fr/savoircdi/la-liste-cdidoc-fr/les-compilations-des-messages-de-la-liste-cdidoc-fr/sites-canular>

• Comment reconnaître du faux contenu en ligne - Les cinq questions de base - Ressource mise en ligne par HabiloMédias

<http://habilomedias.ca/ressources-pedagogiques/comment-reconnaitre-du-faux-contenu-en-ligne-les-cinq-nouvelles-questions-de-base>

Étape 2 : création d'une fiche outil

Collectivement, les élèves sont invités à élaborer une fiche outil consacrée à l'analyse de la fiabilité/non-fiabilité d'un document numérique. Vous trouverez des propositions dans le fichier DOC mis à votre disposition sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904.

• Autres supports pour l'élaboration d'une fiche outil

- https://www.bibl.ulaval.ca/infosphere/sciences_humaines/evaeva1.html
- http://www.csdecou.qc.ca/ecolesecondairerochebelle/files/2012/09/pp_grille_fiabilite_des_sources.pdf
- <http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/ressources/activites/evaluer/>

• Pour aller plus loin

- <https://www.genial.ly/5858561ccbb6c3241c678d82/untitled-genially>

Si les élèves et l'enseignant le souhaitent, ils peuvent également prolonger la réflexion en observant des articles issus de différents sites de canulars, afin de constater les variations de marques de non-fiabilité qu'ils présentent.

Variation des marques de non-fiabilité des sites de canulars

Il est important de sensibiliser les élèves au fait que tous les sites d'information publiant des canulars ne se ressemblent pas. En effet, selon leur degré de médiatisation, les sites donnent aux internautes des indices plus ou moins explicites de leur non-fiabilité.

Avant tout, il existe un point commun aux articles présents sur les sites de canulars : tout qui suit un tant soit peu l'actualité ou exerce de façon critique le recoupement de l'information s'apercevra rapidement que les articles présentent des titres et des contenus aberrants, souvent sans mentionner de sources ou alors en utilisant des fausses ou des non pertinentes.

Souvent, les sites présentent également d'autres indices de non-fiabilité, qui varient selon les médias.

Par exemple, le célèbre site *Le Gorafi* présente à première vue tous les signes d'un véritable site d'information. Seul le slogan « Toute l'information selon des sources contradictoires », qui apparaît en tête de site, peut mettre la puce à l'oreille. Le fait que les articles soient systématiquement signés par « la rédaction », sur laquelle il n'y a guère d'informations, peut être un indice supplémentaire. Afin d'obtenir clairement l'information selon laquelle il s'agit d'un site canular, l'internaute doit aller jusqu'à l'onglet « à propos », qui se situe en bas de la page d'accueil du site.

En ce qui concerne le site *Nordpresse*, il faut dérouler toute la page d'accueil pour pouvoir trouver, dans un bandeau noir consacré au copyright, l'information suivante : « certaines informations présentes sur ce site sont satiriques et/ou parodiques, veillez à conserver un esprit critique, merci ». L'internaute peut également cliquer sur l'onglet « écrire pour Nordpresse », ce qui constitue un autre indice du caractère non professionnel des articles.

Un site moins médiatisé tel que *webalpa.net* propose au lecteur de l'article de cliquer sur un bouton bleu au terme de celui-ci, pour recevoir la suite de l'information. Ce bouton, une fois cliqué, ouvre une page indiquant que le lecteur a été piégé par un canular.

Quant aux indices donnés par les articles créés via le site *actualité.co*, ils sont nettement plus nombreux. Le nom de domaine du site n'est pas d'un format conventionnel (.co et non .com). L'auteur de l'article est introuvable. Une invitation à « créer sa propre blague » est également clairement visible sur la page du site, qui est, de plus, noyée dans les publicités. Enfin, les mentions légales et avertissements du site sont explicites quant à son caractère humoristique.

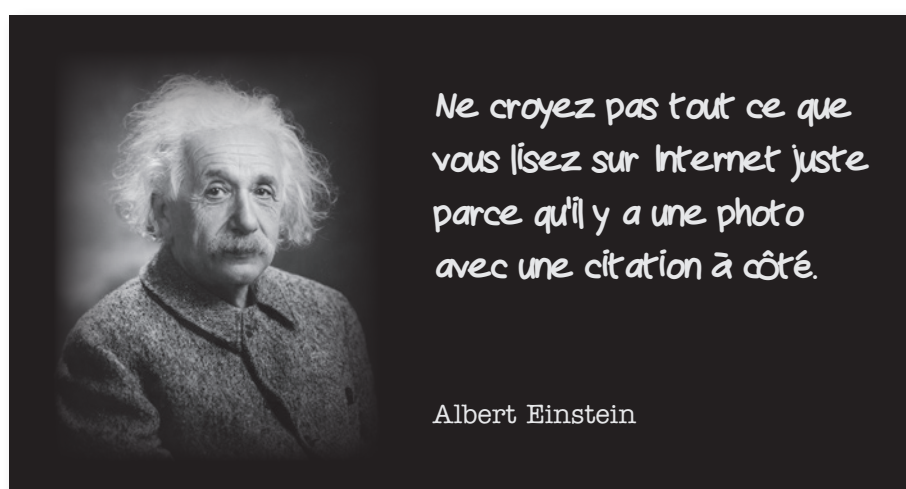
D'autres sites de canulars (cf. note d'information sur les sites spécialisés) peuvent faire l'objet d'un même repérage des critères de non-fiabilité avec les élèves. Une fiche-outil peut également être élaborée avec eux, afin qu'ils deviennent des internautes avertis. Cette fiche peut, entre autres, proposer de répondre aux questions suivantes : le nom de domaine du site hébergeur est-il fiable ? Y-a-t-il une information explicite sur la page quant au caractère humoristique du site ? L'information donnée par les titres et le contenu des articles se retrouve-t-elle dans d'autres sites d'information ? Les sources des journalistes sont-elles citées et, si oui, existent-elles ou sont-elles pertinentes ? Les journalistes sont-ils identifiables ? Les mentions légales du site précisent-elles ou non le caractère fiable de l'information ?...

Étape 3 : application de la fiche outil à un corpus de documents numériques

Afin de vérifier la pertinence de leur fiche-outil, les élèves peuvent la tester sur un nouveau portefeuille de documents numériques fourni par le professeur ou collationné par eux-mêmes. Il peut être intéressant de varier les types de documents (blog, journal parodique, publication sur les réseaux sociaux, article de presse, vidéo...). Cet exercice peut aussi être effectué sur les documents provenant de sources numériques figurant dans cette épreuve externe non certificative, dans les éditions précédentes ou dans d'autres épreuves inter-réseaux figurant sur le site *enseignement.be*.

Pourquoi apprendre à jauger la fiabilité d'un article numérique ?

Être capable de repérer un article numérique non fiable peut s'avérer particulièrement difficile. La complexité de traitement de l'information implique de mettre en place des stratégies qui relèvent de l'entraînement à l'esprit critique.

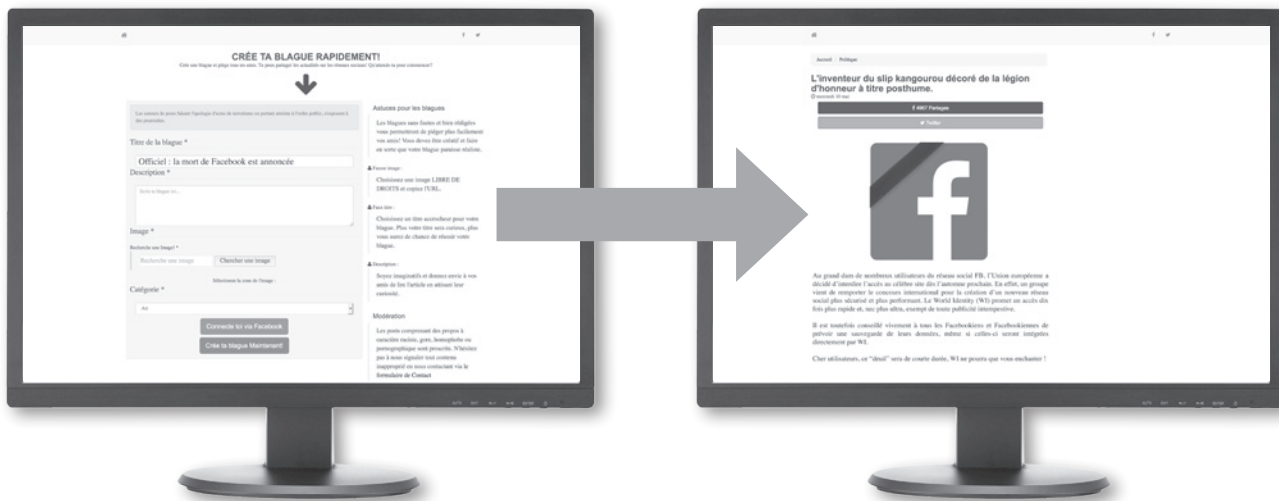


Le non-discernement de la fiabilité/ non-fiabilité risque d'emmener les élèves sur des chemins dangereux. Si certains élèves opèrent déjà ces démarches spontanément, un grand nombre a besoin d'être outillé afin de développer des automatismes de discernement. Il est donc pertinent de proposer aux élèves une stratégie afin de les rendre autonomes face à un article numérique.

L'utilisation de la fiche-outil, construite avec les élèves, leur permettra de fixer les automatismes de repérage de la fiabilité ou non-fiabilité d'un article numérique. Construite au fur et à mesure de l'analyse de différents articles, cette fiche permettra de prendre en compte les éléments utiles au repérage ou à la construction d'un canular.

Rédiger et publier un article sur un réseau social

Les élèves peuvent à présent ajouter à leur article des marques lui conférant l'illusion de la fiabilité. Ensuite, ils sont invités à poster leur canular sur le site belge, *actualite.co*, qui permet de publier sur les réseaux sociaux de faux articles de presse, destinés à faire des blagues aux internautes.



Au terme de la rédaction de l'article sur le site, celui-ci proposera à l'internaute de poster son canular sur les réseaux sociaux, ceci, bien entendu, à la discrétion de chacun.

Sensibilisation des élèves

Tout au long du travail, il est important d'insister sur les limites et les conditions de ces pratiques : il faut éviter de cibler une personne, de recourir au site comme moyen de harcèlement... Pour plus d'informations, l'onglet « Modération et Mentions légales » du site peut être consulté, voire analysé de façon critique. La vidéo *À en perdre la face*, racontant un dérapage ayant eu lieu sur Facebook, peut également être utilisée comme support.

www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=11917&do_check

4

APPRENDRE À DISTINGUER DEUX INTENTIONS : INFORMER ET CONVAINCRE

4.1 | CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

À la question 3 « Quelle est l'intention dominante d'André Gunthert ? », environ 50 % des élèves ont produit la bonne réponse.

QUESTION

3

Quelle est l'intention dominante d'André Gunthert ?

Coche la bonne réponse.

3

- Informer
- Convaincre
- Enjoindre (pousser à agir)
- Distraire

Diverses hypothèses peuvent être formulées quant à ce faible score. Des étudiants associent-ils spontanément à l'intention d'informer le discours d'un spécialiste (= la réponse correcte à la question 2), la présence d'intertitres, ou encore un article de presse ?

On peut aussi invoquer des raisons plus globales à la difficulté de cerner une intention. À savoir que les élèves sont censés associer, depuis l'école primaire, un discours à une intention dominante, comme les y invite par ailleurs chaque année le CEB. En dépit d'un apprentissage récurrent et de longue haleine, certains d'entre eux ne procéderaient-ils pas par associations automatiques ? En l'occurrence, à tel genre de texte correspondrait une intention emblématique sur laquelle il ne serait pas utile de réfléchir : le conte cherche à me divertir, ou la fable cherche à me persuader d'une morale, le récit romanesque vise à me divertir, l'article

de journal m'informe, un règlement m'enjoint à le respecter... Lorsqu'ils lisent un texte en classe dans le but de le comprendre et d'en discuter le contenu, les élèves sont-ils nombreux à l'envisager comme un médium de communication à investir de manière critique ? Sont-ils amenés à discriminer la présence d'une intention dominante parmi d'autres, secondaires ?

Il serait donc intéressant de mettre en œuvre des stratégies qui forment les élèves à identifier et à justifier une ou plusieurs intention(s) à la lecture de textes singuliers. Il s'agit aussi de leur faire prendre conscience de la duplicité possible des intentions : elles ne se donnent pas comme des évidences et sont parfois discutables. Elles doivent donc être questionnées dans la perspective, notamment, de faire développer le sens critique.

4.2 | ÉCLAIRAGE THÉORIQUE

L'accès à l'esprit critique est placé au centre des ambitions de l'École. Il ne s'agit pas simplement de convaincre les élèves de ne pas prendre pour argent comptant ce qu'ils lisent (ou entendent), mais bien de leur faire aussi acquérir des outils pour évaluer la crédibilité des discours. Ils doivent pouvoir de mieux en mieux déjouer les pièges en matière de manipulation du lecteur et donc notamment débusquer les implicites que contiennent les textes.

La lecture critique (ou littératie) va donc au-delà du simple décodage de textes et de leur compréhension et peut être perçue comme un mode de réflexion qui remet en question le sens véritable de l'information et, par extension, de situations de la vie quotidienne²¹.

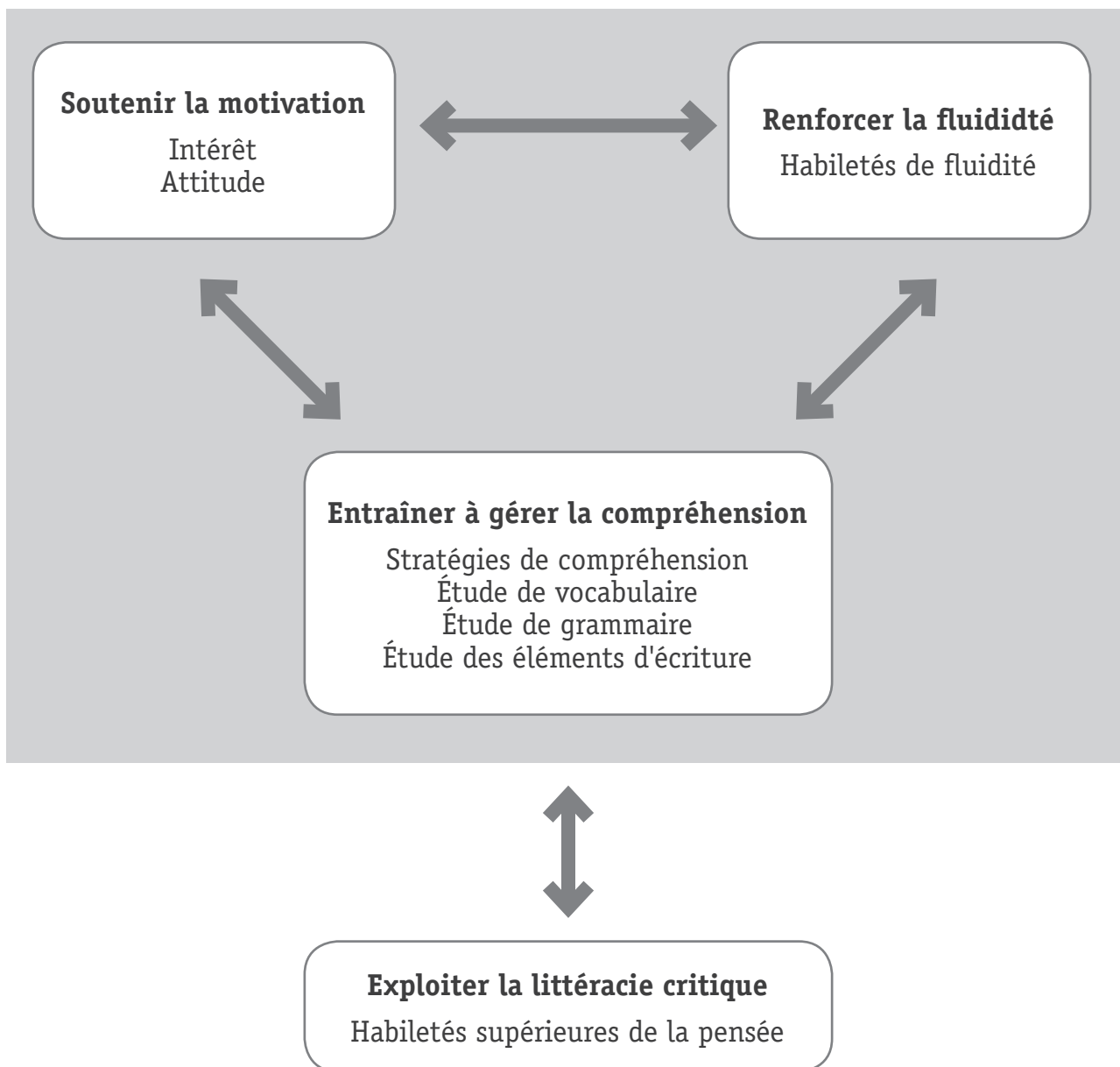
En l'occurrence, se saisir de l'intention qui anime un auteur, comme proposé dans les activités ci-après, fait partie intégrante du développement de la littératie critique.

« En littératie critique, le lecteur ou la lectrice va au-delà du sens général du texte et réfléchit sur le message de l'auteur, en acceptant de le remettre en question d'explorer de nouvelles perspectives et d'adopter ses propres points de vue. Ainsi quand les élèves lisent un texte ou un passage de texte de façon critique, ils conjuguent tout un éventail de stratégies de compréhension pour mettre leur pensée critique et leur pensée créative au service de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation d'un texte ». ²²

²¹ Secrétariat de la littératie et de la numératie. Ginette D. Roberge. *Faire la différence... De la recherche à la pratique*. Monographie de recherche n°48. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. 2017. Consulté à partir de www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_PromotingCriticalLiteracyFr.pdf

²² Secrétariat de la littératie et de la numératie. *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la table rondes des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. 2004. Consulté à partir de www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel

La figure ci-dessous, développée par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario dans ses travaux sur la littératie, illustre clairement les liens de dépendance, de réciprocité et de complémentarité entre le fait de soutenir la motivation à lire, de renforcer la fluidité, d'entraîner les élèves à gérer leur compréhension et d'exploiter la littératie critique. Cette dernière « apparaît comme le fruit de toute l'activité pédagogique qui s'effectue en amont des comportements et des habiletés de lecture ». ²³



²³ Secrétariat de la littératie et de la numératie. *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année, Fascicule 6*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. 2007. Consulté à partir de www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_6-2008.pdf

4.3 | ACTIVITÉS

Les activités présentées ci-après peuvent être combinées l'une à l'autre selon la visée d'une progression dans les apprentissages. Toutefois, le professeur peut sélectionner celles qu'il juge les plus adéquates dans la perspective de faire développer par ses élèves le sens critique.

4.3.1 | FAIRE RECHERCHER ET JUSTIFIER LES INDICES DE L'INTENTION DOMINANTE

S'entendre sur l'intention dominante véhiculée par un texte ne va pas nécessairement de soi. Celle-ci peut être associée, par exemple, au contexte de la communication, à la structure et au genre du texte, mais aussi au statut du rédacteur ou de l'interviewé, à sa posture énonciative, à sa duplicité éventuelle et à sa perception du (ou des) récepteur(s). Ainsi, l'objectif prioritaire est bien de former à la justification des intentions perçues.

Nous proposons d'adopter la procédure suivante :

- Faire relire l'article publié dans *Le Nouvel Observateur* : « Vous n'avez rien compris aux selfies »²⁴.
- Inviter à résoudre les items 1 et 3.
- En fonction des réponses apportées à l'item 3 (des étudiants avanceront que l'intention dominante de l'interviewé est d'informer, d'autres prétendront qu'il a choisi de persuader), faire travailler en sous-groupes et demander de lister les indices qui ont conduit à choisir telle ou telle intention dominante. En formulant des indices, chaque sous-groupe construit l'amorce d'une fiche-outil, qui sera réappropriée lors de la mise en commun.
- Mettre en commun les observations.

Le tableau ci-après répertorie une série de traits relevant des intentions informative et persuasive. Ces listes ne sont pas fermées.

Aspects informatifs	Aspects persuasifs
<ul style="list-style-type: none">• Titre, intertitres, chapeau...• Introduction rédigée par le journaliste (énonciateur)• Mise en page• Références de bas de page• Photos• Énonciation semblant non marquée (absence de « je »)• Contenu du texte perçu comme un apport de connaissances• Statut de spécialiste de l'interviewé• Texte préjugé fiable• Indices relevant du registre didactique : définitions, reformulations, exemplifications• Présence de structures associées à l'intention d'informer : structures explicative et descriptive• ...	<ul style="list-style-type: none">• Aspect polémique de l'article : présence massive de la structure objection / réfutation et de concessions (et donc intégration de discours qui s'opposent à la thèse défendue par A. Gunthert)• Défense d'une thèse en faveur des selfies : « [le selfie représente] une révolution comme on n'en a pas connu depuis des siècles. »• Formulation du titre : interpellation du lecteur• Chapeau sous la forme d'une question• Énonciation marquée :<ul style="list-style-type: none">- discours direct- modalisateurs- vocabulaire mélioratif / péjoratif• Présence d'arguments affectifs et rationnels• Choix d'une structure argumentative : développement d'arguments et d'illustrations• ...

²⁴ Dans le *Portefeuille de documents* de l'épreuve non certificative 2016 en lecture pour les élèves de 4^e secondaire, Document 1, pages 5 à 9.

Pour amener la classe à concevoir que l'intention dominante véhiculée par l'article est bien persuasive, il est conseillé d'orienter l'attention sur les aspects qui confortent celle-ci de façon particulièrement récurrente. À savoir :

- La présence, dès le chapeau, de marqueurs de subjectivité : termes (et formules) appréciatifs et dépréciatifs, ainsi que le recours aux modalisations : *futile, ridicule, subversif, mépris, balcon de la société, on pourrait penser que..., les critiques pleuvent, la surface du phénomène, c'est perçu négativement, apparaître sous son meilleur jour, tout le monde est hilare...*
- L'emprunt très récurrent des discours d'autrui, soit sous la forme de concessions, soit sous celle d'objections : *le selfie [...] est parfois regardé avec mépris du haut du balcon de la société ; une série d'articles le [= le selfie] désigne comme le support narcissique des adolescents ; les jeunes ne respectent rien, c'est bien connu [...] C'est bien la preuve que le selfie, c'est le mal : il ne respecte pas les codes sociaux...*
- La reprise en italique du discours direct (voire des pensées) du Prince Harry, qui tient le discours opposé à celui de l'interviewé.
- Le recours aux réfutations, articulées aux points de vue d'autrui, et ce, en employant le plus souvent la forme négative (qui suppose la contestation implicite des avis opposés). On fera remarquer que l'emploi des négations est aussi récurrent dans l'énonciation des arguments qui portent la thèse de l'interviewé : *le selfie n'est pas une image [...] ce n'est pas un simple autoportrait ; les réseaux sociaux, ce n'est pas des conversations à propos des photos, mais des conversations avec les photos ; le selfie ne s'apparente pas au portrait : sa vocation est très souvent de communiquer ; on ne fait pas des photos de soi pour apparaître sous son meilleur jour ; la photo connectée n'existe pas sans destinataire. On ne fait pas un selfie pour soi, mais pour les autres ; l'image n'a pas vocation à être belle, mais à faire parler...*
- L'usage de questions propres à animer le discours : *Qui cela [= le selfie] dérange-t-il le plus ? Qui affirme « Le selfie, c'est le mal » ?*

Nous invitons le professeur à se prémunir contre une dérive possible. Effectivement, il ne s'agit pas d'amener les élèves à élaborer un catalogue exhaustif des tours argumentatifs propres à fonder l'intention persuasive d'A. Gunthert. La liste des indices fournie ci-dessus doit être conçue comme un réservoir de possibles. Libre à chacun d'en valoriser certains aspects au détriment d'autres, voire de choisir d'autres entrées que celles qui sont proposées.

Faire détecter l'intention dominante de l'interviewé en recourant à divers marqueurs constitue une méthode de lecture visant à promouvoir l'objectif fixé au départ. Il s'agit, en effet, de faire développer l'esprit critique, ce qui suppose que chaque élève puisse, à terme, produire son propre jugement sur la question de savoir si le selfie représente – ou non – une révolution (heureuse ou bénéfique en l'occurrence) comme on n'en a pas connu depuis des siècles.

4.3.2 | FAIRE CONSTRUIRE LES QUESTIONS POSÉES PAR LE JOURNALISTE

Comme l'exprime la note de fin d'article, celui-ci se présente comme la reprise des propos de l'historien contemporain des médias, André Gunthert. Le texte est structuré par la présence d'intertitres numérotés de 1 à 8. Chaque intertitre est censé formaliser, de façon laconique, les étapes successives de l'argumentaire. On peut par ailleurs émettre l'hypothèse que, pour finaliser son article, le journaliste a choisi de substituer les intertitres aux questions qu'il a posées initialement au spécialiste des médias.

Une façon concrète de s'appropriier le contenu du texte, mais aussi de faire percevoir la distinction entre l'intention d'A. Gunthert et celle du journaliste est de proposer aux étudiants de recréer les questions qu'a posées ce dernier.

Nous proposons la procédure suivante :

- Dans la perspective de faire formuler les questions, le professeur peut soit fournir aux élèves les mots-clés de telle ou telle section, soit leur demander de les repérer.
- Les élèves auront à disposition l'article modifié : aux intertitres, on aura substitué des pointillés où seront formulées les questions. Document téléchargeable au format DOC sur www.enseignement.be/download.php?do_id=13904.
- Les mots-clés permettent, pour chaque partie, de circonscrire la thématique envisagée, thématique à partir de laquelle les élèves sont invités à construire la problématique et donc à composer les questions.

Section 1

Mots sélectionnés : innovante, bien avant, en 1991, le selfie a existé, en 2013

Thématique abordée : la temporalité, plus précisément l'époque qui aurait vu naître le selfie.

Exemples de questions à produire : La pratique du selfie est-elle récente ? ou À quelle époque remontent les premiers selfies ?, Le selfie est-il une pratique toute récente, induite par la technologie des smartphones ?...

Exemple

« On pourrait penser que le selfie est le produit d'une prise de vue innovante par une nouvelle technologie, celle des smartphones. Mais cette pratique existait, bien avant l'image numérique.

L'exemple du film *Thelma et Louise*, sorti en 1991, est parlant. Les deux personnages, deux femmes, se prennent en photo avant leur virée sur la route. Elles attrapent leur Polaroid et immortalisent le début de leur road-trip. Elles n'ont besoin de personne pour faire leur photo. Et surtout pas d'un homme. Le selfie leur permet d'affirmer leur liberté, leur autonomie. Le selfie a existé dans l'ombre, sans être reconnu comme un genre entier, ni même susciter l'attention. L'intérêt pour cette pratique naît en 2013, lorsqu'une série d'articles le désigne comme le support du narcissisme des adolescents. Le succès est tel que les éditeurs des *Oxford Dictionaries* le sacrent mot de l'année.

Section 2

Mots sélectionnés : le selfie n'est pas, c'est

Thématique abordée : définition du selfie

Exemple de question à produire : Comment définiriez-vous le selfie ?

Section 3

Mots sélectionnés : partager l'expérience, l'expérience individuelle d'une référence culturelle, manifester cette appropriation, signe d'intérêt et de respect, image [...] précieuse

Thématique abordée : les raisons de faire des selfies ou ce dont ils témoignent d'un point de vue culturel.

Exemples de questions à produire : Pourquoi fait-on des selfies ? ou Que disent les selfies du rapport à la culture ?

Section 4

Mots sélectionnés : conversation, conversation à propos, conversation avec des photos, destinataire, pour les autres, ramification, image connectée, partagée, en temps réel, sur les réseaux sociaux, pas au portrait, communiquer

Thématique abordée : les finalités du selfie. Gunthert oppose deux ambitions du selfie, l'une jugée erronée (faire des images), l'autre qu'il considère comme effective (converser, partager, communiquer).

Exemple de question à produire : *Dans quel but, selon vous, poste-t-on des selfies sur les réseaux sociaux ?*

Section 5

Mots sélectionnés : Snapchat, pas pour apparaître sous son meilleur jour ; on la triture, on la surligne, on la salit, on la laisse s'effacer au bout de quelques minutes, en raturant sa propre image, ne respecte pas l'image, on écrit sur l'image, on rature l'image, on programme sa destruction, la subversion, la désacralisation de l'image ; pas vocation à être belle ; faire parler, rigoler aussi ; la dérision, le lol ; conversation, vecteur de sociabilité ; nombre de likes et de commentaires

Thématique abordée : la désacralisation radicale de l'image de soi

Exemple de question à produire : *Quel rapport à sa propre image induit l'usage de Snapchat ?*

Section 6

Mots sélectionnés : le narcissisme, cela relève de la psychiatrie, problème psychologique, « patient », image faite pour être partagée

Thématique abordée : l'erreur qui consiste à attribuer au selfie un caractère narcissique

Exemple de question à produire : *Le selfie relève-t-il du narcissisme ?*

Section 7

Mots sélectionnés : maîtrisée, belle, parfaite ; le bras apparaît dans le cadre ; cachet de l'authenticité ; un peu ratés, mal éclairés, de guingois ; ancien modèle de l'image ; sacralité et beauté ; évolution de l'image [...] de la société

Thématique abordée : opposition entre la belle image que l'on attend (d'un professionnel) et le selfie, qui, lui, substitue l'authenticité à la maîtrise

Exemple de question à produire : *Quelles sont les différences entre les selfies et les photos traditionnelles ?*

Section 8

Mots sélectionnés : gêne ; pas dans l'ordre des choses ; pas respectable ; dérange ; c'est la mal ; Prince Harry, je déteste les selfies, le selfie c'est mal ; Cannes ; nouvelle proximité avec le public ; scénographie ; a changé ; stars ; au milieu du public ; un mouvement venu d'en bas ; élite dirigeante ; le peuple ; inverse cette logique ; mêmes photos

Thématique abordée : rupture opérée par la pratique du selfie relativement à la domination des élites sur les autres classes sociales

Exemples de questions à produire : *La pratique du selfie ne bouscule-t-elle pas les rapports de classes ? ou En quoi le selfie modifie-t-il notre perception des hiérarchies sociales ?*

On peut faire l'hypothèse que la production des questions permettra notamment aux élèves de percevoir que les réponses apportées par l'historien des médias ne constituent pas prioritairement des explications, mais reposent sur des arguments propres à soutenir une thèse favorable aux selfies.

4.3.3 | FAIRE REPÉRER LES LIEUX COMMUNS, LES PASSAGES PORTEURS DE L'OPINION COMMUNE OU GÉNÉRALE

Cette activité est, en fait, une reprise partielle de la première activité proposée. En effet, pour dénoncer les lieux communs, A. Gunthert recourt aux procédés déjà identifiés plus haut. À savoir :

- l'usage de modalisateurs,
- l'importation de discours d'autrui, dont la reprise en discours direct du point de vue attribué au Prince Harry,
- l'emploi des réfutations. Celles-ci apparaissent régulièrement formulées par la tournure négative. Cette tournure présuppose, sans les exprimer, les objections que précisément les tenants de l'opinion générale pourraient lui adresser.

Nous proposons la procédure suivante :

À partir de l'interview de Gunthert, faire repérer par les élèves dans le texte les éléments (conception, avis...) que Gunthert impute à l'opinion générale :

- Faire tout d'abord souligner les stéréotypes et encadrer les modalisateurs qui manifestent la prise de distance de Gunthert.
- Faire ensuite relever les procédés linguistiques utilisés pour introduire les réfutations.
- Inviter enfin les élèves à s'interroger sur le fait de savoir pourquoi Gunthert utilise de façon quasi systématique ce schéma de concession-réfutation.

Exemple

« On pourrait penser que le selfie est le produit d'une prise de vue innovante par une nouvelle technologie, celle des smartphones. Mais cette pratique existait, bien avant l'image numérique.

L'exemple du film *Thelma et Louise*, sorti en 1991, est parlant. Les deux personnages, deux femmes, se prennent en photo avant leur virée sur la route. Elles attrapent leur Polaroid et immortalisent le début de leur road-trip. Elles n'ont besoin de personne pour faire leur photo. Et surtout pas d'un homme. Le selfie leur permet d'affirmer leur liberté, leur autonomie. Le selfie a existé dans l'ombre, sans être reconnu comme un genre entier, ni même susciter l'attention. L'intérêt pour cette pratique naît en 2013, lorsqu'une série d'articles le désigne comme le support du narcissisme des adolescents. Le succès est tel que les éditeurs des *Oxford Dictionaries* le sacrent mot de l'année.

Très vite, les critiques pleuvent. On avait déjà vu ce scénario lors de l'apparition des webcams, des blogs ou des réseaux sociaux. Les jeunes ne respectent rien, c'est bien connu. Un Tumblr² montre même qu'ils se prennent en photo lors de funérailles. C'est bien la preuve que le selfie, c'est le mal : il ne respecte pas les codes sociaux.

4.3.4 | FAIRE COMPOSER UN TEXTE INFORMATIF SUR LE SELFIE

Cette proposition permet aux élèves de cerner l'intention persuasive du texte source de façon pragmatique, dans la mesure où ils sont invités à manipuler le texte pour lui retrancher tout indice de subjectivité.

Nous proposons la procédure suivante :

- Rédiger un texte informatif sur le selfie (d'un ou deux paragraphes) reprenant des caractéristiques mises en avant par André Gunthert.
- Confronter ensuite, en petits groupes, les productions au texte originel. La posture engagée du spécialiste des médias, André Gunthert, devrait ainsi leur apparaître de façon explicite.

5

BIBLIOGRAPHIE

- BAYE A., QUITTRE V., MONSEUR C., & LAFONTAINE D. « La lecture électronique à 15 ans : premiers résultats PISA 2009 », in *Les cahiers de Sciences de l'Éducation*, n°32. Université de Liège. Unité d'Analyse des Systèmes et Pratiques d'Enseignement. 2011.
- CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S. « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » in *Lire écrire, un plaisir retrouvé, Dossier d'activités pédagogiques réalisé par le groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais - Éduscol*, octobre 2003. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecrire_enseigner_comprehension_115544.pdf ou <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482>
- DAGUET, H. « TIC et pratiques enseignantes au collège : Analyses et perspectives » in G.-L. Baron, E. Bruillard et J.-F. Lévy (éds). *Les technologies dans la classe : de l'innovation à l'intégration* (p. 37-52). Paris. EPI-INPR. 2000.
- OCDÉ (2015). *Students, Computers and Learning : Making the Connections*, PISA, Paris. Éditions OCDÉ.
- Secrétariat de la littératie et de la numératie. *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2004. Consulté à partir de www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel
- Secrétariat de la littératie et de la numératie. *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année, Fascicule 6*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. 2007. Consulté à partir de www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_6-2008.pdf
- Secrétariat de la littératie et de la numératie. « La littératie critique » in *Accroître la capacité, Série d'apprentissage professionnel*. Série d'apprentissage n°9, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. 2009.
- MCLAUGHLIN M., DEVOOGD G.-L. (2004). *Critical literacy : Enhancing students'comprehension of text, New York : Scholastic*. In Secrétariat de la littératie et de la numératie. *Faire la différence... De la recherche à la pratique*. Monographie de recherche n°48. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. 2017. Consulté à partir de www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_PromotingCriticalLiteracyFr.pdf

S4

Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement
Service général du Pilotage du Système éducatif
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000
Impression : IPM printing - ipm@ipmprinting.com
Graphisme : Olivier VANDEVILLE - olivier.vandeville@cfwb.be
Juin 2017

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be
Éditeur responsable : Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général
La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française »
visée à l'article 2 de la Constitution