



HAL
open science

“ On nous cache tout, on nous dit rien... ” : les théories du complot au défi de l'épistémologie, de l'esprit critique et de “ l'auto-défense intellectuelle ”

Benjamin Belghit

► **To cite this version:**

Benjamin Belghit. “ On nous cache tout, on nous dit rien... ” : les théories du complot au défi de l'épistémologie, de l'esprit critique et de “ l'auto-défense intellectuelle ”. Education. 2017. dumas-01757240

HAL Id: dumas-01757240

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01757240v1>

Submitted on 3 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : Histoire-Géographie

« On nous cache tout, on nous dit rien... » :

Les théories du complot au défi de l'épistémologie, de
l'esprit critique et de « l'auto-défense intellectuelle »

Présenté par M. Benjamin BELGHIT

Mémoire de M2 encadré par Mme Anne DUFOUR

Sommaire

INTRODUCTION : « REAGIR FACE AUX THEORIES DU COMLOT »	1
I. ETAT DE L'ART : LE CONSPIRATIONNISME A L'EPREUVE DE L'ESPRIT CRITIQUE ET DE LA VALIDATION SCIENTIFIQUE	3
1. LE CONSPIRATIONNISME ET SES MECANISMES DE DEVELOPPEMENT	3
a. « Vous avez dit complot ? » : Eléments de définition et de compréhension.....	4
b. Complotisme et cognition : « Nos cerveaux programmés pour y croire ».....	6
c. La suspicion comme symptôme d'une dépossession sociopolitique.....	7
d. L'ampleur, la prégnance et les outils de développement du conspirationnisme.....	8
2. « SAVOIR », « VERACITE » ET « AUTO-DEFENSE INTELLECTUELLE ».....	10
a. L'épistémologie et la construction du savoir scientifique.....	10
b. « Vérité » scientifique, réfutabilité et corroboration.....	11
c. Scepticisme scientifique et outils d'agissement du recul critique.....	13
d. La zététique : « l'art du doute » comme « auto-défense intellectuelle »	14
3. DE LA THEORIE A LA MISE EN APPLICATION PRATIQUE ET DIDACTIQUE.....	15
II. D'UNE EVALUATION A L'AUTRE : METHODOLOGIE, DISPOSITIF EXPERIMENTAL ET ELEMENTS DIDACTIQUES	17
1. CONTEXTE EXPERIMENTAL ET POPULATION CONCERNEE	17
a. Annonay (Nord-Ardèche), le Lycée Boissy d'Anglas et ses élèves.....	18
b. Eléments socio-statistiques des populations concernées par l'enquête.....	18
2. MATERIEL ET PROCEDURE UTILISES DANS LE CADRE DU DISPOSITIF.....	19
a. Travaux préparatoires et inscription du dispositif dans le programme d'EMC	20
b. Séance introductive du thème d'EMC et du dispositif didactico-expérimental	21
c. Deuxième séance : comprendre les théories du complot et leur fonctionnement	23
d. Dernière séance : des « outils d'auto-défense intellectuelle »	24
III. RESULTATS, ANALYSE ET PISTES DE REMEDIATION : (S')EVALUER POUR MIEUX (SE) PERMETTRE D'EVOLUER	26
1. RESULTATS DE NOTRE PROTOCOLE D'EXPERIMENTATION	26
a. Résultats de l'évaluation diagnostique : une « crédulité » toute relative	26
b. Résultats de l'évaluation sommative : des acquis à relativiser également	29
2. DISCUSSION CRITIQUE ET PERSPECTIVES CONCLUSIVES	32
a. Recontextualisation synthétique de nos objectifs, méthodes et hypothèses	33
b. Inscription de notre travail dans le cadre de la recherche antérieure.....	33
c. Limites, perspectives de remédiation et projection conclusive	34
BIBLIOGRAPHIE	36
ANNEXES	37

Introduction :

« Réagir face aux théories du complot »

Le 9 février 2016, dans le contexte d'une République meurtrie dans sa chair et ses valeurs fondamentales par plusieurs séries d'attentats liberticides et dogmatiques perpétrés par « ses propres enfants », le Ministère de l'Education Nationale organise une « Journée d'Etude » visant à « Réagir face aux théories du complot ».¹

Dans son Edito, la Ministre, Madame Vallaud-Belkacem rappelle que « si la théorie du complot n'est pas une nouveauté, elle a pris, au fur et à mesure que se développait Internet, une ampleur nouvelle. Elle constitue un ennemi intime du savoir et de la connaissance parce que, tout en jouant en apparence sur des enjeux analogues, elle dévoie, simplifie et fascine justement par sa simplicité même, son "anticonformisme" et la "transgression" qu'elle incarnerait face aux "pouvoirs établis" nécessairement mensongers pour les adeptes de ces théories. [...] C'est un problème que l'École, par son attachement à la connaissance et aux vérités scientifiques, ne peut éluder. Si la vogue des théories complotistes a été perçue avec une intensité particulièrement forte après les attentats de janvier dernier², cela fait plusieurs années que nos enseignants, dans certaines disciplines, en particulier l'Histoire, se trouvent confrontés à de telles théories. »³ Et de conclure par la nécessaire volonté de construire « une réponse adaptée, qui rompe enfin la fascination exercée sur nos élèves par le conspirationnisme et qui s'appuie sur les forces qui ont toujours été celles de l'École : la rigueur, la réflexion, la pensée et la connaissance. »⁴

Défini dès 1945 par l'épistémologue Karl Popper comme « l'opinion selon laquelle l'explication d'un phénomène social consiste en la découverte des hommes ou des groupes qui ont intérêt à ce qu'un phénomène se produise (parfois il s'agit d'un intérêt caché qui doit être révélé au préalable) et qui ont planifié et conspiré pour qu'il se produise »⁵, le complotisme (ou conspirationnisme, ou théorie du complot) est ici immédiatement relié par la Ministre à différents éléments constitutifs du nœud de la question de recherche du présent Mémoire.

¹ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). Réagir face aux théories du complot, « dossier du participant » de la « Journée d'Etude » du 16 février 2016, repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid98418/journee-d-etude-reagir-face-aux-theories-du-complot.html>

² La Ministre fait ici référence aux « attentats de Charlie Hebdo, de Montrouge et de l'Hypercashier de la Porte de Vincennes », perpétrés les 7, 8 et 9 janvier 2015 par les frères Kouachi et Amedy Coulibaly.

³ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Réagir face aux théories du complot*, *Ibid*, p.2.

⁴ *Ibid*.

⁵ In Popper, K. (1979, 1^{ère} éd. 1945), *La société ouverte et ses ennemis* (trad. française de *The Open Society and Its Enemies*, Londres : Routledge, 1945), tome 2, Paris : Editions du Seuil, p. 98.

En effet, les enjeux soulevés par cette question sont nombreux et profonds tant ces théories s'opposent en premier lieu aux grands principes épistémologiques de construction et de validation d'un « savoir » et d'une « vérité » scientifiques dont l'Ecole a la responsabilité de la transmission. Par les conséquences de son développement, le *conspirationnisme* est ici désigné comme un ennemi manifeste pour la démocratie et le « vivre-ensemble », d'où la décision de la Ministre « *que soit organisée une journée consacrée aux réactions à adopter face aux théories du complot [...] dans le cadre de l'enseignement moral et civique et de l'éducation aux médias et à l'information, dans la continuité de la mobilisation pour les valeurs de la République.* »⁶ Ces enjeux éducatifs et démocratiques soulèvent alors la question des élèves et de leur rapport au monde et à la société, notamment au travers de leur usage des sources d'information et du recul critique entretenu avec des discours se réclamant abusivement de la « vérité ». En toile de fond, le défi engagé par la « révolution numérique » constitue une piste essentielle de travail auprès de cette génération des *Digital Natives*⁷.

Par là, l'Ecole et ses professeurs se placent comme le maillon éducatif incontournable en vue de transmettre aux élèves les éléments nécessaires à l'agissement d'un recul critique propice à démêler le « vrai » du « faux », et ainsi contrer l'essor désastreux de ces théories et leurs conséquences. C'est pourquoi le présent Mémoire visera à traiter la question générale de recherche suivante : **Comment l'exemple des théories complotistes est un outil pour travailler la question des sources et du rapport à la construction du savoir scientifique ?**

Pour y répondre, notre travail suivra (justement) les principes méthodologiques universitaires avec tout d'abord, une première grande partie qui fera état des recherches préalables sur le sujet : cet « Etat de l'art » aura donc pour but de proposer une synthèse la plus exhaustive possible des éléments de connaissance théorique sur le sujet, en vue de préciser notre questionnement et aboutir à l'émergence d'une problématique permettant d'articuler théorie et pratiques didactiques. Logiquement, la deuxième grande partie portera sur le dispositif expérimental mis-en-œuvre auprès des élèves, en appui sur ces apports théoriques et en vue de nous permettre de répondre à cette problématique. Enfin, la troisième et dernière grande partie de ce travail visera à en exposer les résultats afin de les confronter à nos hypothèses, et ainsi nous permettre de dégager des perspectives didactiques propices à adapter toujours davantage notre pratique aux profonds enjeux soulevés ici.

⁶ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). Réagir face aux théories du complot, *Ibid* (p.2)

⁷ *Digital Natives* (ou *génération du numérique*) est une expression qui désigne les générations « nées » après l'essor d'Internet et de la « Révolution numérique », par opposition aux *Digital Immigrants* qui désignent leurs aînés des générations antérieures.

I. Etat de l'art : le conspirationnisme à l'épreuve de l'esprit critique et de la validation scientifique

Par sa formulation, notre question de recherche met en tension l'exemple des thèses conspirationnistes avec la question de la construction et de la validation d'un « savoir » ou d'une « vérité » d'ordre scientifique.

C'est pourquoi le choix de s'appuyer, dans cette enquête, sur le développement des théories complotistes dans le cadre de la révolution numérique et du rapport de ces nouvelles générations à ces outils constituera donc un premier élément de compréhension nous permettant de mesurer l'emprise et les mécanismes de fonctionnement de ces théories. Contrairement, notre deuxième partie d'analyse théorique portera quant-à-elle sur la construction et la corroboration du savoir et de la « vérité » scientifiques au travers du cheminement épistémologique (du grec *lógos*, le « discours », et *epistêmê* la « science » ou le « savoir »), c'est-à-dire de la philosophie des sciences et du savoir, tout en nous donnant quelques clefs de recul critique vis-à-vis de telles ou telles théories, fussent-elles conspirationnistes. Par là, nous pourrions questionner le rapport que les élèves entretiennent avec l'information et ce qu'ils peuvent considérer comme relevant de la « vérité », et ainsi proposer des hypothèses que nous tâcherons de vérifier par la suite, au travers d'une démarche didactique s'appuyant sur ces éléments théoriques.

1. Le conspirationnisme et ses mécanismes de développement

Dans un premier temps, intéressons-nous donc à ce que recouvre le concept de conspirationnisme que nous appréhenderons, à l'image des sociologues, en tant que « fait social », c'est-à-dire d'une « manière de faire, figée ou non, susceptible d'exercer une contrainte extérieure »⁸ tel que l'édicte Emile Durkheim. Cela nous amènera ainsi à comprendre son fonctionnement et son développement et à en mesurer la prégnance et les mécanismes, dans le cadre d'un corps social marqué par la révolution numérique et ses conséquences.

⁸ Durkheim, E. (1988, 1^{ère} éd. 1894). *Les règles de la méthode sociologique*, (p. 107). Paris : Flammarion.

a. « Vous avez dit complot ? » : *Éléments de définition et de compréhension*

Tout d'abord, il semble essentiel de cadrer notre réflexion autour des éléments de définition de ce que recouvrent les notions de complot et de complotisme. Le 9 février 2016, le Ministère de l'Éducation Nationale organisait une « Journée d'étude » dans l'optique de « Réagir face aux théories du complot », alors même que les réflexions vis-à-vis du développement des théories complotistes, notamment chez les plus jeunes générations, interrogent par leurs mécanismes et leurs conséquences. Cette « Journée » doit donc être réinscrite dans son contexte, notamment après les séries d'attentats ayant secoué le pays et qui trouvent sans contestes racine, au moins partiellement, dans un terreau complotiste qui tend à se généraliser chez certaines catégories de la population.

Dans le « dossier du participant »⁹ de cette « Journée d'étude », apparaissent différents éléments de définition : dans l'esprit de la conceptualisation proposée par Karl Popper et mentionnée en introduction, le *conspirationnisme* y est défini par Rudy Reichstadt, animateur du site *Conspiracy Watch*¹⁰ comme la « tendance à attribuer abusivement l'origine d'un événement choquant et/ou dramatique (catastrophe naturelle, accident industriel, crise économique, mort d'une personnalité, attentat, révolution...) à un inavouable complot dont les auteurs – ou ceux à qui il est réputé profiter – conspireraient, dans leur intérêt, à tenir cachée la vérité »¹¹. Cette définition installe d'emblée ce fait dans le registre du rapport à la « vérité » et cible le caractère « abusif », donc mensonger de la rhétorique complotiste.

Pour sa part, Pierre-André Taguieff, philosophe et politologue spécialiste des théories du complot, explique dans son *Court traité de complotologie*¹² que les formules « rumeur de complot, peur d'un complot, hypothèse du complot, imaginaire du complot, idéologie du complot, mythe ou mythologie du complot »¹³ seraient plus adaptées que les termes plus habituels de « complotisme » « conspirationnisme », ou « théories du complot » pour nommer cette réalité. Il insinue donc que le problème ne serait pas tant de définir ce fait social que de le nommer, car le vocabulaire employé induit sa signification réelle et donc, les marges de manœuvre pour le combattre.

Dans le même esprit de dénonciation de la rhétorique complotiste, Emmanuel Taïeb, politologue spécialiste du complotisme explique que « *la théorie du complot est l'arme*

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). Réagir face aux théories du complot, *Ibid.*

¹⁰ « *Conspiracy Watch* » (ou « Observatoire du conspirationnisme et des théories du complot ») est un site internet fondé en 2007 par le blogueur Rudy Reichstadt et dont l'objectif est d'apporter des éléments d'analyse critique face au développement des théories du complot.

¹¹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Réagir face aux théories du complot*, *Ibid.*, p.9.

¹² Taguieff, P.A. (2013), *Court traité de complotologie*, suivi de « *Le complot judéo-maçonnique* » : fabrication d'un mythe apocalyptique moderne. Paris : Fayard, Mille et une Nuits..

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). Réagir face aux théories du complot, *Ibid* (p.9)

politique du faible. »¹⁴ Pour lui, le complotisme doit être compris comme un objet fondamentalement politique et préconise ainsi une solution elle-même politique en privilégiant la réflexion collective autour des conceptions et visées politiques induites par le discours de leurs auteurs. Cela revient à définir le complotisme d'abord par son discours politique induit.

Au-delà de ces premiers éléments de compréhension, nous y remarquons pourtant qu'à aucun moment, il ne s'agit de nier la réalité de certains complots. Ainsi, Pascal Wagner-Egger, psychologue à l'université de Fribourg soutient dans une interview accordée au magazine *Science & Vie* qu'il « *serait tout aussi irrationnel de croire qu'il n'existe aucun complot sur Terre* »¹⁵, soutenu dans cette idée par son confrère allemand Roland Imhoff qui pense qu'il « *n'y a aucune raison de rejeter la possibilité que des gens forment des coalitions secrètes dans l'intention de maximiser leurs gains, parfois à notre détriment* »¹⁶.

A ce titre, les exemples de complots réels sont nombreux selon le journaliste Vincent Nouyrigat : « *Les preuves de complots authentiques abondent : l'assassinat de Jules César ; le Watergate ; la surveillance électronique de masse révélée par Edward Snowden ; les manipulations des industries du tabac, de l'amiante, des pesticides contre l'établissement de preuves scientifiques ; des coups d'Etat comme ceux ourdis par la CIA en Amérique latine...* ».¹⁷

Ainsi, pour comprendre le complotisme, il ne s'agit pas de nier le complot en tant que tel mais, dans l'esprit des éléments de définition pré-exposés d'être plutôt attentif à l'intention et à la démarche de ses auteurs. Car s'il existe en effet des complots avérés (c'est-à-dire vérifiables selon les logiques épistémologiques que nous évoquerons plus précisément en deuxième partie), d'autres sont, selon ces éléments de définition, construits selon une démarche méthodologiquement tronquée. C'est pourquoi la définition du conspirationnisme dans le « dossier du participant » de la « Journée d'Etude » du 16 février 2016 insiste d'abord sur le caractère « abusif » de la démarche, « *car le récit proposé s'affranchit des règles élémentaires de la méthode scientifique en matière d'administration de la preuve* ».¹⁸

Mais si le complotisme prospère malgré les intentions douteuses et les démarches tronquées qui y président, c'est qu'il relève de mécanismes qui méritent dans un second temps d'être observés, d'abord du point de vue de la cognition.

¹⁴ Taïeb, E. in Duportail, J. (2015). *La théorie du complot est l'arme politique du faible*. Repéré à <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/01/22/01016-20150122ARTFIG00046-emmanuel-taieb-la-theorie-du-complot-est-l-arme-politique-du-faible.php>.

¹⁵ Nouyrigat, V. (dir., 2016). Vous avez dit complot ? Nos cerveaux programmés pour y croire, (p. 46). *Science & Vie*, n° 1187.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). Réagir face aux théories du complot, *Ibid.* (p.5)

b. Complotisme et cognition : « Nos cerveaux programmés pour y croire »

En effet, si de multiples facteurs sociaux ou technologiques (que nous évoquerons plus bas) permettent d'expliquer l'essor et l'enracinement des théories complotistes, il apparaît à la lecture des travaux sur la question que d'autres facteurs agissent en amont dans un registre plus internement psychique et propre à nos fonctions cognitives. C'est ce que laisse entendre le sous-titre de l'enquête éditée par le magazine *Science & Vie* évoquée plus haut et reprise dans l'intitulé de cette sous-partie : « *nos cerveaux [seraient, ndr.] programmés pour y croire* »¹⁹. En appui sur les théories cognitivistes²⁰, l'enquête vise à démontrer comment notre cerveau (dys-)fonctionne dans son interprétation du réel, notamment par certains « courts-circuits » psychiques nommés *biais cognitifs* (ou *biais heuristiques*) par lesdits cognitivistes, nous rendant préalablement vulnérables à adhérer aux thèses complotistes.

Ces mécanismes sont conceptualisés à partir des années 1970 par deux cognitivistes, Daniel Kahneman et Amos Tversky, et notre propos constitue une synthèse de leurs travaux, tirés d'ouvrages²¹ et d'articles scientifiques²². Les *biais cognitifs* proviennent d'une distorsion entre deux modes de réflexion, l'un rapide et émotif (le « système 1 »), et l'autre lent et rationnel (le « système 2 »). Il en résulte un décalage nous amenant à adopter des comportements parfois inadaptés. En tant que revue de vulgarisation, *Science & Vie* s'appuie sur sept principaux *biais* (parmi des dizaines développées par les auteurs) pouvant expliquer notre propension au complotisme : le *biais de détection* qui nous amène à (sur-)interpréter le réel (chaque détail fait sens) en établissant des probabilités parfois illusoires ; le *biais d'intention* qui implique une suspicion irrationnelle d'intentionnalités derrière chaque phénomène ; le *biais de conjonction* qui nous pousse à douter de coïncidences par une interprétation tronquée des données d'un problème ; le *biais social* qui repose sur une sensibilité extrême et archaïque à la menace, impliquant une méfiance excessive voire paranoïaque à l'égard des inconnus ; le *biais de proportion* qui nous donne à imaginer une proportionnalité fantasmée entre causes et effets (on attribue une "grande cause" à de "grands effets"), décuplée en cas de chocs émotionnels ; le *biais d'anxiété* qui répond au besoin de contrôler les situations et de retrouver une lisibilité, quitte à imaginer des motifs inexistantes ; et enfin le *biais de confirmation* qui nous amène à ne prendre en compte que les arguments visant à conforter nos présupposés, nos croyances ou nos *aprioris*.

¹⁹ Nouyrigat, V. (dir., 2016). Vous avez dit complot ? Nos cerveaux programmés pour y croire, *Ibid.* (p. 46-47)

²⁰ Le cognitivisme est un courant théorique qui s'intéresse à l'étude fonctionnelle de la cognition en tant que processus de compréhension et de raisonnement, et tend à expliquer les comportements humains à partir des processus mentaux.

²¹ Kahneman D. (2012), *Système 1 / Système 2 : Les deux vitesses de la pensée*, Paris, Flammarion.

²² Tversky A. & Kahneman D. (1981), The Framing of Decisions and the psychology of Choice, *Science*, new series, Volume 211, Issue 4481, 443-448.

Ainsi, les spécialistes de la cognition nous permettent de comprendre que depuis certaines formes archaïques de survie, nos psychismes ont conservé des mécanismes qui ont tendance à trahir notre rapport au monde et à amplifier notre tendance complotistes. Mais cet aspect cognitif de notre rapport au réel est également amplifié par d'autres facteurs plus sociaux qui expliquent l'ampleur de la problématique complotiste et de son développement.

c. La suspicion comme symptôme d'une dépossession sociopolitique

Voilà de quelle manière le conspirationnisme se trouve également amplifié par un certain nombre de facteurs psychosociaux qui agissent comme un terreau fertile pour son développement. Parmi ces facteurs, l'un des plus développés par les analystes et sociologues est le « symptôme de dépossession ». En effet, « *un des problèmes* », confirme Rudy Reichstadt, créateur de *Conspiracy Watch*, c'est effectivement « *le discrédit considérable qui frappe la parole politique, journalistique ou scientifique* »²³. Mais il y a aussi un ressort sociologique qui rend la rumeur particulièrement difficile à démonter : « *Il y a une forme d'adhésion profonde aux théories complotistes qui donnent du sens, fournissent une explication du monde qui, dans une certaine mesure, nous rassure.* »²⁴

Le succès des théories du complot, symbole d'un siècle qui est conduit à questionner les origines du pouvoir et à soupçonner la mise en jeu de ressorts occultes, s'enracine sur la suspicion selon laquelle il y aurait un envers de la démocratie qui serait sa vérité cachée, inaccessible par les canaux officiels de médias de masse complices. Pour le philosophe Frédéric Lordon, ces théories qui se réactivent à chaque époque de troubles collectifs sont donc surtout le symptôme d'une dépossession « *car au lieu de voir en lui un délire sans cause, [...] on pourrait y voir l'effet, sans doute aberrant, mais assez prévisible, d'une population qui ne désarme pas de comprendre ce qu'il lui arrive [...] Le conspirationnisme n'est pas la psychopathologie de quelques égarés, il est le symptôme nécessaire de la dépossession politique et de la confiscation du débat public [...] Mais, plus encore que de la dépossession, le conspirationnisme, dont les élites font le signe d'une irrémédiable minorité, pourrait être le signe paradoxal que le peuple, en fait, accède à la majorité puisqu'il en a soupé d'écouter avec déférence les autorités et qu'il entreprend de se figurer le monde sans elles.* »²⁵

Autrement dit, le conspirationnisme s'enracine avant tout dans le manque de

²³ Reichstadt, R. (2016). Le Web, caisse de résonance pour les théories du complot. Repéré à <http://www.lavoixdunord.fr/france-monde/le-web-caisse-de-resonance-pour-les-theories-du-complot-12-ia0b0n3283640>.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Lordon, F. (2015). Le symptôme d'une dépossession (p.17). *Le Monde diplomatique*, juin 2015.

perspectives d'une population et d'une jeunesse à la quête d'un sens qui se dérobe souvent sous leurs pieds. Sans perspectives de prises en main de leur destinée, ils se retrouvent fondés à croire que la vérité et le pouvoir sont ailleurs que dans des institutions politiques et des médias fortement décrédibilisés à leurs yeux. Et c'est ainsi que l'essor du conspirationnisme atteint aujourd'hui une ampleur troublante, en s'appuyant sur les outils et faillibilités d'un corps social mouvant, mais parfois fragile.

d. L'ampleur, la prégnance et les outils de développement du conspirationnisme

A ce titre, un sondage de l'institut *Harris Interactive* daté de juin 2016 et portant sur un échantillon représentatif de 2.000 individus de plus de 18 ans, propose des données chiffrées de l'écho troublant rencontré par les thèses conspirationnistes dans notre pays. Selon cette étude, « 17 % des français pensent que le réchauffement climatique est une pure invention, 24% [...] que l'avion de la Malaysia Airlines MH370 ne s'est pas écrasé, 31% [...] que les véritables auteurs de l'attentat de Charlie Hebdo nous ont été cachés, 51% [...] que la princesse Diana a été assassinée, 22% [...] que les traînées des avions de ligne cachent des opérations d'épandage de produits chimiques, 33% [...] que l'économie mondiale est dirigée par une société secrète, et même 6,5% [...] que l'homme n'a jamais marché sur la Lune. »²⁶. A la lecture de tels chiffres, il devient dès lors impossible de nier le caractère massif et problématique de l'emprise conspirationnistes dans notre pays.

Mais pour le neurologue Sebastian Dieguez, « la certitude compte finalement peu en matière de complot. L'important, c'est de remettre en cause la version officielle et d'identifier les "vrais coupables". »²⁷ L'adhésion aux théories complotistes relèverait donc davantage de la défiance envers les institutions que d'une validation réelle de ses arguments. C'est pourquoi les catégories de population les plus socialement défavorisées ou inquiètes auraient tendance, au regard des chiffres et de l'analyse du sondage à adhérer davantage à ces thèses, à commencer par « les jeunes [qui, ndr] paraissent un tout petit peu plus sensibles aux théories du complot, probablement parce qu'ils sont plus connectés, moins expérimentés, et se sentent valorisés par la connaissance de ces secrets... »²⁸ Ainsi, d'autres facteurs tendent à confirmer l'enracinement du conspirationnisme, notamment à partir du développement de l'outil numérique et du faible recul critique de ses utilisateurs.

²⁶ Nouyrigat, V. (dir., 2016). Vous avez dit complot ? Nos cerveaux programmés pour y croire, (pp. 60-61). *Science & Vie*, n° 1187.

²⁷ *Ibid.* (p. 60)

²⁸ *Ibid.*

C'est aussi l'avis du spécialiste du complotisme Emmanuel Taïeb qui pense que ces théories « *trouvent aussi un écho chez les digital natives, pour qui ce qu'on trouve sur Internet est d'emblée vrai, comme c'était le cas avant avec la télévision. Certains jeunes ne font pas la distinction entre un travail universitaire ou journalistique, avec des sources sérieuses, et un texte basé sur de simples convictions. Tout a la même valeur.* »²⁹ Et c'est ce qui fait dire à la Ministre de l'Education Nationale, Mme Najat Vallaud Belkacem, dans son édito de la « Journée d'étude » préalablement présentée que « *si la théorie du complot n'est pas une nouveauté, elle a pris, au fur et à mesure que se développait Internet, une ampleur nouvelle. Elle constitue un ennemi intime du savoir et de la connaissance parce que, tout en jouant en apparence sur des enjeux analogues, elle dévoie, simplifie et fascine justement par sa simplicité même, son "anticonformisme" et la "transgression" qu'elle incarnerait face aux "pouvoirs établis" nécessairement mensongers pour les adeptes de ces théories.* »³⁰

En tout état de cause, le phénomène conspirationniste montre une empreinte réelle dans la société, particulièrement chez les jeunes et du fait de leur utilisation régulière de l'outil numérique sans forcément en maîtriser les enjeux. Les thèses complotistes ont en ce sens profité de cet « appel d'air » numérique pour se développer par la désinformation. Et si les jeunes semblent particulièrement exposés, Emmanuel Taïeb (confirmé par les chiffres du sondage préalablement exposés) y voit tout simplement « *un phénomène de société* ».

Cette première partie nous a donc permis de comprendre plus précisément le contexte et les mécanismes de développement du complotisme, notamment chez les jeunes générations plus « connectées ». S'appuyant sur des facteurs psychologiques, sociaux et technologiques, les théories du complot trouvent écho, au point de dépasser parfois le stade du doute pour atteindre celui de la conviction. Dès lors, il devient nécessaire dans une deuxième partie de confronter ces données de compréhension aux éléments théoriques qui, à partir de la discipline épistémologique, fondent la validité scientifique de la construction d'un « savoir ». En arrière fond, la question de la « vérité » (puisque nous venons d'évoquer le problème de la conviction) sera au cœur de notre analyse, en vue de comprendre comment estimer la conformité de telle ou telle théorie, et donc réunir les outils critiques nécessaires à la mise-en-œuvre de ce mécanisme « d'auto-défense intellectuelle ».

²⁹ Taïeb, E. in Duportail, J. (2015). *La théorie du complot est l'arme politique du faible*. Repéré à <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/01/22/01016-20150122ARTFIG00046-emmanuel-taieb-la-theorie-du-complot-est-l-arme-politique-du-faible.php>.

³⁰ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). Réagir face aux théories du complot, *Ibid* (p.2)

2. « Savoir », « véracité » et « auto-défense intellectuelle »

Alors que nous venons d'exposer les mécanismes de développement des théories du complot, marqués par des intentions et démarches abusives ou tronquées, cette deuxième partie sera l'occasion de les confronter aux considérations épistémologiques qui fondent la validité du savoir scientifique et de sa construction. En tant que champ de la philosophie, « l'épistémologie interroge la nature et la valeur des principes, des concepts, des méthodes, et des résultats des sciences »³¹ selon Léna Soler, philosophe et historienne des sciences. Elle est donc au cœur de notre analyse en ce qu'elle édicte les critères de validation du « savoir » et de la « véracité » scientifiques. C'est pourquoi nous observerons tout d'abord les principes de la construction du savoir, pour ensuite relativiser le principe de « vérité » scientifique au profit de la validité réfutable et enfin, dans nos deux dernières sous-parties, évoquer les outils propices au recul critique, notamment au travers d'une discipline, la zététique, comprise comme un outil, parmi d'autres, « d'auto-défense intellectuelle ».

a. *L'épistémologie et la construction du savoir scientifique*

Tout d'abord, intéressons-nous aux théories relatives à la construction du savoir scientifique afin de mieux mettre en lumière le décalage entre épistémologie et complotisme.

Au XVII^e siècle, René Descartes (1596-1650) pose avec son célèbre *Discours de la méthode*³² les jalons d'un nouveau paradigme épistémologique, le *rationalisme*, comme en atteste le sous-titre de l'ouvrage : *Pour bien conduire sa raison, et chercher la vérité dans les sciences*. Ce courant postule que toute démarche scientifique se fonde sur le *raisonnement déductif*, où l'expérimentation concrète n'est utile qu'à la validation/invalidation de théories construites sur la base du seul raisonnement. A l'inverse, l'école *empirique* s'appuie quant-à-elle sur un *raisonnement inductif* qui, partant de la multiplication des expériences sensibles permet, grâce à l'observation, l'édiction de lois scientifiques. Or, si nous verrons plus bas au travers des études de l'épistémologue Karl Popper la remise en cause de l'universalité de ses méthodes, elles n'en demeurent pas moins, jusqu'à aujourd'hui, les deux principaux modèles de construction du savoir, jusqu'à s'inscrire dans les enseignements des Etablissements Supérieurs du Professorat et de l'Education (ESPE) à l'attention des futurs enseignants.

³¹ Soler, L. (2009), *Introduction à l'épistémologie*, (p. 16). Paris : éditions Ellipses.

³² Descartes, R. (2000, 1^{ère} éd. 1637). *Discours de la méthode*, Paris : Flammarion.

Se pose alors finalement la question de ce qu'est le « savoir » (ou « connaissance » pour reprendre le terme plus propre à l'approche plus historique de l'épistémologie), par opposition à la « croyance ». Pour Platon³³, le « savoir » (synonyme de « science » en grec ancien) correspond à une « opinion vraie justifiée », donc une croyance dont la démonstration s'appuie sur une démarche valide du fait de ses preuves : c'est ainsi qu'une croyance devient connaissance, par la justification de sa méthode. Par opposition, la « croyance » s'entend comme une opinion dénuée de justification, donc de validité scientifique, et les éléments de définition du conspirationnisme précédemment évoqués permettent alors de le ranger dans cette catégorie, du fait de sa démarche jugée « abusive ». Ainsi, les théories du complot ne peuvent relever du domaine de la science ou du savoir dès lors que leurs justifications sont invalidées, mais qu'elles persistent pourtant à prétendre s'ériger en « vérités » sur le monde.

De fait, le savoir scientifique et sa construction sont immédiatement corrélés au rapport entre le réel et l'observateur par le biais d'un raisonnement logique. Que la démarche soit inductive ou déductive, la question de la validation ou de l'invalidation de la méthode est au centre de la démarche épistémologique et sous-tend le problème de la « vérité » en sciences. C'est ce que nous nous apprêtons à étudier dans un deuxième temps.

b. « Vérité » scientifique, réfutabilité et corroboration

En effet, au cœur des débats épistémologiques se situe la question de ce que l'on peut tenir comme « vrai » dans l'analyse d'une théorie.

Un détour par le « paradoxe du menteur » (ou « paradoxe d'Epiménide », du nom d'un prophète crétois mentionné dans la Bible) permet de questionner le concept de « vérité ». « *Les crétois sont toujours des menteurs* »³⁴, déclare Epiménide, lui-même crétois. Par déduction logique, si Epiménide dit la vérité, alors il ment ; et s'il ment, alors il dit la vérité, ce qui en fait un raisonnement contradictoire donc invalide.

En vue de résoudre ce paradoxe, le mathématicien Alfred Tarski (1901-1983) s'appuie sur la linguistique pour édicter ce qui deviendra la *théorie de la vérité-correspondance*. Pour lui, les données du problème tiennent en l'ambiguïté de son énoncé qui en fait un paradoxe sémantique. Or, pour Tarski, la « vérité » se doit d'être un discours correspondant à la réalité (d'où la formule *vérité-correspondance*), ce qui n'est pas le cas avec Epiménide. Et l'on peut

³³ Platon, *Théétète*. Paris : Flammarion.

³⁴ Paul de Tarse. *Le Nouveau Testament, I, 12*.

dès lors faire le lien avec les théories complotistes qui, elles aussi, s'écartent de la réalité par des énoncés tronqués et des éléments de langages impropres, donc ne « correspondent » pas à la réalité.

Ce qui nous amène à évoquer les travaux de l'épistémologue Karl Popper (1902-1994) qui, à partir d'ouvrages tels que *Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance*³⁵(1933) et *Logique de la découverte scientifique*³⁶ (1934) remet définitivement en cause le principe de « vérité » en sciences, lui substituant sa fonctionnalité : si l'on peut démontrer l'imposture d'une théorie par la vérification de sa méthode, il est à l'inverse impossible d'en démontrer la véracité, ce qui implique qu'une théorie doit être non-falsifiée (contrairement au complotismes) ou *corroborée*, autrement dit, validée par la vérification. Pour Popper, la *corroboration* revient à « exprimer le degré auquel une hypothèse a résisté à des tests sévères et a ainsi fait ses preuves »³⁷ En vue d'y parvenir, il propose de nouveaux outils conceptuels tels que la nécessaire *réfutabilité* d'une théorie qui implique que celle-ci puisse être invalidée par la vérification de ses procédés. Les théories irréfutables sont alors renvoyées au registre des *pseudosciences* (du grec *pseudês*, « menteur »), comme il l'a démontré avec l'exemple de la psychanalyse freudienne dans *Conjectures et réfutations*³⁸ (1953), en justifiant que celle-ci réfute ses contradicteurs par des arguments qui lui sont propres, par exemple, en appui sur le concept (freudien) de *résistance* à la psychanalyse.

De la même manière, la plupart des théories conspirationnistes impliquent une irréfutabilité construite sur l'essence même du scepticisme sur lequel elles sont construites. Par exemple, quelqu'un cherchant à démontrer l'invalidité de la théorie du « complot sioniste » se verrait immédiatement taxé par les tenants de cette théorie d'intelligence avec le complot. Ici, c'est la suspicion qui joue le rôle de moteur explicatif. En cela, les théories conspirationnistes appartiennent au champ des pseudosciences en ce qu'elles cherchent à faire passer pour « vérité » ce qui, d'une part, tient d'un discours tronqué sur la réalité (et donc s'oppose à la *théorie de la vérité-correspondance*), et d'autre part ne répond pas aux critères épistémologiques de *corroboration* et de *réfutabilité*.

Voilà qui nous amène tout naturellement à évoquer dans une dernière sous-partie plusieurs éléments d'application pratique de ces règles épistémologiques en vue de contrer le pseudo-scientisme conspirationniste.

³⁵ Popper, K. (1999, 1^{ère} éd. 1933). *Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance*. Paris : Hermann.

³⁶ Popper, K. (1973, 1^{ère} éd. 1934). *Logique de la découverte scientifique*, Paris : Payot.

³⁷ *Idib*, (p. 256).

³⁸ Popper, K. (2006, 1^{ère} éd. 1953). *Conjectures et réfutations*, Paris : Payot.

c. Scepticisme scientifique et outils d'agissement du recul critique

Par l'approche épistémologique du « savoir » et de la « véracité » scientifiques que nous venons de réaliser, nous comprenons désormais les enjeux de la validation de théories qui, par essence, se réclament du champ de la « vérité » scientifique. Or, si les théories conspirationnistes relèvent comme nous venons de l'évoquer du registre des pseudosciences, donc de la contre-vérité vis-à-vis du réel, encore faut-il se donner les moyens de le repérer et le démontrer dans la pratique, par l'exercice méthodologique du recul critique.

De ce point de vue, le meilleur ennemi du « doute » entretenu par les théories complotistes semble être, en retour, l'agissement du « doute » lui-même (au sens cartésien³⁹ du terme), vis-à-vis de ces théories. C'est pourquoi le courant philosophique le plus à même de nous donner les moyens de contrer le complotisme est nommé *scepticisme scientifique*, du grec *sképtomai*, « considérer », « examiner ». S'appuyant sur les impératifs épistémologiques préalablement évoqués et sur la mobilisation de notre esprit critique, le *scepticisme scientifique* vise justement à soumettre toute théorie aux différents procédés de corroboration. En ce sens, ce courant a pour légitime objet de dénoncer les pseudosciences et les renvoyer ainsi hors du champ de la connaissance scientifique.

Pour ce faire, plusieurs outils sont mobilisables, à commencer par évaluer l'avis de la communauté scientifique concernant telle ou telle théorie. En ce sens, le « H-index » (vérifiable sur Google Scholar) permet de mesurer le niveau de publication et de citation d'un auteur auprès de la communauté scientifique. De la même manière, les revues « peer-review » sont justement éditées en vue de permettre une « évaluation par les pairs » (traduction) des différents travaux et garantissent ainsi la validation de la démarche scientifique.

Mais il existe encore nombres d'autres procédés visant à éviter certains travers, ou *biais cognitifs* tels que nous les avons évoqués plus haut : ainsi, lire le « pour et le contre » au sujet d'une théorie pour éviter *biais de confirmation*, vérifier la solidité du raisonnement et sa répliquabilité face aux *biais heuristiques*, ou encore mesurer la représentativité des échantillons par des méta-analyses afin de contrer le *biais d'échantillonnage*. Cette liste non-exhaustive d'outils permettant de mobiliser notre recul critique s'inscrit alors pleinement dans la démarche propre au *scepticisme scientifique*, et trouve son aboutissement dans la *zététique*, qui « considère le doute comme un procédé, une pratique, un Art »⁴⁰ selon son principal promoteur Henri Broch.

³⁹ Descartes, R. (2000, 1^{ère} éd. 1637). *Discours de la méthode*, Paris : Flammarion.

⁴⁰ Broch, H. Qu'est-ce que la Zététique ? Repéré à <http://sites.unice.fr/site/broch/zetetique.html#definition>

d. La zététique : « l'art du doute » comme « auto-défense intellectuelle »

Virginie Bagneux, présidente de l'Observatoire Zététique de l'Université Grenoble-Alpes propose la définition suivante sur le site de l'institut : « *La zététique, parfois définie comme l' "art du doute", se caractérise en pratique par une posture sceptique vis-à-vis des allégations "extra-ordinaires" et l'utilisation de la méthodologie scientifique pour leur étude.* »⁴¹ Dans cet esprit, Henri Broch, professeur ès sciences à l'Université de Nice et initiateur du courant (1998) ajoute sur le site de son Université que « *le mot Zététique vient du grec zêtêin qui signifie chercher. La Zététique est en fait la "méthode dont on se sert pour pénétrer la raison et la nature des choses". [...] Elle se veut également un pilier fondamental du développement général de l'esprit critique au service de tous les citoyens car la Zététique et ses Règles d'Or sont la base même de tout traité d'autodéfense intellectuelle.* »⁴² En cela, cette pratique s'inscrit clairement dans l'application pratique du *scepticisme scientifique*, en vue de déconstruire méthodiquement toute théorie se réclamant abusivement du « savoir » ou de la « vérité » scientifiques. Réunis depuis 2004 sous le « label » CORTECS (Collectif de Recherche Transdisciplinaire Esprit Critique & Sciences), les différents instituts universitaires travaillant sur ces questions tentent d'approfondir leur démarche et de mutualiser leurs efforts en vue de contrer l'essor des contre-vérités pseudo-scientifiques.

Dans cet esprit, Sophie Mazet, une collègue agrégée d'anglais d'un lycée de Saint-Ouen (Seine-Saint-Denis) classé en Zone d'Enseignement Prioritaire (ZEP), a souhaité s'investir dans cette lutte contre le développement de pseudo-théories par la mise en œuvre, auprès des élèves, « d'ateliers d'auto-défense intellectuelle », empreints des grands principes zététiques. Ce travail lui a valu les *palmes académiques* et l'a amenée à publier en 2015, en appui sur le CORTECS, un *Manuel d'auto-défense intellectuelle*⁴³ visant à aiguiser l'esprit critique des jeunes face aux théories du complot et autres rhétoriques malveillantes, donc à les « outiller » face à la désinformation. Ce qui fera dire à Caroline Fourest, journaliste célèbre pour son engagement contre le complotisme que « *l'Éducation nationale a besoin de professeurs comme elle [Sophie Mazet, ndr], avec de l'empathie, beaucoup d'énergie, sans leçon de morale pour les élèves mais de vrais outils pour être armés intellectuellement. Elle est capable d'enseigner aussi bien à des prépas littéraires qu'à des secondes en difficulté.* »⁴⁴ Ce qui nous amène naturellement à faire le lien avec l'expérimentation pratique.

⁴¹ Bagneux V. (2015). Qu'est-ce que la Zététique ? Repéré à <http://www.zetetique.fr/>.

⁴² Broch, H. Qu'est-ce que la Zététique ? Repéré à <http://sites.unice.fr/site/broch/zetetique.html#definition>.

⁴³ Mazet, S. (2015). *Manuel d'auto-défense intellectuelle*. Paris : Robert Laffont.

⁴⁴ Fourest, C., in Cateau (2016), J. Sophie Mazet, hussarde de l'esprit critique. Repéré à <http://www.ouest-france.fr/education/sophie-mazet-hussarde-de-lesprit-critique-4128920>.

Les éléments épistémologiques présentés dans cette deuxième partie autour des critères et outils relevant de l'esprit critique trouvent alors tout leur sens dans cette approche. Cet ouvrage et les ateliers qui y sont liés sont ainsi pleinement rattachés au cœur de notre sujet mêlant compréhension des causes et des modalités de développement des thèses conspirationnistes - notamment auprès des jeunes générations - et capacités intellectuelles de ces derniers à repérer ces procédés manipulateurs pour mieux s'en remettre à des démarches épistémologiquement valides. Et à l'image de cette collègue, le propos de ce présent Mémoire vise justement à nous permettre, en tant qu'enseignants, d'offrir aux élèves les compétences propices à mobiliser ces outils « d'auto-défense intellectuelle » face à toute information se réclamant d'un discours valide sur le monde, et ce, de la manière la plus autonome possible.

3. De la théorie à la mise en application pratique et didactique

Au travers de cet « Etat de l'Art », nous avons vu que les thèses conspirationnistes trouvent leur essor et leur écho dans un contexte à la fois cognitif, socio-psychologique et technologique qui facilite leur empreinte en tant que « phénomène de société ». Contrairement, nous y avons également exposé les grands principes épistémologiques de validation ou d'invalidation de théories se réclamant d'un savoir sur le monde, ainsi que quelques outils intellectuels et méthodologiques propices à promouvoir ce travail de manière autonome. Par là, le conspirationnisme donne un parfait « exemple » (pour reprendre le terme de notre question de recherche), très proche de la réalité vécue par les élèves, de ce qui leur est nécessaire en termes de recul critique et de validation d'un « savoir » ou d'une « vérité » prétendus. Et tout cela relève incontestablement d'un rapport à l'information et à ses sources.

C'est pourquoi le protocole d'expérimentation qui suit visera dans cet esprit à promouvoir la capacité des élèves à faire valoir ces outils d'autodéfense intellectuelle en vue de les rendre acteurs du traitement des informations qui leurs sont proposées et ainsi éviter de sombrer malgré eux dans la validation de contre-vérités, telles que les théories complotistes. Il s'agira donc de leur permettre de s'extirper du registre de la « croyance » pour et par la mobilisation de procédés de validation relevant du registre de la « science » et du « savoir » : **Comment permettre aux élèves de faire valoir leur esprit critique face aux sources d'information et à des « théories » se prétendant édicter des « vérités » sur le monde ?**

En vue d'y répondre, et en appui sur ce corpus théorique, nous avons réalisé une séquence visant à introduire le thème d'Enseignement Moral et Civique (EMC) de Première portant sur les « *Enjeux moraux et civiques de la société de l'information* »⁴⁵. L'objectif principal de cette séquence relève de la sensibilisation des élèves vis-à-vis des sources d'information. Après une première séance introductive axée sur les éléments de vocabulaire propices à envisager les enjeux de la question, les deux séances suivantes porteront plus précisément sur le fonctionnement des théories complotistes et les outils nécessaires à « l'auto-défense intellectuelle » précitée. En vue de permettre une évaluation concrète de l'acquisition des compétences visées, nous avons mis en place un questionnaire unique, à la fois diagnostique et sommatif. Ainsi, la comparaison des résultats nous sera utile pour vérifier les hypothèses qui suivent.

D'un côté, l'évaluation diagnostique nous permettra de visualiser l'éventuelle « crédulité » des élèves vis-à-vis de l'information, de ses sources et d'appréhender leur manque d'esprit critique. Nous en profiterons également pour diagnostiquer leur utilisation des différents médias leur permettant d'avoir accès à l'information et au « savoir », tout en mesurant leur niveau de scepticisme. Nous vérifierons enfin, leur rapport à certaines théories complotistes, et ce diagnostic permettra de préciser les apports didactiques de la séquence à mettre en œuvre en vue de travailler ces éléments de connaissance et de compétences.

L'évaluation sommative nous permettra quant-à-elle de comparer l'évolution de leurs réponses, et ainsi mesurer les acquis didactiques en termes d'esprit critique et « d'autodéfense intellectuelle » suite à la mise-en-œuvre de cette séquence. Cette comparaison nous amènera donc à mesurer la progression des élèves, d'un scepticisme infondé, basé sur les affects et relevant du registre de la « croyance », à un scepticisme d'ordre zététique, basé sur la vérification des sources et le recul critique vis-à-vis de théories se réclamant de la « vérité ».

Ainsi, notre deuxième grande partie à suivre visera à exposer la méthodologie mise-en-œuvre dans le cadre de ce protocole expérimental et de la séquence correspondante, tandis que les résultats de cette enquête seront abordés, par la suite, dans notre troisième partie.

⁴⁵ Bulletin Officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 relatif à l'arrêté ministériel du 12 juin 2015, inscrit au Journal Officiel du 21 juin 2015. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90243.

II. D'une évaluation à l'autre : méthodologie, dispositif expérimental et éléments didactiques

En appui sur ce socle théorique, cette deuxième grande partie de Mémoire sera consacrée à la méthodologie et au dispositif mis en place pour vérifier notre hypothèse. Partant de l'évaluation diagnostique lors de la séance introductive, notre séquence didactique visera à permettre aux élèves d'adopter un nouveau rapport, plus critique, vis-à-vis du savoir et de l'information, ce que nous vérifierons par ailleurs lors de l'évaluation sommative de fin de séquence, nous permettant ainsi de valider ou non nos différentes hypothèses.

De fait, cette deuxième grande partie vise à présenter les informations précises du cadre d'application de cette procédure expérimentale, et ainsi permettre à quiconque de reproduire cette étude dans des conditions similaires, selon les principes épistémologiques exposés dans notre première grande partie : pour être *réfutable*, donc *corroborée* ou non, toute étude doit ainsi permettre à ses lecteurs d'être en mesure d'en vérifier la procédure et les résultats.

Ainsi, dans une première partie, nous présenterons les données contextuelles de l'étude en vue d'appréhender les caractéristiques de la population sur laquelle porte l'étude, et de son cadre d'application. Puis, dans une deuxième partie, nous exposerons les données matérielles et procéduriales de ce dispositif expérimental en prenant soin d'explicitier clairement les choix opérés. Par là, ces deux chapitres constitutifs de notre deuxième grande partie méthodologique fourniront tous les éléments propices à la reproduction de cette étude, donc à une éventuelle vérification ultérieure ; les résultats de l'enquête étant réservés alors à la troisième grande partie à suivre.

1. Contexte expérimental et population concernée

Tout d'abord, intéressons-nous donc au contexte d'étude et aux données portant sur les élèves ayant participé à cette enquête expérimentale. Nous y aborderons plus précisément les éléments relatifs au cadre géographique, social et institutionnel, puis nous nous intéresserons aux élèves concernés et à leurs caractéristiques en vue d'estimer ces données contextuelles.

a. Annonay (Nord-Ardèche), le Lycée Boissy d'Anglas et ses élèves

« Boissy d'Anglas » est un Lycée Polyvalent de l'Académie de Grenoble qui regroupe des filières générales, technologiques et professionnelles et approche les 1.400 élèves. Il se situe sur les hauteurs d'Annonay, plus grande ville d'Ardèche avec ses 16.300 habitants *intra-muros* pour une aire urbaine d'environ 45.000 âmes, et dont elle occupe la pointe Nord. Annonay peut-être considérée comme une petite ville industrielle *en reconversion*, puisque les industries traditionnelles du cuir, du papier, du textile et du bus héritées des deux premières *industrialisations* ont subi les effets de la mondialisation et des délocalisations pour laisser place à un bassin d'emploi en cours de mutation, cherchant à s'adapter aux logiques de la *troisième industrialisation* (numérique et mondialisée), notamment par le développement de Petites et Moyennes Entreprises (TPE) ou d'auto-entreprises « connectées » soutenues par la réhabilitation de certaines friches industrielles en « pépinières d'entreprises ».

Les élèves scolarisés dans ce Lycée proviennent principalement du bassin annonéen et, par extension, des zones avoisinantes du Nord-Ardèche, du Pilat (sud-Loire), de l'Isère et de la Drôme rhodaniennes. La présence d'un internat et d'options rares (par exemple, le japonais) attire également des élèves venus de plus loin dans l'Académie ou la Région administrative. Le site du Lycée est donc conséquent puisqu'il regroupe plusieurs bâtiments administratifs, techniques ou scolaires, des ateliers, un réfectoire et une cafétéria, un gymnase et un stade, ainsi que les internats filles et garçons. Après plusieurs années de rénovation totale, le « nouveau » Lycée a été inauguré il y a quatre ans, et le cadre de travail et de vie lycéenne y est, de l'avis de tous (personnels, élèves, parents, etc.), d'excellente qualité.

b. Eléments socio-statistiques des populations concernées par l'enquête

Dans ce contexte, il nous a été confié pour cette année de stage deux Premières S et une Terminale STI2D (pour l'EMC puisque cette filière passe les épreuves du bac d'Histoire-Géographie en Première) pour un total de 9h de cours hebdomadaires en présentiel. Le choix a été fait de (ne) conduire cette étude expérimentale (qu')avec les deux classes de Première, dans le cadre de leur programme d'EMC portant sur « *les enjeux moraux et civiques de la société de l'information* », les Terminales STI2D ayant déjà abordé ce thème durant l'année précédente.

La filière S attirant généralement les « meilleurs » élèves, il n'est pas étonnant d'y retrouver des élèves investis dans leur scolarité. Par effet de reproduction sociale, ces filières

sont aussi majoritairement composées de CSP moyennes (professions intermédiaires, etc.) à moyennes supérieures (cadres et professions libérales) tandis que les catégories populaires (ouvriers, employés, chômeurs, etc.) y sont plus rares qu'en filières professionnelles. Au moment de l'expérimentation, les deux Premières S comptabilisent chacune 29 élèves, soient 58 élèves en tout.

Le dispositif expérimental ne nécessitant pas de comparer ces deux classes, nous les considérerons comme un seul échantillon, et, à ce titre, la part de filles et de garçons y est parfaitement égale avec 50 % chacun (29 filles et 29 garçons). Pour ce qui est des âges, les Premières S sont très majoritairement composées d'élèves nés en l'an 2000 (50 élèves = 86%) auxquels s'ajoutent 1 élève née en 1996 (1,7%), 2 en 1999 (3,4%) et 5 en 2001 (8,6%). La quasi-totalité des élèves est alors comprise entre sa quinzième et sa dix-septième année.

Ces éléments de contexte social et statistique étant désormais développés, intéressons-nous alors dans une deuxième partie aux questions matérielles et au choix opérés en vue de conduire cette enquête expérimentales.

2. Matériel et procédure utilisés dans le cadre du dispositif

Dans cette deuxième partie, concentrons-nous alors sur les choix opérés pour conduire notre enquête et la séquence qui s'y rattache en termes de matériel utilisé et de déroulement. Pour ce faire, nous respecterons le cadre chronologique de notre séquence, elle-même subdivisée en trois séances d'introduction du chapitre d'EMC de Première portant sur « *les enjeux moraux et civiques de la société de l'information.* »⁴⁶

Nous verrons dans un premier temps les choix ayant présidé à la réalisation de ce dispositif expérimental ; puis dans une deuxième sous-partie, nous évoquerons les éléments matériels et les choix opérés lors de la séance introductive de ce thème d'EMC avec, notamment, le questionnaire d'évaluation diagnostique de notre enquête ; ensuite, notre troisième sous-partie portera sur une deuxième séance axée sur la compréhension et l'analyse de certaines théories complotistes ; et enfin, notre dernier sous-chapitre présentera la séance finale de ce dispositif didactico-expérimental autour de la question des outils critiques face au savoir et à l'information avec, en bout de chaîne, l'évaluation finale comparative.

⁴⁶ Bulletin Officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 relatif à l'arrêté ministériel du 12 juin 2015, inscrit au Journal Officiel du 21 juin 2015. *Ibid.*

a. Travaux préparatoires et inscription du dispositif dans le programme d'EMC

Notre question générale de recherche portant sur l'exemple complotiste comme outil pour travailler la question des sources et du rapport à la construction du savoir scientifique nous a amené, assez naturellement, à inscrire le présent dispositif expérimental dans le cadre du programme d'EMC de Première, relatif aux « enjeux moraux et civiques de la société de l'information », tel que nous l'avons évoqué plus haut. Les apports théoriques synthétisés dans notre « Etat de l'art » nous ont permis de confronter les mécanismes de développement des théories du complot aux grands principes méthodologiques de validation du savoir scientifique pour mieux les rattacher au registre des pseudosciences, de la « contre-vérité », donc de la désinformation. C'est pourquoi ce thème d'EMC nous a semblé tout à fait pertinent pour mettre au travail ces questions avec les élèves, puisque relevant à la fois du champ de « l'information » et de celui des « enjeux moraux et civiques » de notre « société ».

Si l'on observe le tableau des compétences et de connaissances inscrit dans le Bulletin Officiel⁴⁷, de nombreux éléments coïncident avec le dispositif expérimental à produire. Parmi les compétences ciblées, nous retrouvons tout d'abord la faculté à « développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique »⁴⁸ qui préside à nos objectifs didactiques à partir de l'exemple complotiste. En outre, « identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu » ou « mobiliser les connaissances exigibles »⁴⁹ en sont en quelques sortes les corollaires dans le cadre de notre démarche, puisque le principe « d'auto-défense intellectuelle » présenté plus haut s'inscrit pleinement « dans le cadre de l'enseignement moral et civique et de l'éducation aux médias et à l'information, dans la continuité de la mobilisation pour les valeurs de la République »⁵⁰, tel que l'exprime la Ministre de l'Education Nationale dans l'édito de la « Journée d'Etude » plusieurs fois mentionné ici.

Du point de vue des connaissances, le Bulletin Officiel fait à la fois référence aux « questions éthiques majeures posées par l'usage individuel et collectif du numérique »⁵¹ et au « rôle des différents médias et éléments de méthode permettant la compréhension critique des informations dont ils sont porteurs et des réactions qu'ils suscitent. »⁵² Nous sommes donc au cœur de notre problématique expérimentale visant à « permettre aux élèves de faire valoir leur esprit critique face aux sources d'information » et à la nécessité de leur offrir lesdits « outils

⁴⁷ Bulletin Officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 relatif à l'arrêté ministériel du 12 juin 2015, inscrit au Journal Officiel du 21 juin 2015. *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). Réagir face aux théories du complot, *Ibid.* (p.2)

⁵¹ Bulletin Officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 relatif à l'arrêté ministériel du 12 juin 2015, inscrit au Journal Officiel du 21 juin 2015, *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

nécessaires à "l'auto-défense intellectuelle" » face aux « "théories" se prétendant édicter des "vérités" sur le monde ». Ces outils relèvent alors naturellement des connaissances ciblées ici.

Suite à une première estimation menée en début d'année au sujet des sources d'information des élèves, le choix a alors été fait d'inscrire le présent dispositif expérimental en introduction de ce thème d'EMC de Première. C'est pourquoi ce protocole a été envisagé dans le cadre d'une sous-séquence échelonnée sur les trois premières séances dudit chapitre sur l'information. Pour ce faire, il nous est apparu essentiel de récolter en amont des données quantitatives et qualitatives, d'où la construction d'un questionnaire (cf. annexe 1) portant à la fois sur le niveau d'adhésion des élèves aux théories complotistes, leurs sources d'information et leur recul critique. Pour vérifier la satisfaction de nos objectifs en termes de sensibilisation et « d'outillage » des élèves faces aux contre-vérités pseudo-scientifiques, il nous a paru intéressant de produire un questionnaire qui puisse resservir en l'état lors de l'évaluation sommative, afin de nous permettre de comparer les réponses et ainsi mesurer les acquis des élèves suite à cette séquence. D'un point de vue matériel, ce questionnaire est pensé en format papier, et nécessitera un temps de traitement statistique à partir d'*Excel* (cf. annexe 2).

C'est ainsi que le protocole expérimental dont il est question dans ce Mémoire est envisagé dans le cadre d'une sous-séquence de trois séances avec un même questionnaire permettant de comparer les éléments diagnostics et sommatifs. Et c'est pourquoi cette étude didactico-expérimentale a été conduite, selon les groupes d'EMC, entre avril et mai, au moment du passage au deuxième thème d'EMC.

b. Séance introductive du thème d'EMC et du dispositif didactico-expérimental

Nous venons d'indiquer que la première séance dont il est question dans cette seconde sous-partie servirait d'introduction à la fois pour la grande thématique d'EMC et pour notre sous-séquence, elle-même introductive du thème. Logiquement, cette séance débute par 5 à 10 minutes de présentation de la thématique et des compétences ciblées. Cette ouverture vise à rendre explicite aux yeux des élèves le travail à fournir en terme de projection dans ce thème. Il s'agit alors d'informations présentées à partir d'un document *Powerpoint*, dont il leur revient de prendre des notes, puisque nous travaillons cette compétence par ailleurs.

Ensuite, comme nous travaillons également en Histoire-Géographie la méthodologie propre aux épreuves du baccalauréat, donc à l'analyse de sujet, nous écrivons le titre de la thématique au tableau, « *les enjeux moraux et civiques de la société de l'information* », et

engageons un travail de repérage des mots-clefs et de *brainstorm*, tel qu'ils pourraient le faire au brouillon face à un sujet de composition. L'objectif est de faire valoir leur « intelligence collective » à partir de leurs connaissances préalables ou de leurs représentations sur le sujet, et ainsi aboutir à l'élaboration collective d'une problématique générale.

Ainsi, nous nous plaçons dans ce travail comme « canalisateur » de cette réflexion en vue de recentrer, si nécessaire, le débat, sinon suggérer des éléments annexes par un travail de questionnement. Chaque groupe élabore sa propre problématique, mais nous prenons soin que celle-ci intègre les éléments de vocabulaire centraux vis-à-vis de la question, tels que le "recul critique vis-à-vis des sources" ou les "enjeux démocratiques" sous-jacents. Pour l'exemple, voici l'une de ces problématiques co-construite avec un groupe : « Comment l'esprit critique garantit-il un usage plus sûr des sources d'information exploitées ? Et en quoi la question de l'information relève-t-elle d'un défi en termes de savoir valide et partagé, donc de vie démocratique ? » Suivant les groupes, ce travail occupe 20 à 40 minutes en vue de bien cerner les enjeux et aboutir à une problématique explicite.

Une fois cette problématique validée et consignée dans les notes des élèves, et afin de ne pas suggérer davantage d'éléments de réponse à l'évaluation diagnostique, la séance se poursuit par le remplissage du questionnaire. Celui-ci a été construit selon les objectifs mentionnés plus haut. Il s'agit d'un document de 4 pages (2 feuilles recto-verso) comportant :

- En page 1 : Quatre questions sur les sources d'information utilisées ou valorisées par les élèves pour se tenir au courant de l'actualité ou en cas de questionnements. Chaque question est suivie de quelques propositions de sources, et les élèves doivent y choisir les trois principales, en pondérant leurs priorités. Pour chacun de leurs trois choix, il leur est par ailleurs indiqué de mentionner l'intitulé des sources les plus utilisées. L'objectif est de mesurer les sources prioritaires des élèves, et l'éventuel décalage entre ces usages, et leurs représentations des « meilleures sources » pour y parvenir.

- En page 2 : Une première série de questions porte sur la confiance accordée à différentes sources d'information (télévision, presse écrite, internet, etc.) en leur demandant d'une part, d'estimer leur degré de confiance sur une échelle décimale, et d'autre part de justifier ce choix. Nous retrouvons ici aussi des éléments quantitatifs et qualitatifs dont le traitement permettra d'estimer leur niveau de confiance vis-à-vis des sources prémentionnées. Puis suit une série de trois questions ouvertes au sujet des critères les amenant à douter d'une information et des outils de vérifications, utilisés ou connus par ailleurs vis-à-vis de ces

éventuels doutes. Ainsi, nous nous donnerons les moyens de diagnostiquer les outils connus ou maîtrisés préalablement au déroulement de la séquence censée y amener des compléments.

- Enfin, en pages 3 et 4 : Différentes propositions de théories leurs sont proposées, qu'elles soient « complotistes », « avérées » ou « litigieuses », selon les mêmes critères de réponse que dans le sondage *Harris Interactive* prémentionné, à savoir une validation selon quatre gradients de confiance. D'ailleurs, les sept « théories » présentes dans ce sondage sont reprises, aussi pour mesurer d'éventuels décalages vis-à-vis de leurs résultats. Et au-delà de ces sept propositions, l'objectif est de mesurer leur taux d'adhésion à ces différentes affirmations, mais aussi d'engager le travail à suivre en prévision de la prochaine séance.

Au terme de ce questionnaire de 15 minutes, les élèves consignent dans leur agenda le travail à fournir en prévision de la séance suivante, à savoir rechercher par leurs soins des éléments d'information sur trois de ces théories conspirationnistes (sans jamais les dénommer comme telles) : les « Illuminatis », les « Reptiliens », et les « véritables auteurs des attentats de Charlie Hebdo ». Il leur est demandé de compléter le travail du questionnaire en vue de savoir s'ils sont d'accord ou pas avec ces allégations, de se justifier et de mentionner les sources exploitées.

c. Deuxième séance : comprendre les théories du complot et leur fonctionnement

La deuxième séance s'ouvre alors sur un rapide sondage d'adhésion aux trois théories qu'ils avaient à évaluer entre les deux séances. Cette estimation vise à compléter les pages 3 et 4 du questionnaire et ainsi permettre une évaluation intermédiaire de leur autonomie critique vis-à-vis des sources exploitées. S'ensuit un rapide débat d'arguments afin de soulever l'enjeu des sources utilisées. Sur l'ensemble des quatre groupes, peu d'élèves semblaient adhérer (verbalement) à ces théories et, à quelques exceptions près, un consensus est vite trouvé. Sauf que la question de la confiance accordée aux sources réinstalle vite une certaine forme de doute, et beaucoup d'élèves admettent avoir utilisé trop peu de sources différenciées pour se garantir une plus grande confiance en leur conviction *a posteriori*.

Le titre de la séance est alors inscrit au tableau (« *on nous cache tout, on nous dit rien* », pour reprendre les termes de la célèbre chanson de Jacques Dutronc), et ses objectifs sont définis à partir de leurs doutes dans une problématique de séance comportant à la fois des éléments sur la question de « l'exploitation des sources », de la « confiance » et du « doute », et bien évidemment sur la question du « complotisme » qui est alors nommé et défini.

S'ensuivent alors trois étapes. La première consiste à comprendre le fonctionnement des théories du complot. En vue d'y parvenir, nous prenons quelques minutes pour construire brièvement un complot ensemble, par exemple pour justifier que leur professeur d'EMC est un reptilien... A partir de là et des trois exemples précités, nous orientons les élèves à trouver par eux-mêmes les différentes similitudes entre toutes ces théories, comme la mobilisation des affects, la suspicion *a priori* au sujet des thèses officielles et des contenus médiatiques, l'installation du doute, la mobilisation de « preuves » (images, textes, vidéos, etc.) ou encore la désignation de boucs-émissaires, soulevant ainsi l'enjeu démocratique.

Puis nous évoquons les raisons du fonctionnement de ces théories à travers des éléments magistraux vulgarisant les éléments théoriques préalablement évoqués dans ce mémoire, à commencer par la notion de *biais cognitifs* dont quelques-uns sont déclinés et expliqués. De la même manière, nous engageons une réflexion sur les outils propices au développement de ces thèses, et les élèves sont globalement lucides sur les limites et dérives de l'outil numérique. En outre, ce débat ouvre sur des questionnements d'ordre plus philosophique voire épistémologique sur les questions de confiance, d'information, de savoir, et certains éléments de vocabulaires sont évoqués (*désinformation/mésinformation, fact-checking, négationnisme/révisionnisme, fake/hoax*, etc.).

Enfin, en fonction du temps de séance restant, nous nous projetons dès lors sur la séance suivante en vue d'imaginer des outils pour contrer les risques de désinformation, et il leur est demandé d'y réfléchir en vue de la séance suivante. Ainsi, à partir d'exemples de théories conspirationnistes, cette deuxième séance a permis de sensibiliser les élèves sur les dangers de la désinformation et les enjeux démocratiques qui y sont liés, en se questionnant sur le « pourquoi » et le « comment ça fonctionne » et en leur donnant quelques premiers réflexes de recul critique en vue de nous projeter sur une troisième et dernière séance principalement axée sur ces « outils d'auto-défense intellectuelle ».

d. Dernière séance : des « outils d'auto-défense intellectuelle »

Reprenant le titre et la problématique de séquence au tableau, cette dernière séance en salle informatique s'engage sur « comment se défendre face à la désinformation ? ». L'objectif y est donc clairement de leur proposer des « outils » mobilisables.

Nous reprenons les exemples de théories déjà étudiées à partir de pages trouvées sur la « Toile ». Premier élément, nous évoquons l'utilité de multiplier les sources, et donc, de

regarder au-delà des premières pages proposées par le moteur de recherche, ce que les élèves reconnaissent unanimement ne jamais faire. Nous élargissons également sur la pertinence d'autres supports, par exemple papiers. A partir de là, nous sélectionnons une page qui nous semble intéressante et cherchons à savoir comment définir si ce qui y est exposé est vérifiable. Les élèves comprennent en général assez vite qu'une théorie relève d'un discours et qu'il s'agit d'en repérer et d'en analyser les arguments. Plusieurs d'entre eux sont alors repérés et les élèves, répartis par groupes de deux ou trois, se partagent les vérifications tandis que nous orientons leurs recherches. Très vite, ils soulèvent le caractère fastidieux et chronophage, nous permettant ainsi de susciter la question de la confiance accordée aux sources et à leurs auteurs. L'outil « Google Scholar/H-Index » leur est alors présenté, ainsi que la question de l'arrière-pensée politique, à partir de l'exemple d'Alain Soral et de la « Dieudosphère ».

Ensuite, nous prenons l'exemple d'une image. Une diapositive leur est projetée avec l'image d'un garçon, visiblement en fuite. Il leur est demandé d'en imaginer les raisons, et très vite, des facteurs de culpabilité sont émis. La photo est alors élargie à sa taille originale et montre d'autres hommes, armés de machettes en train de le poursuivre, hors champ. Les élèves y comprennent la manipulation de et par l'image. Une méthode leur est alors proposée par un « clic droit » sur la photo, puis une copie de l'adresse de l'image ensuite collée dans la « recherche par image » du moteur de recherche pour voir apparaître les différents sites ayant fait apparaître l'image et donc retrouver, par date, le site et l'image originaux.

A partir de là, il leur est alors conseillé d'être d'abord et avant tout attentifs à leur propre rapport à une information en se demandant toujours « pour quelle(s) raison(s) cette information peut être fausse ? », « comment puis-je la vérifier ? » et « sur quels critères puis-je accorder ma confiance ? ». Nous évoquons alors les sources qui sont les plus propices à la propagation de rumeurs et de désinformations (au premier titre desquels Internet et les réseaux sociaux), en comparaison à des sources plus « sûres », telle que la presse scientifique, ou plus généralement, à toute démarche scientifique. Les principes de bases de la démarche empirique leurs sont alors présentés, ainsi que la question de la nécessaire réfutabilité.

Faute de temps, et pour mieux mesurer leurs acquis, le questionnaire ayant servi à l'évaluation diagnostique leur est alors à nouveau soumis en tout début de séance suivante, marquant par là la fin du protocole d'expérimentation ci-exposé, et le début du dépouillement en vue de vérifier la justification de nos hypothèses et de nos apports didactiques. Ce qui nous amène logiquement à en exposer les résultats dans une troisième et dernière grande partie.

III. Résultats, analyse et pistes de remédiation : (s')évaluer pour mieux (se) permettre d'évoluer

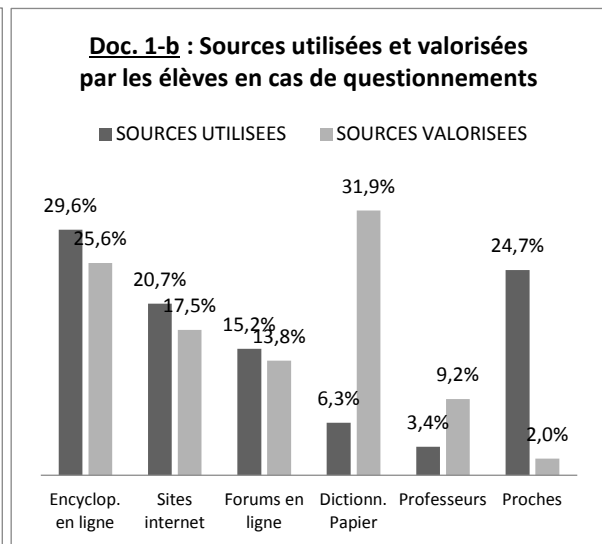
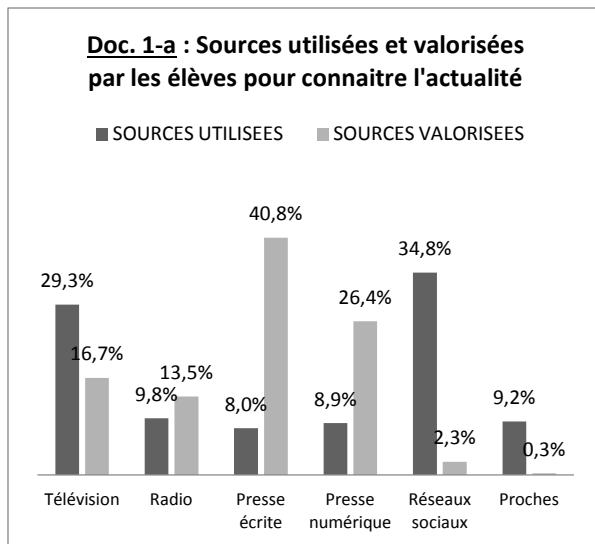
Dans cette dernière partie, nous tâcherons tout d'abord d'exposer les résultats factuels de notre protocole d'expérimentation, principalement autour des éléments statistiques élaborés suite au traitement de nos deux questionnaires et dont les chiffres complets sont consultables en annexe 3. Par leur comparaison, nous nous donnerons les moyens d'évaluer les acquis des élèves suite à notre séquence didactique et ainsi valider, relativiser ou invalider nos hypothèses. A partir de là, une deuxième partie portera sur les limites éventuelles de ce travail de recherche en essayant d'envisager des perspectives de remédiation.

1. Résultats de notre protocole d'expérimentation

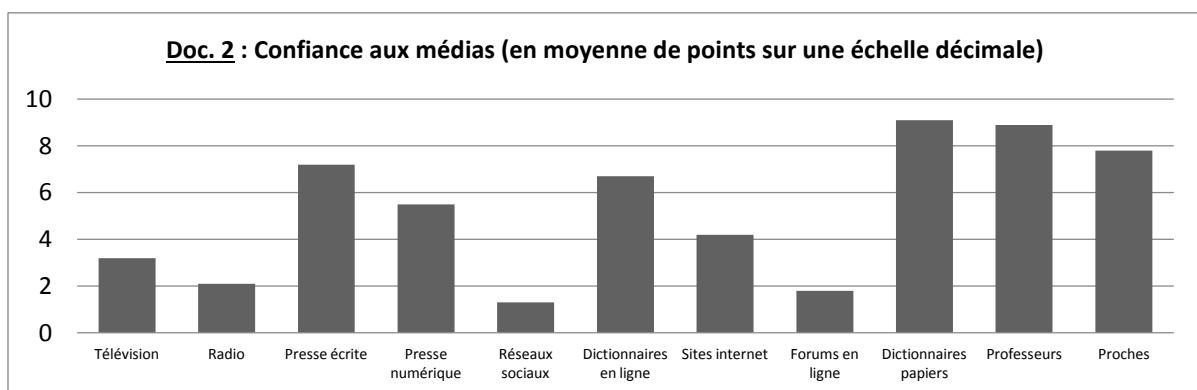
Premièrement, rendons compte des principaux résultats de notre expérimentation en les recontextualisant dans le cadre de notre méthodologie et de nos hypothèses avec pour objectif, comme nous venons de le dire, de les vérifier. Etant donné que le même questionnaire a été distribué en vue d'établir d'une part un diagnostic, et d'autre part une comparaison en termes d'acquis pour les élèves, cette partie sera décomposée en deux sous-chapitres, eux-mêmes échelonnés selon les types de questions répondant à nos objectifs.

a. Résultats de l'évaluation diagnostique : une « crédulité » toute relative

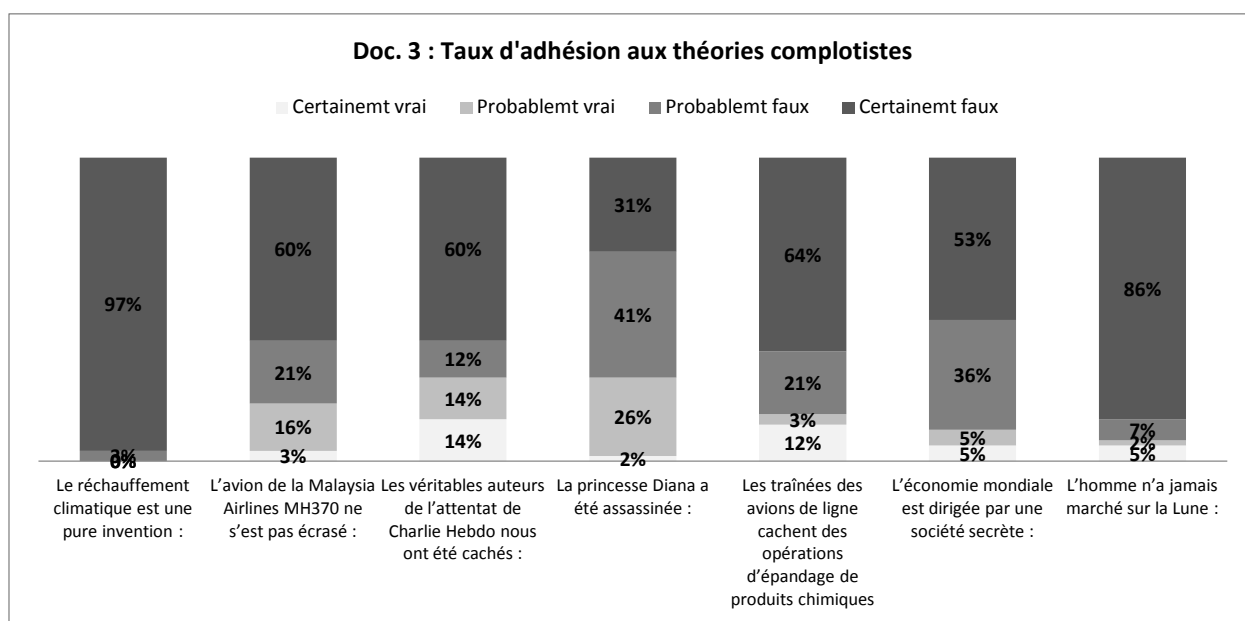
En premier lieu, attachons-nous à proposer les résultats du diagnostic effectué en amont de notre séquence, avec tout d'abord la question de l'usage des différentes sources d'information. Le double graphique qui suit est la synthèse des éléments de la première page du questionnaire où il était demandé aux élèves de citer les sources utilisées et valorisées pour s'informer de l'actualité (doc.1-a) ou en cas de questionnements (doc. 1-b). Ces figures présentent donc, en pourcentage du total des points attribués, les usages et représentations des élèves en termes de sources médiatiques. Et mentionnons au passage que l'ensemble des tableaux de résultat est consultable en annexe avec, pour ces graphiques, les données en nombre de points cumulés, mais aussi en pourcentages, comme dans ce double-graphique.



Ce double-graphique nous permet de valider tout d'abord l'hypothèse d'un usage particulièrement élevé de l'outil numérique (réseaux sociaux, encyclopédies en ligne, sites internet) par les élèves par rapport à d'autres supports physiques (presse écrite, dictionnaires), tandis que les médias audiovisuels (télévision, radio) y tiennent une place intermédiaire. Mais si l'on compare les usages déclarés et les représentations de ce que les élèves considèrent être les « meilleures sources d'information » (« sources valorisées » dans les graphiques), le contraste est saisissant : d'un côté, les médias « académiques » (presse, dictionnaires, professeurs) sont largement valorisés là où ils sont très peu exploités, et de l'autre, les médias « libres » (réseaux sociaux, forums, sites et encyclopédies en ligne) ou audiovisuels sont dévalorisés alors que largement usités. Par rapport à nos hypothèses, nous pouvons en conclure que les élèves sont de grands consommateurs de l'outil numérique, tout en étant relativement lucides sur sa fiabilité, quoique le faible décalage entre certaines sources utilisées et valorisées (réseaux sociaux, forums, sites et encyclopédies en ligne) permettent de confirmer une certaine forme de « crédulité » relative. Et du point de vue de cette confiance accordée aux médias, le document suivant (doc. 2), basé sur la deuxième série de questions en page 2 du questionnaire permet de compléter ces éléments de réponses.



En effet, le document 2 montre certains points communs avec les deux graphiques précédents, par exemple dans la valorisation des médias « académiques » (dictionnaires, presse, professeurs), tandis que les autres médias, notamment numériques leur inspirent moins confiance. Pourtant, certains éléments de réponses montrent un décalage entre la fiabilité (doc. 1-a et 1-b) et la confiance (doc.2) accordée à certaines sources, comme par exemple les proches (amis, famille), validant ainsi l’hypothèse d’une part affective dans leur rapport à l’information, allant à l’encontre de la démarche rationnelle. Ainsi, si une certaine dubitativité s’exprime au travers de cette étude, les élèves montrent toutefois un faible niveau de recul critique, visiblement dû à des mécanismes irrationnels et à une méconnaissance des « outils » nécessaires à l’exercer, tel qu’évoqué dans nos hypothèses. Cet aspect est d’ailleurs confirmé par très fort niveau de non-réponses (61%) aux questions ouvertes de la page 2 portant sur les « critères de doutes » et les « outils de vérification ». Ce qui nous amène à évaluer, au travers d’un dernier graphique (doc 3) le taux d’adhésion des élèves aux théories conspirationnistes.



Ce document 3 reprend les sept propositions notoirement complotistes du sondage *Harris Interactive* déjà mentionné. Nous remarquons alors que les élèves présentent des taux d’adhésion sensiblement semblables à leurs aînés sondés par l’Institut (par exemple, 28% d’adhésion à la remise en cause de la thèse officielle sur les véritables auteurs de l’attentat de Charlie Hebdo, contre 31% pour leurs aînés). Les seules exceptions concernent le réchauffement climatique (0% d’adhésion pour les élèves, contre 17% pour leurs aînés), la mort de Diana (28% d’adhésion pour les élèves contre 51% pour leurs aînés) et, plus surprenant, la mainmise par une société secrète sur l’économie mondiale, sous-entendus les *Illuminatis* (10% d’adhésion pour les élèves contre 33% pour leurs aînés).

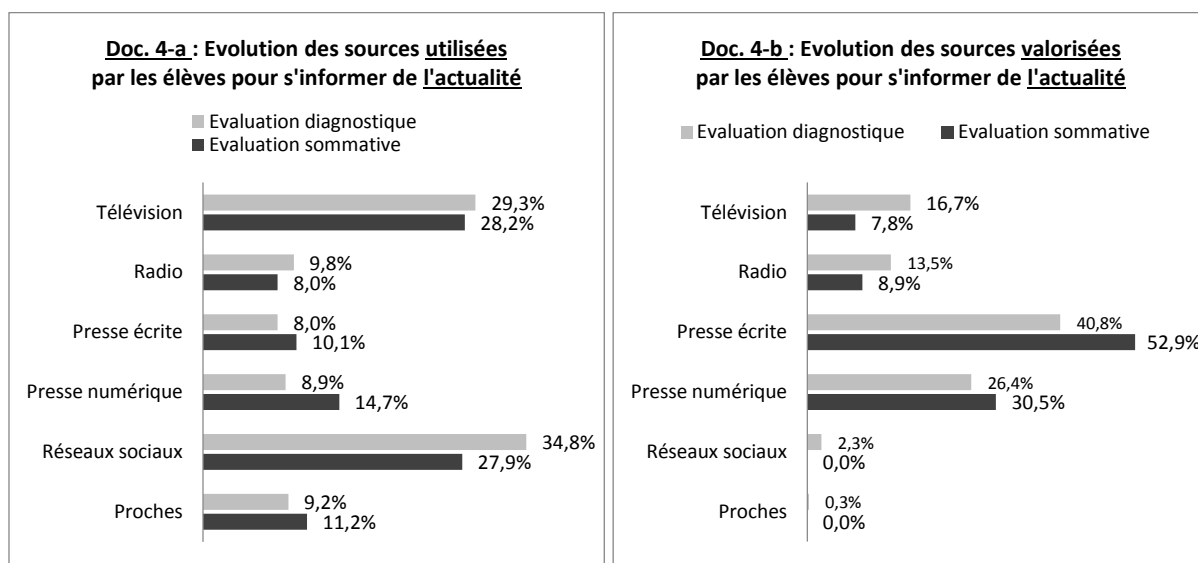
Mais hormis les questions d'ordre plus technique ou scientifique (le réchauffement climatique et l'alunissage), l'hypothèse selon laquelle les élèves sont perméables à adhérer aux thèses complotistes se confirme, mais doit être relativisée du fait qu'à chaque proposition, une majorité des élèves souvent large (85% en moyenne) réfute ces propositions de manière certaine ou probable. De plus, la plus grande adhésion des jeunes évoquée à partir des chiffres du sondage *Harris Interactive* ne se vérifie pas ici avec ces lycéens de Première S, puisqu'aux 15% de « crédules » parmi nos élèves répondent 26% chez les majeurs du sondage.

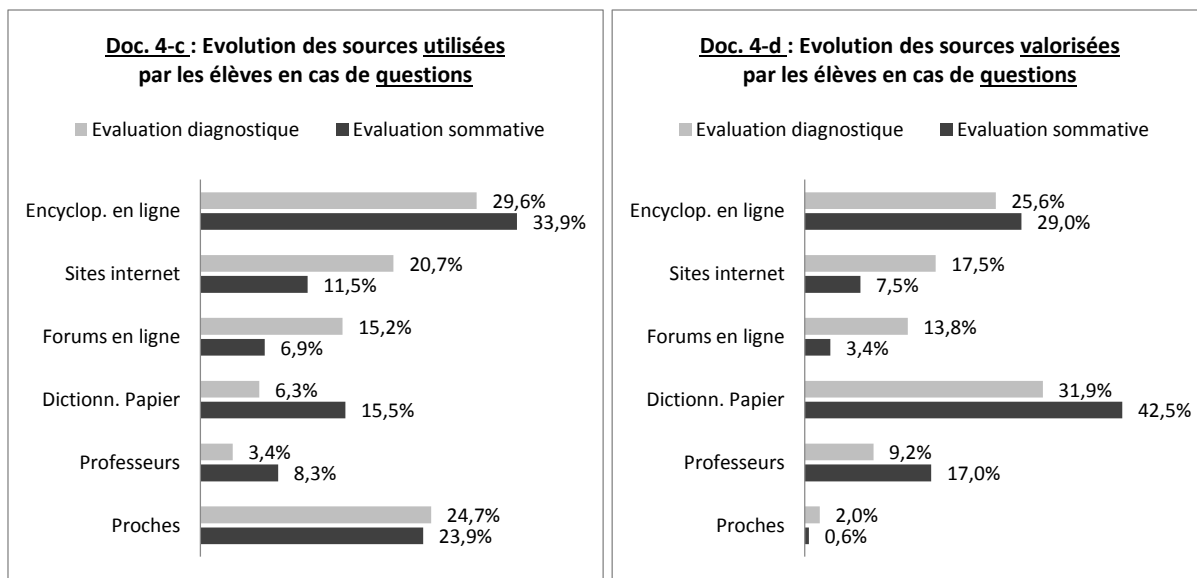
Donc si une bonne partie de nos hypothèses prédiagnostiques se confirment, certaines d'entre elles restent à relativiser, voire se confrontent à une toute autre réalité à en juger les résultats de cette enquête. Voyons alors ce qu'il en est des résultats de notre évaluation sommative.

b. Résultats de l'évaluation sommative : des acquis à relativiser également

Nous émettions plus haut l'hypothèse que suite à cette évaluation diagnostique, les apports didactiques qui s'ensuivirent allaient permettre aux élèves d'acquérir des outils critiques leur permettant de sortir du registre des croyances, des affects et autres biais heuristiques pour rejoindre celui du savoir critique et de la vérification des sources, donc de « l'auto-défense intellectuelle » maintes fois revendiquée ici.

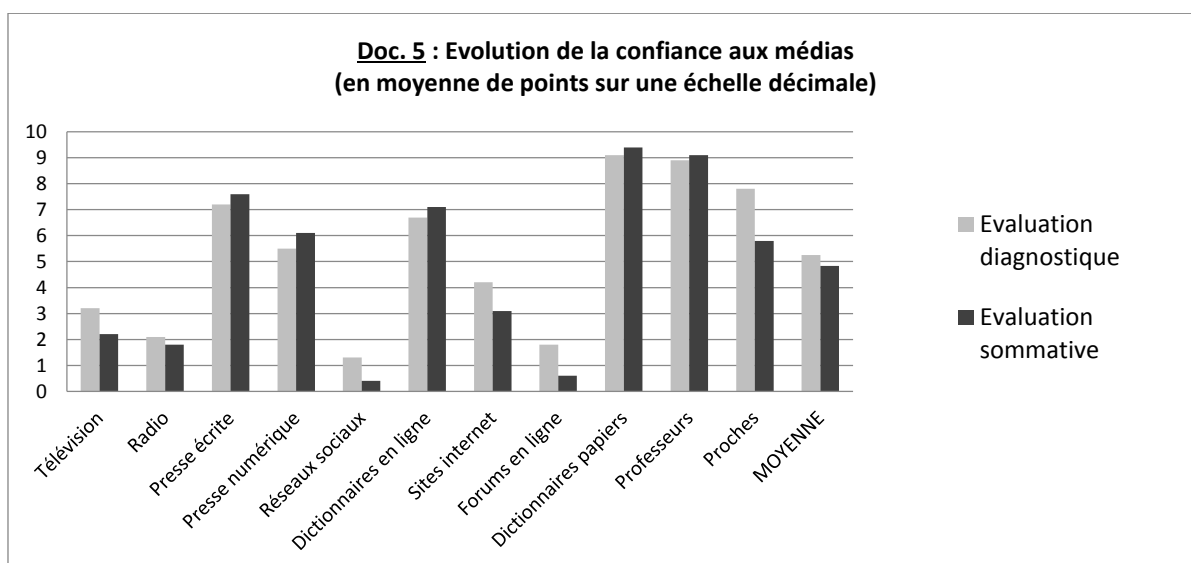
Voyons alors ce qu'il en est à partir du quadruple-graphique à suivre qui reprend, les quatre variables croisées de notre première page de questionnaire, à savoir d'un côté la question des sources utilisées ou valorisées, et de l'autre, celle de l'objectif visé suivant s'il s'agit de s'informer de l'actualité ou de trouver réponse à une question.





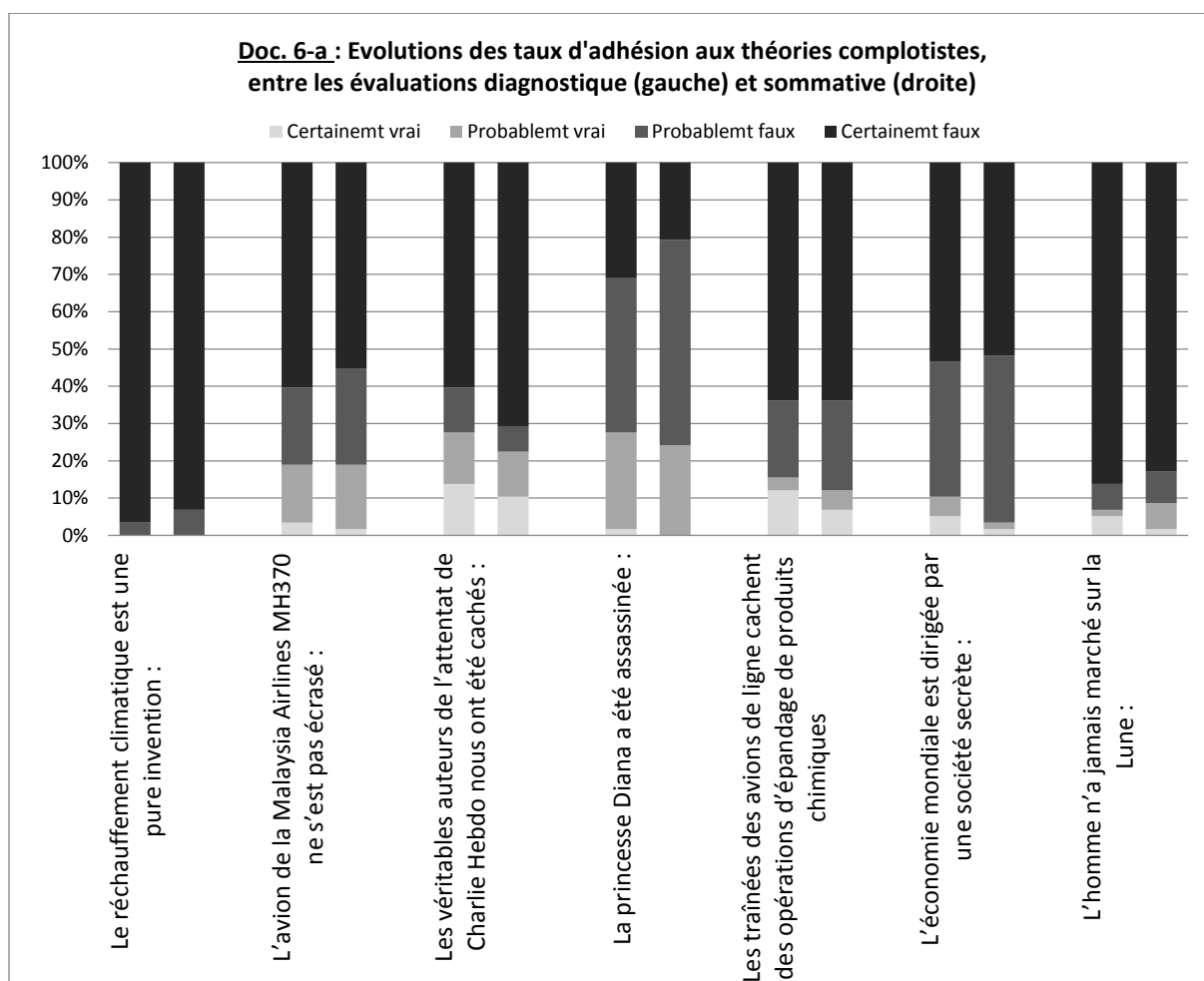
Pour ce qui nous intéresse ici vis-à-vis de nos hypothèses et de notre volonté de mesurer les acquis des élèves suite à la séquence conduite, plusieurs éléments sont notables. Au niveau des sources utilisées, nous relevons des évolutions sensibles à conséquentes. La plus manifeste concerne la chute relativement colossale d'usages ou de valorisation des outils numériques à propos desquels la séquence a particulièrement insisté sur les risques (réseaux sociaux, sites, forums), et à moindre mesure, des médias audiovisuels (télévision, radio). Par effet de vases communicants, les nouveaux réflexes se portent alors sur les sources plus « académiques », que ce soit la presse, les dictionnaires et encyclopédies ou les enseignants.

Sur ces bases, commentons ensuite l'évolution des chiffres de la confiance accordée à ces différents médias, à partir des réponses de la page 2 du questionnaire, ou il s'agissait d'une pondération sur une échelle décimale. L'objectif est ici de mesurer si l'évolution des réflexes informatifs prémentionnée s'accompagne ou non d'un plus grand scepticisme.



Les résultats de ce document 5 confirment presque arithmétiquement les éléments évoqués avec le quadruple-graphique 4. En effet, les sources « académiques » (dictionnaires et encyclopédies, presse, corps enseignant) enregistrent de sensibles hausses (+0,38 points en moyenne) tandis que les médias audiovisuels et numériques « libres » plongent de près d'un point en moyenne. Et la plus forte chute concerne la confiance accordée à l'information dispensée par les proches. Ainsi nous vérifions probablement ici l'hypothèse selon laquelle les élèves ont pu hisser leur niveau de recul critique vis-à-vis de sources non-corroborées par les corporations scientifiques ou journalistiques, passant d'un « scepticisme de pressentiments » à un scepticisme plus rationnellement fondé sur les règles épistémologiques évoquées plus haut. Par effet de compensation, la confiance moyenne accordée aux différents médias a très légèrement baissé (-0,4 points) entre l'avant et l'après-séquence, et nous pouvons enfin nous pencher sur les conséquences de cette séquence vis-à-vis de l'adhésion au complotisme.

Pour ce faire, comparons dans le graphique 6 les chiffres relatifs aux 7 théories du complot précédemment évoquées (les résultats de l'évaluation diagnostique y sont représentés par les bâtons de gauche, et ceux de l'évaluation sommative par les bâtons de droite).



Si l'on compare dans un premier temps l'évolution de la validation de ces théories, à l'exception de la remise en question de l'homme sur la lune, toutes les propositions tendent à perdre sensiblement en crédibilité aux yeux des élèves. La théorie des *Illuminatis* traitée en cours a par exemple perdu 7 points entre les deux évaluations. Ce qui confirme l'efficacité du travail critique conduit en cours concernant cette théorie. Et généralement, ce sont presque toutes les théories complotistes qui sont davantage remises en doute par les élèves.

Et si l'on compare enfin les taux de certitudes des réponses, que ce soit dans le sens d'une validation ou d'une invalidation des propositions, nous pouvons en retenir une hausse quasi-générale des réponses "incertaines" aux dépens des réponses "certaines". Par là, nous confirmons notre postulat : la séquence semble avoir permis aux élèves de comprendre la nécessaire maîtrise des éléments critiques vis-à-vis d'une théorie pour s'assurer de sa véracité.

Au travers des résultats de cette enquête, une grande partie de nos hypothèses semble se vérifier. D'un point de vue diagnostique, ces élèves de Première S sont en effet vulnérables *a priori* vis-à-vis de l'information et de la désinformation symbolisée par les théories complotistes. Le manque de recul critique et d'outils pour contrer leur mésinformation est en ce sens manifeste en amont de notre séquence. Comparativement, les résultats sommatifs sus-exposés permettent d'entrevoir de nouveaux réflexes critiques en termes de scepticisme, de rapport à l'information et à ses sources, ou encore de validation de théories complotistes.

En revanche, certains postulats sont nuancés voire contredits par les résultats de cette enquête, et méritent que nous en tirions quelques conclusions, ou du moins, des perspectives. C'est ce qui nous amène tout naturellement à proposer dans une deuxième et dernière partie, un certain nombre d'éléments d'analyse critique sur cette enquête en vue de faire émerger quelques perspectives de remédiation et de projection professionnelle.

2. Discussion critique et perspectives conclusives

Pour conduire cette analyse critique, nous engagerons dans cette dernière partie une réflexion en trois temps, d'abord en recontextualisant les objectifs, la méthodologie et les hypothèses de ce travail, puis en tentant d'inscrire ce travail dans le cadre de la réflexion théorique, pour enfin nous permettre d'en mentionner les limites et perspectives.

a. Recontextualisation synthétique de nos objectifs, méthodes et hypothèses

Dans un premier temps, rappelons de manière synthétique le contexte de cette étude expérimentale en termes d'objectifs, de méthodologie et d'hypothèses.

Notre travail s'est inscrit dans la réflexion en cours face aux nouveaux défis soulevés par la « révolution numérique » en termes de rapport au savoir et à l'information, mais aussi des enjeux moraux et civiques sous-jacents, d'où l'inscription de cette enquête dans le cadre du programme d'EMC portant sur la *société de l'information*. A partir du développement des théories du complot, nous avons engagé notre réflexion autour des tenants et aboutissants de l'accès à l'information et du nécessaire recul critique propice à détecter la désinformation et se « défendre » intellectuellement. Par la conduite de cette séquence censée amener aux élèves des « outils » face à la mésinformation, notre protocole d'étude s'est appuyé sur une double évaluation basée sur un questionnaire unique : d'un côté, l'évaluation diagnostique visant à vérifier la vulnérabilité, faute « d'outils », de nos élèves face à l'information et aux théories se réclamant d'une « vérité » sur le monde ; de l'autre, l'évaluation sommative visant à mesurer leurs éventuels acquis consécutifs aux apports didactiques proposés dans cette séquence.

Dans ce contexte, attachons-nous dans un deuxième temps à inscrire les résultats de ce protocole dans le contexte des éléments de recherche et de réflexion en cours sur la question.

b. Inscription de notre travail dans le cadre de la recherche antérieure

Notre « Etat de l'art » (première grande partie) nous a permis de proposer un aperçu des éléments de recherche et de réflexion autour du développement des théories complotistes et des enjeux sous-tendus par cet exemple en termes critiques vis-à-vis de l'information. A la lecture des résultats de l'enquête, il semble que nos interrogations et notre travail se justifient.

En effet, l'essentiel des hypothèses que nous avons pu émettre suite à notre travail de recherche théorique nous a permis de confirmer une certaine forme de vulnérabilité des élèves vis-à-vis des outils d'information, et plus particulièrement à l'endroit des « contre-vérités » pseudo-scientifiques que symbolisent les théories conspirationnistes en essor. Si nos élèves de Première S semblent toutefois moins perméables à la désinformation que ce que montrent les moyennes établies par les études antérieures à propos d'autres catégories de la population, nous en retenons qu'ils manquent en effet, au préalable, d'outils mobilisables pour faire agir leur esprit critique vis-à-vis des sources d'information exploitées et, par là, être en mesure de se « défendre » intellectuellement face à des discours tronqués et/ou manipulateurs.

Par là, les éléments réunis dans notre « Etat de l'art » en vue de nous permettre de leur transmettre une partie desdits outils trouve un écho, à travers notre étude comparative, auprès d'élèves désormais davantage sensibilisés et « armés » dans leur rapport à l'information et au savoir, au moins de manière relative. En confrontant les mécanismes de développement des théories complotistes aux éléments épistémologiques propices à garantir une certaine forme « d'auto-défense intellectuelle », nous avons pu observer des changements dans le rapport qu'entretiennent les élèves avec ces théories et l'information de manière générale, passant d'un scepticisme plutôt affectif relevant du registre de la croyance à un rapport plus critique, scientifique ou zététique empreint des grands principes de validation du savoir.

De fait, si l'ensemble de nos hypothèses ne se vérifie pas mécaniquement, et que les résultats sus-exposés doivent nous amener, en toute humilité scientifique et professionnelle à relativiser l'efficacité des éléments critiques et didactiques proposés dans notre séquence, nous pouvons toutefois remarquer, au terme de ce protocole, que nos principales hypothèses ont bien été validées, au moins de manière relatives, par notre enquête comparative. Ainsi, en appui sur les apports théoriques proposés par la recherche antérieure sur le sujet, nous avons pu nous donner les moyens d'inscrire ce travail dans la continuité de ces données, et ainsi nous permettre d'amener les élèves à être davantage alertes et armés vis-à-vis de sources d'information face auxquelles ils doivent pouvoir démêler « le vrai du faux », ou du moins, connaître leurs propres limites dans l'optique de considérer la véracité d'informations ou de théories prétendant édicter des « vérités » sur le monde.

C'est pourquoi dans une dernière partie, nous viserons à faire émerger des éléments de lecture critique vis-à-vis de notre travail, et ainsi évoquer d'éventuelles pistes de remédiation.

c. Limites, perspectives de remédiation et projection conclusive

Premièrement, commençons par dire que notre travail a cependant montré certaines limites dans ses objectifs de transmission d'outils critiques à l'encontre de présupposées carences dans le rapport des élèves à l'information. Faute de temps d'abord, nos éléments de recherche théorique auraient pu être largement complétés, tant du point de vue de l'analyse fonctionnelle du conspirationnisme et de ses mécanismes de développement que dans les « outils » mobilisables en vue d'y parvenir. Notre travail et notre enquête auraient pu en ce sens être davantage pertinents en termes d'appréhension et de « pouvoir d'agir » auprès des élèves. De plus, notre protocole de recherche a souffert de multiples carences, à commencer

par la forme de notre questionnaire. Faute de maîtriser pleinement les éléments nécessaires à la conduite d'un tel protocole expérimental, les données recueillies par ces questionnaires ne nous ont pas totalement permis de vérifier nos hypothèses de manière claire ou précise, d'autant que certains postulats nous amènent à relativiser, en toute humilité, la pertinence de cette étude. Et pour ce qui est de la séquence proposée dans le cadre de ce protocole, si nous pouvons nous satisfaire d'incontestables avancées dans la sensibilisation des élèves vis-à-vis de ce sujet, il en ressort toutefois que leurs acquis ne révolutionnent pas non-plus leur rapport et leurs réflexes vis-à-vis de l'information et des enjeux moraux et civiques qui s'y rattachent.

C'est pourquoi s'il fallait refaire cette enquête, ou du moins faire évoluer notre pratique sur les bases de celle-ci, nous aurions tout intérêt à compléter en premier lieu notre recherche théorique sur le sujet, tant à propos des éléments explicatifs que pour compléter le « portefeuille d'outils » mobilisables ensuite par les élèves. De plus certains éléments de nos hypothèses tels que la capacité des élèves à mobiliser concrètement ces « outils » dans leur pratique et leurs habitudes nécessiteraient d'être plus précisément évalués. A ce titre, notre double-évaluation comparative aurait certainement mérité d'être complétée d'une autre forme d'évaluation, plus technique sans doute, par exemple à partir de travaux dirigés conduits en salle informatique. Dans cet esprit, cette séquence aurait certainement mérité une à deux séances supplémentaires pour aboutir à des résultats plus satisfaisants encore en termes de sensibilisation et de transmission de savoirs et savoir-faire mobilisables par les élèves.

Ce qui nous amène à en conclure que ce travail d'enquête nous a offert un regard plus critique sur notre pratique didactique, partant d'éléments de recherche théorique pour ensuite cibler plus précisément nos objectifs de travail et critères d'évaluation. En cela, l'exemple théories complotistes et du nécessaire travail de sensibilisation et de transmission d'outils critiques en vue de rendre les élèves plus actifs dans leur rapport au savoir et à l'information nous amènent aussi à faire évoluer notre pratique dans le sens d'une plus grande corrélation entre des éléments théoriques et didactiques, propice à proposer aux élèves des contenus plus concrètement mobilisables par et pour eux face au enjeux scientifiques, moraux et civiques du monde dans lequel ils doivent se projeter.

C'est en cela que nous nous inscrirons encore davantage à l'avenir sur ce qui, pour reprendre les mots de la Ministre, constitue *les forces qui ont toujours été celles de l'École : la rigueur, la réflexion, la pensée et la connaissance.* »⁵³

⁵³Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). Réagir face aux théories du complot, *Ibid.* (p.2)

Bibliographie

Articles :

Lordon, F. (2015). Le symptôme d'une dépossession. *Le Monde diplomatique*, juin 2015.

Nouyrigat, V. (dir., 2016). Vous avez dit complot ? Nos cerveaux programmés pour y croire. *Science & Vie*, n° 1187.

Tversky A. & Kahneman D. (1981), The Framing of Decisions and the psychology of Choice, *Science*, new series, Volume 211, Issue 4481, 443-448.

Ouvrages :

Descartes, R. (2000, 1ère éd. 1637). *Discours de la méthode*, Paris : Flammarion.

Durkheim, E. (1988, 1ère éd. 1894). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.

Kahneman D. (2012), *Système 1 / Système 2 : Les deux vitesses de la pensée*, Paris, Flammarion.

Mazet, S. (2015). *Manuel d'auto-défense intellectuelle*. Paris : Robert Laffont.

Paul de Tarse. *Le Nouveau Testament*, I, 12.

Platon, *Théétète*. Paris : Flammarion.

Popper, K. (1973, 1ère éd. 1934). *Logique de la découverte scientifique*, Paris : Payot.

Popper, K. (1979, 1^{ère} éd. 1945), *La société ouverte et ses ennemis* (trad. française de *The Open Society and Its Enemies*, Londres : Routledge, 1945), tome 2, Paris : Editions du Seuil.

Popper, K. (1999, 1ère éd. 1933). *Les deux problèmes fondamentaux de la théorie de la connaissance*. Paris : Hermann.

Popper, K. (2006, 1ère éd. 1953). *Conjectures et réfutations*, Paris : Payot.

Soler, L. (2009), *Introduction à l'épistémologie*. Paris : éditions Ellipses.

Taguieff, P.A. (2013), *Court traité de complotologie*, suivi de « *Le complot judéo-maçonnique* » : fabrication d'un mythe apocalyptique moderne. Paris : Fayard, Mille et une Nuits.

Documents internet :

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2016). Réagir face aux théories du complot, « dossier du participant » de la « Journée d'Étude » du 16 février 2016. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid98418/journee-d-etude-reagir-face-aux-theories-du-complot.html>.

Bagneux V (2015). Qu'est-ce que la Zététique ? [en ligne]. Observatoire Zététique. Repéré à <http://www.zetetique.fr/>.

Broch, H. Qu'est-ce que la Zététique ? Repéré à <http://sites.unice.fr/site/broch/zetetique.html#definition>.

Bulletin Officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 relatif à l'arrêté ministériel du 12 juin 2015, inscrit au Journal Officiel du 21 juin 2015. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90243.

Fourest, C., in Cateau (2016). J. Sophie Mazet, hussarde de l'esprit critique. Repéré à <http://www.ouest-france.fr/education/sophie-mazet-hussarde-de-lesprit-critique-4128920>.

Reichstadt, R. (2016). *In* Le Web, caisse de résonance pour les théories du complot, Repéré à <http://www.lavoixdunord.fr/france-monde/le-web-caisse-de-resonance-pour-les-theories-du-complot-12-ia0b0n3283640>.

Taïeb, E. in Duportail, J. (2015). La théorie du complot est l'arme politique du faible. Repéré à <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/01/22/01016-20150122ARTFIG00046-emmanuel-taieb-la-theorie-du-complot-est-l-arme-politique-du-faible.php>.

Annexes

- **Annexe 1** : Questionnaire vierge distribué aux élèves (p. 38 à 41) ;
- **Annexe 2** : Exemple représentatif d'un questionnaire rempli (p. 42 à 45) ;
- **Annexe 3** : Tableaux de synthèse des réponses aux questionnaires. (p. 46 à 48).

➤ **Annexe 1** : Questionnaire vierge distribué aux élèves :

Consigne : Répondez aux questions suivantes en numérotant vos réponses de 1 à 3 dans les cases (1 étant votre réponse principale, 2 la secondaire, et 3 la moins importante) :

Quelles sont vos principales sources d'information pour vous tenir au courant de l'actualité ?

- Télévision.....Source(s) principale(s) :
- Radio.....Source(s) principale(s) :
- Presse écrite.....Source(s) principale(s) :
- Presse numérique (internet)Source(s) principale(s) :
- Réseaux sociaux (internet)Source(s) principale(s) :
- Proches (amis, famille)Source(s) principale(s) :
- Autres (précisez)

Quelles sont selon vous les meilleures sources d'information pour se tenir au courant de l'actualité ?

- Télévision.....Source(s) principale(s) :
- Radio.....Source(s) principale(s) :
- Presse écrite.....Source(s) principale(s) :
- Presse numérique (internet)Source(s) principale(s) :
- Réseaux sociaux (internet)Source(s) principale(s) :
- Proches (amis, famille)Source(s) principale(s) :
- Autres (précisez)

Quelles sont vos principales sources d'information lorsque vous vous posez une question ?

- Dictionnaires/encyclopédies en ligne...Source(s) principale(s) :
- Sites internet.....Source(s) principale(s) :
- Forums en ligne.....Source(s) principale(s) :
- Dictionnaires papiers/CDI.....Source(s) principale(s) :
- Professeurs.....Source(s) principale(s) :
- Proches (amis, famille)Source(s) principale(s) :
- Autres (précisez)

Quelles sont selon vous les meilleures sources d'information lorsque vous vous posez une question?

- Dictionnaires/encyclopédies en ligne...Source(s) principale(s) :
- Sites internet.....Source(s) principale(s) :
- Forums en ligne.....Source(s) principale(s) :
- Dictionnaires papiers/CDI.....Source(s) principale(s) :
- Professeurs.....Source(s) principale(s) :
- Proches (amis, famille)Source(s) principale(s) :
- Autres (précisez)

Consigne : Pour chaque proposition, entourez le chiffre correspondant au degré de confiance que vous attribuez (10 étant la confiance maximale et 0 la confiance minimale) :

Quel degré de confiance accordez-vous à l'information dispensée par :

- Télévision.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?
- Radio.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?
- Presse écrite.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?
- Presse numérique (internet).....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?
- Réseaux sociaux (internet)0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?
- Dictionnaires/encyclopédies en ligne.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?
- Sites internet.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?
- Forums en ligne.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?
- Dictionnaires papiers/CDI.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?
- Professeurs.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?
- Proches (amis, famille)0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?

Consigne : Répondez aux questions suivantes :

Quels critères vous amènent à douter d'une information ?.....

.....

Si vous avez un doute sur une information, comment la vérifiez-vous ?

.....

Connaissez-vous d'autres moyens pour vérifier une information ?

.....

Consigne : Pour chaque proposition, cochez la réponse de votre choix, puis justifiez votre réponse (pourquoi ?) et, si possible, précisez d'où vous tirez cette information (source) :

- Le réchauffement climatique est une pure invention :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- L'avion de la Malaysia Airlines MH370 ne s'est pas écrasé :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- Les véritables auteurs de l'attentat de Charlie Hebdo nous ont été cachés :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- La princesse Diana a été assassinée :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- Les traînées des avions de ligne cachent des opérations d'épandage de produits chimiques

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- L'économie mondiale est dirigée par une société secrète :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- L'homme n'a jamais marché sur la Lune :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- François Fillon n'a fourni aucuns emplois fictifs à son épouse et ses enfants :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- La terre ne tourne pas autour du soleil :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- Les chambres à gaz n'ont jamais existé :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- Les Illuminatis sont une société secrète visant la domination du monde :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- Les attentats du 11 septembre 2001 sur les tours jumelles ont été organisés par la CIA :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- Le gouvernement a « acheté » la victoire de l'équipe de France à la coupe du monde 1998 :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- Le nuage radioactif de la catastrophe de Chernobyl s'est arrêté à la frontière française :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- Google et Facebook conservent vos données de manière strictement confidentielle :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- Les journalistes sont indépendants et délivrent des informations objectives :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- Hitler et Staline se sont accordés pour se partager la Pologne :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

- M. Belghit est un reptilien :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?.....
Source :.....

➤ **Annexe 2** : Exemple représentatif d'un questionnaire rempli :

Consigne : Répondez aux questions suivantes en numérotant vos réponses de 1 à 3 dans les cases (1 étant votre réponse principale, 2 la secondaire, et 3 la moins importante) :

Quelles sont vos principales sources d'information pour vous tenir au courant de l'actualité ?

Télévision.....Source(s) principale(s) : *Bfm*.....

Radio.....Source(s) principale(s) :

Presse écrite.....Source(s) principale(s) :

Presse numérique (internet)Source(s) principale(s) : *Google actua*.....

Réseaux sociaux (internet)Source(s) principale(s) : *Facebook*.....

Proches (amis, famille)Source(s) principale(s) :

Autres (précisez)

Quelles sont selon vous les meilleures sources d'information pour se tenir au courant de l'actualité ?

Télévision.....Source(s) principale(s) : *Bfm*.....

Radio.....Source(s) principale(s) :

Presse écrite.....Source(s) principale(s) : *Figaro, Monde*.....

Presse numérique (internet)Source(s) principale(s) : *Médiaspart*.....

Réseaux sociaux (internet)Source(s) principale(s) :

Proches (amis, famille)Source(s) principale(s) :

Autres (précisez)

Quelles sont vos principales sources d'information lorsque vous vous posez une question ?

Dictionnaires/encyclopédies en ligne...Source(s) principale(s) : *Wikipédia, Joupie*.....

Sites internet.....Source(s) principale(s) :

Forums en ligne.....Source(s) principale(s) :

Dictionnaires papiers/CDI.....Source(s) principale(s) :

Professeurs.....Source(s) principale(s) :

Proches (amis, famille)Source(s) principale(s) :

Autres (précisez)

Quelles sont selon vous les meilleures sources d'information lorsque vous vous posez une question?

Dictionnaires/encyclopédies en ligne...Source(s) principale(s) : *Wikipédia*.....

Sites internet.....Source(s) principale(s) :

Forums en ligne.....Source(s) principale(s) :

Dictionnaires papiers/CDI.....Source(s) principale(s) : *Petit Robert*.....

Professeurs.....Source(s) principale(s) : *Jous*.....

Proches (amis, famille)Source(s) principale(s) :

Autres (précisez)

Consigne : Pour chaque proposition, entourez le chiffre correspondant au degré de confiance que vous attribuez (10 étant la confiance maximale et 0 la confiance minimale) :

Quel degré de confiance accordez-vous à l'information dispensée par :

- Télévision.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ? *À cause de la pub*
- Radio.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ? *''*
- Presse écrite.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ? *Les journalistes*
- Presse numérique (internet).....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ? *''*
- Réseaux sociaux (internet).....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ? *Tout le monde peut publier qm'importe quoi*
- Dictionnaires/encyclopédies en ligne.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ?
- Sites internet.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ? *Les sites peuvent être bons ou mauvais*
- Forums en ligne.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ? *''*
- Dictionnaires papiers/CDI.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ? *C'est l'académie française*
- Professeurs.....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ? *Ils ont fait des études et connaissent leurs matières*
- Proches (amis, famille).....0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
Pourquoi ? *Ils peuvent se tromper*

Consigne : Répondez aux questions suivantes :

Quels critères vous amènent à douter d'une information ? *Si elle est fautive ou qu'on y croit pas ou ça dépend de qui la dit*

Si vous avez un doute sur une information, comment la vérifiez-vous ? *Sur internet*

Connaissez-vous d'autres moyens pour vérifier une information ? *Les professeurs, les dictionnaires, les émissiers*

AS

Consigne : Pour chaque proposition, cochez la réponse de votre choix, puis justifiez votre réponse (pourquoi ?) et, si possible, précisez d'où vous tirez cette information (source) :

- Le réchauffement climatique est une pure invention :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *à cause de l'effet de serre*
Source : *Cours de SVT*

- L'avion de la Malaysia Airlines MH370 ne s'est pas écrasé :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *je ne sais pas*
Source :

- Les véritables auteurs de l'attentat de Charlie Hebdo nous ont été cachés :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *C'est faux*
Source : *La police, l'enquête*

- La princesse Diana a été assassinée :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *Non*
Source :

- Les traînées des avions de ligne cachent des opérations d'épandage de produits chimiques

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *C'est pour nous faire penser*
Source :

- L'économie mondiale est dirigée par une société secrète :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *C'est le capitalisme et les patrons*
Source : *Cours d'histoire*

- L'homme n'a jamais marché sur la Lune :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *C'est prouvé*
Source : *Internet*

- François Fillon n'a fourni aucuns emplois fictifs à son épouse et ses enfants :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *Il faut attendre l'enquête*
Source : *Non*

- La terre ne tourne pas autour du soleil :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *C'est prouvé par les astronomes*
Source : *Copernic et Galilée*

- Les chambres à gaz n'ont jamais existé :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *C'est seulement des chambres à gaz pour les visiteurs*
Source : *Les cours d'histoire et les documentaires*

- Les Illuminatis sont une société secrète visant la domination du monde :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *Sa on existe pas, mais*
Source : *Vos cours*

- Les attentats du 11 septembre 2001 sur les tours jumelles ont été organisés par la CIA :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *Parce qu'on peut voir les vidéos*
Source : *Internet*

- Le gouvernement a « acheté » la victoire de l'équipe de France à la coupe du monde 1998 :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?
Source :

- Le nuage radioactif de la catastrophe de Chernobyl s'est arrêté à la frontière française :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *C'était pour rassurer les français*
Source : *Cours d'histoire-géographie*

- Google et Facebook conservent vos données de manière strictement confidentielle :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?
Source :

- Les journalistes sont indépendants et délivrent des informations objectives :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *Parce qu'ils sont payés par les médias*
Source :

- Hitler et Staline se sont accordés pour se partager la Pologne :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ? *C'est la pacte germano-soviétique*
Source : *Vos cours*

- M. Belghit est un reptilien :

Certainement vrai | Probablement vrai | Probablement faux | Certainement faux
Pourquoi ?
Source :

➤ **Annexe 3** : Tableaux de synthèse des réponses aux questionnaires

Tableau b-1 et b-2 : Sources utilisées et valorisées par les élèves (questionnaire p.1)

Tableau b-1 : Evaluation diagnostique

	<i>SOURCES PRINCIPALES</i>			<i>SOURCES VALORISEES</i>		
ACTUALITES	Quelles sont vos principales sources d'information pour vous tenir au courant de l'actualité ?			Quelles sont selon vous les meilleures sources d'information pour se tenir au courant de l'actualité ?		
	Sources	Points	%	Sources	Points	%
	Télévision	102	29,3%	Télévision	58	16,7%
	Radio	34	9,8%	Radio	47	13,5%
	Presse écrite	28	8,0%	Presse écrite	142	40,8%
	Presse numérique	31	8,9%	Presse numérique	92	26,4%
	Réseaux sociaux	121	34,8%	Réseaux sociaux	8	2,3%
	Proches	32	9,2%	Proches	1	0,3%
	Autres	0	0,0%	Autres	0	0,0%
	TOTAL	348	100%	TOTAL	348	100%
QUESTIONNEMENT	Quelles sont vos principales sources d'information lorsque vous vous posez une question ?			Quelles sont selon vous les meilleures sources d'information lorsque vous vous posez une question ?		
	Sources	Points	%	Sources	Points	%
	Encyclop. en ligne	103	29,6%	Encyclop. en ligne	89	25,6%
	Sites internet	72	20,7%	Sites internet	61	17,5%
	Forums en ligne	53	15,2%	Forums en ligne	48	13,8%
	Dictionn. Papier	22	6,3%	Dictionn. Papier	111	31,9%
	Professeurs	12	3,4%	Professeurs	32	9,2%
	Proches	86	24,7%	Proches	7	2,0%
	Autres	0	0,0%	Autres	0	0,0%
	TOTAL	348	100%	TOTAL	348	100%

Tableau b-2 : Evaluation sommative

	<i>SOURCES PRINCIPALES</i>			<i>SOURCES VALORISEES</i>		
ACTUALITES	Quelles sont vos principales sources d'information pour vous tenir au courant de l'actualité ?			Quelles sont selon vous les meilleures sources d'information pour se tenir au courant de l'actualité ?		
	Sources	Points	%	Sources	Points	%
	Télévision	98	28,2%	Télévision	27	7,8%
	Radio	28	8,0%	Radio	31	8,9%
	Presse écrite	35	10,1%	Presse écrite	184	52,9%
	Presse numérique	51	14,7%	Presse numérique	106	30,5%
	Réseaux sociaux	97	27,9%	Réseaux sociaux	0	0,0%
	Proches	39	11,2%	Proches	0	0,0%
	Autres	0	0,0%	Autres	0	0,0%
	TOTAL	348	100%	TOTAL	348	100%
QUESTIONNEMENT	Quelles sont vos principales sources d'information lorsque vous vous posez une question ?			Quelles sont selon vous les meilleures sources d'information lorsque vous vous posez une question ?		
	Sources	Points	%	Sources	Points	%
	Encyclop. en ligne	118	33,9%	Encyclop. en ligne	101	29,0%
	Sites internet	40	11,5%	Sites internet	26	7,5%
	Forums en ligne	24	6,9%	Forums en ligne	12	3,4%
	Dictionn. Papier	54	15,5%	Dictionn. Papier	148	42,5%
	Professeurs	29	8,3%	Professeurs	59	17,0%
	Proches	83	23,9%	Proches	2	0,6%
	Autres	0	0,0%	Autres	0	0,0%
	TOTAL	348	100%	TOTAL	348	100%

Tableau c-1 et c-2 : Confiance accordée aux médias (questionnaire p.2)

Tableau c-1 : Evaluation diagnostique

Quel degré de confiance accordez-vous à l'information dispensée par :			
CONFIANCE AUX MEDIAS	Médias	Moy.	%
	Télévision	3,2	5,5%
	Radio	2,1	3,6%
	Presse écrite	7,2	12,5%
	Presse numérique	5,5	9,5%
	Réseaux sociaux	1,3	2,2%
	Dictionnaires en ligne	6,7	11,6%
	Sites internet	4,2	7,3%
	Forums en ligne	1,8	3,1%
	Dictionnaires papiers	9,1	15,7%
	Professeurs	8,9	15,4%
	Proches	7,8	13,5%
	TOTAL	57,8	100,0%

Tableau c-2 : Evaluation sommative

Quel degré de confiance accordez-vous à l'information dispensée par :			
CONFIANCE AUX MEDIAS	Médias	Moy.	%
	Télévision	2,2	4,1%
	Radio	1,8	3,4%
	Presse écrite	7,6	14,3%
	Presse numérique	6,1	11,5%
	Réseaux sociaux	0,4	0,8%
	Dictionnaires en ligne	7,1	13,3%
	Sites internet	3,1	5,8%
	Forums en ligne	0,6	1,1%
	Dictionnaires papiers	9,4	17,7%
	Professeurs	9,1	17,1%
	Proches	5,8	10,9%
	TOTAL	53,2	100,0%

Tableau a-1 et a-2 : Eléments statistiques (sexe et âge) pour nos deux Premières

Tableau a-1 : Rapport filles/garçons

Filles/garçons	Effectifs	Pourcentages
filles	29	50%
garçons	29	50%
TOTAL	58	100%

Tableau a-2 : Dates de naissances

dates de naissance	Effectifs	Pourcentages
1996	1	1,7%
1997	0	0,0%
1998	0	0,0%
1999	2	3,4%
2000	50	86,2%
2001	5	8,6%
TOTAL	58	100%

Tableau d-1/d-2 : Taux d'adhésion à des propositions de théories (questionnaire p.3 et 4)

Tableau d-1 : Evaluation diagnostique

	Propositions (théories)	Certainem ^t vrai		Probablem ^t vrai		Probablem ^t faux		Certainem ^t faux		TOTAL
ADHESION AUX THEORIES (DU COMPLOT)	Le réchauffement climatique est une pure invention :	0	0%	0	0%	2	3%	56	97%	58 100%
	L'avion de la Malaysia Airlines MH370 ne s'est pas écrasé :	2	3%	9	16%	12	21%	35	60%	58 100%
	Les véritables auteurs de l'attentat de Charlie Hebdo nous ont été cachés :	8	14%	8	14%	7	12%	35	60%	58 100%
	La princesse Diana a été assassinée :	1	2%	15	26%	24	41%	18	31%	58 100%
	Les traînées des avions de ligne cachent des opérations d'épandage de produits chimiques	7	12%	2	3%	12	21%	37	64%	58 100%
	L'économie mondiale est dirigée par une société secrète :	3	5%	3	5%	21	36%	31	53%	58 100%
	L'homme n'a jamais marché sur la Lune :	3	5%	1	2%	4	7%	50	86%	58 100%
	François Fillon n'a fourni aucuns emplois fictifs à son épouse et ses enfants :	14	24%	12	21%	17	29%	15	26%	58 100%
	La terre ne tourne pas autour du soleil :	1	2%	0	0%	0	0%	57	98%	58 100%
	Les chambres à gaz n'ont jamais existé :	1	2%	0	0%	0	0%	57	98%	58 100%
	Les Illuminatis sont une société secrète visant la domination du monde :	2	3%	0	0%	12	21%	44	76%	58 100%
	Les attentats du 11 septembre 2001 sur les tours jumelles ont été organisés par la CIA :	5	9%	4	7%	3	5%	46	79%	58 100%
	Le gouvernement a « acheté » la victoire de l'équipe de France à la coupe du monde 1998 :	0	0%	0	0%	2	3%	56	97%	58 100%
	Le nuage radioactif de la catastrophe de Chernobyl s'est arrêté à la frontière française :	1	2%	0	0%	0	0%	57	98%	58 100%
	Google et Facebook conservent vos données de manière strictement confidentielle :	14	24%	16	28%	24	41%	4	7%	58 100%
	Les journalistes sont indépendants et délivrent des informations objectives :	10	17%	12	21%	18	31%	18	31%	58 100%
Hitler et Staline se sont accordés pour se partager la Pologne :	57	98%	0	0%	0	0%	1	2%	58 100%	
M. Belghit est un reptilien :	42	72%	12	21%	0	0%	4	7%	58 100%	

Tableau d-2 : Evaluation sommative

	Propositions (théories)	Certainem ^t vrai		Probablem ^t vrai		Probablem ^t faux		Certainem ^t faux		TOTAL
ADHESION AUX THEORIES (DU COMPLOT)	Le réchauffement climatique est une pure invention :	0	0%	0	0%	4	7%	54	93%	58 100%
	L'avion de la Malaysia Airlines MH370 ne s'est pas écrasé :	1	2%	10	17%	15	26%	32	55%	58 100%
	Les véritables auteurs de l'attentat de Charlie Hebdo nous ont été cachés :	6	10%	7	12%	4	7%	41	71%	58 100%
	La princesse Diana a été assassinée :	0	0%	14	24%	32	55%	12	21%	58 100%
	Les traînées des avions de ligne cachent des opérations d'épandage de produits chimiques	4	7%	3	5%	14	24%	37	64%	58 100%
	L'économie mondiale est dirigée par une société secrète :	1	2%	1	2%	26	45%	30	52%	58 100%
	L'homme n'a jamais marché sur la Lune :	1	2%	4	7%	5	9%	48	83%	58 100%
	François Fillon n'a fourni aucuns emplois fictifs à son épouse et ses enfants :	8	14%	16	28%	19	33%	15	26%	58 100%
	La terre ne tourne pas autour du soleil :	1	2%	0	0%	1	2%	56	97%	58 100%
	Les chambres à gaz n'ont jamais existé :	1	2%	0	0%	1	2%	56	97%	58 100%
	Les Illuminatis sont une société secrète visant la domination du monde :	0	0%	0	0%	8	14%	50	86%	58 100%
	Les attentats du 11 septembre 2001 sur les tours jumelles ont été organisés par la CIA :	2	3%	7	12%	9	16%	40	69%	58 100%
	Le gouvernement a « acheté » la victoire de l'équipe de France à la coupe du monde 1998 :	0	0%	1	2%	9	16%	48	83%	58 100%
	Le nuage radioactif de la catastrophe de Chernobyl s'est arrêté à la frontière française :	0	0%	1	2%	12	21%	45	78%	58 100%
	Google et Facebook conservent vos données de manière strictement confidentielle :	0	0%	0	0%	21	36%	37	64%	58 100%
	Les journalistes sont indépendants et délivrent des informations objectives :	8	14%	9	16%	22	38%	19	33%	58 100%
Hitler et Staline se sont accordés pour se partager la Pologne :	58	100%	0	0%	0	0%	0	0%	58 100%	
M. Belghit est un reptilien :	47	81%	8	14%	1	2%	2	3%	58 100%	

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Histoire-Géographie

Titre du mémoire : « On nous cache tout, on nous dit rien... » : les théories du complot au défi de l'épistémologie, de l'esprit critique et de « l'auto-défense intellectuelle »

Auteur : M. Benjamin BELGHIT

Résumé : Alors que la République est heurtée dans ses valeurs fondamentales par des actes terroristes perpétrés par « ses propres enfants », l'Ecole se doit d'apporter une réponse concrète et réfléchie à ce qui motive la défiance envers ses institutions. Par leur caractère manipulateur et mensonger, les *théories du complot* constituent l'un des facteurs de ces déviations, en ce qu'elles alimentent la suspicion permanente face à l'information, et prétendent édicter des « vérités sur le monde ». Dans un contexte marqué par la *révolution numérique* et le développement d'Internet, les jeunes générations semblent particulièrement exposées, donc vulnérables.

A travers cette étude, nous tenterons de confronter les éléments de compréhension et de développement du *conspirationnisme* à ce qui, par les préceptes édictés par l'épistémologie, fonde la validité d'un savoir tel qu'il est entendu dans le monde de la science - du latin *scientia* : la « connaissance ». Le protocole d'expérimentation dont il est question dans ce Mémoire vise à ouvrir, en appui sur ces éléments théoriques, des perspectives de réponse à ces rhétoriques malintentionnées, à travers la transmission d'outils propres à permettre aux élèves de mobiliser l'esprit critique en vue de promouvoir leur « auto-défense intellectuelle » : un véritable défi...

Mots clés : EMC, 1^{er}, société de l'information, théories du complot, savoir et vérité scientifiques, épistémologie, zététique, esprit critique, « auto-défense intellectuelle ».

Summary : While the Republic is hit in its core values by terrorist acts perpetrated by « its own children », School must provide a concrete and thoughtful response to what motivates distrust of its institutions. By their manipulative and lying nature, *conspiracy theories* constitute one of the factors of these deviations, also by their propensity to fuel the permanent suspicion of information while pretending to publish « truths about the world ». In a context marked by the *digital revolution* and the development of the Internet, *Digital Natives* seem to be particularly vulnerable.

Through this study, we'll confront the elements of understanding and development of *conspiracy theories* with what bases the knowledge corroboration, through the precepts enacted by epistemology, and as thought in understood scientific world - from the Latin *scientia* : « knowledge ». The experimental protocol referred to this Thesis aims at opening up, on the basis of these theoretical elements, prospects for responding to these malicious rhetorics through the transmission of tools to enable students to mobilize critical thinking and promote their « intellectual self-defense » : a real challenge ...

Key words : EMC, 1st, information society, conspiracy theories, scientific knowledge and truth, epistemology, zetetics, critical thinking, "intellectual self-defense".