



Le débat : au cœur du développement de l'esprit critique des élèves ?

Laurie Jacoulot Metter

► To cite this version:

Laurie Jacoulot Metter. Le débat : au cœur du développement de l'esprit critique des élèves ?. Education. 2022. dumas-03812483

HAL Id: dumas-03812483

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03812483>

Submitted on 12 Oct 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

Le débat : au cœur du développement de l'esprit critique des élèves ?

Présenté par
JACOULOT METTER Laurie

Sous la direction de :
MOULY Arnaud
Maitre de Conférence à l'université de Bourgogne Franche-Comté

Année universitaire 2021-2022

TABLE DES MATIERES

1	Introduction.....	6
2	Revue de littérature	6
2.1	Le développement de l'enfant et du langage	6
2.2	Les interactions langagières dans les processus d'apprentissage	9
2.3	Les questions socialement vives.....	10
2.4	Le débat en classe	11
2.5	Le débat en sciences de la vie et de la terre	12
2.6	Les compétences psychosociales.....	14
o	Définitions	14
o	Parents, compétences psychosociales et classe sociale	15
o	Les compétences psychosociales à l'école	16
2.7	Effet des écrans sur le sommeil des enfants	18
o	Le sommeil	18
o	Le sommeil et la santé	19
o	Le rôle des écrans	19
2.8	Les informations fallacieuses	21
3	Ma question de recherche	25
3.1	Construction de la problématique.....	25
3.2	Résultats attendus	26
3.3	Données récoltées.....	26
3.4	Points de vigilance.....	27
4	Méthodologie	27
4.1	Choix des articles.....	27
4.2	Déroulement du débat.....	28
4.3	Passation du questionnaire.....	29
4.4	Population.....	30
5	Résultats.....	31
5.1	Débat 1 :.....	31
5.2	Débat 2.....	35
6	discussion.....	38
6.1	Débat 1.....	38

6.2	Débat 2.....	41
7	Vérification des hypothèses	45
8	Conclusion	46
8.1	Apports	46
8.2	Les limites.....	47
8.3	Perspectives professionnelles	49
9	Bibliographie.....	50
10	ANNEXES	55

1 INTRODUCTION

La formation de la personne et du citoyen est l'un des cinq domaines qui constituent le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'école a donc pour but de fournir à l'élève des savoirs et savoir-faire nécessaires pour le développement de sa personne et pour son intégration dans la société. Cependant, les dernières enquêtes TIMSS¹ et PISA² montrent de grandes lacunes de la part des élèves français en sciences et en mathématiques par rapport aux autres pays européens. On peut voir qu'en sciences, les élèves français n'ont pas particulièrement de difficultés pour raisonner, alors qu'ils en ont pour restituer leurs connaissances. Or, cette dernière compétence est essentielle dans la vie de tous les jours. Si les élèves doivent acquérir des connaissances, il est tout autant nécessaire de pouvoir les mobiliser et les restituer dans des situations qui s'y prêtent.

En croisant les données de ces enquêtes et les programmes, je me suis demandé si les pratiques langagières, et plus particulièrement le débat pourrait aider les élèves à développer des compétences psychosociales qu'ils seraient capables de réinvestir dans d'autres situations.

2 REVUE DE LITTÉRATURE

2.1 LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT ET DU LANGAGE

Une notion m'a paru largement importante concernant le développement du langage : c'est la notion de langage égoцентриque mise en avant par Jean Piaget.

Pour Piaget, le langage égoцентриque est un reflet de la pensée égoцентриque, c'est-à-dire l'incapacité de se mettre à la place de l'autre et comprendre que le récepteur n'a pas toutes les connaissances ou les mêmes références que l'émetteur. Par exemple, l'enfant va employer des pronoms personnels que le récepteur ne peut pas identifier. L'enfant parle alors de lui et pour lui (monologue, répétition) ou pour le plaisir d'associer quelqu'un à son action (monologue collectif). Cet égoцентриisme apparaît très tôt dans la vie de l'enfant, aux alentours de 2 ans, et se perpétue jusqu'à 10/11 ans. Dans le livre de J. Beaudichon et J. Bedeaud *De l'utilité des notions d'égoцентриisme, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du développement*³, il est précisé que cet aspect atteint son apogée entre 4 et 7/8 ans. Cette période se déroule quasiment en parallèle de la phase de latence mise en lumière par Sigmund Freud, dans laquelle l'enfant va investir le monde, être perméable aux valeurs sociales, et montrer en général un intérêt vif pour tout ce qui est scolaire. Elle s'échelonne de 5/6 ans à 10/12 ans et prend fin à l'arrivée de l'adolescence, avec l'investissement d'autrui comme sujet d'attention.

1 [HTTPS://WWW.EDUCATION.GOUV.FR/MEDIA/73370/DOWNLOAD](https://www.education.gouv.fr/media/73370/download)

2 OCDE. (2018). RESULTATS DU PISA 2015 (VOLUME V) : RESOLUTION COLLABORATIVE DE PROBLEMES. OECD. [HTTPS://DOI.ORG/10.1787/9789264305199-FR](https://doi.org/10.1787/9789264305199-fr)

3 BEAUDICHON, J., & BIDEAUD, J. (1979). DE L'UTILITE DES NOTIONS D'EGOCENTRISME, DE DECENTRATION ET DE PRISE DE ROLE DANS L'ETUDE DU DEVELOPPEMENT. L'ANNEE PSYCHOLOGIQUE, 79(2), 589-622. [HTTPS://DOI.ORG/10.3406/PSY.1979.28288](https://doi.org/10.3406/psy.1979.28288)

Le psychologue russe Lev Vygotski dans son ouvrage *Pensée et Langage*⁴ (paru en 1934 et traduit en anglais en 1962) s'intéresse à la manière dont la pensée et le langage se développent chez l'enfant. Il va notamment critiquer le travail de Piaget sur le langage égocentrique, qui, selon lui, est un instrument de la pensée. Pour le démontrer, il va faire des expériences avec des enfants de maternelle. Il remarquera que dans des situations de raisonnements difficiles, le langage égocentrique va doubler lors de l'échange verbal par rapport à une situation libre. L'enfant réfléchit alors tout haut pour trouver une issue au problème auquel il fait face. En faisant ces expériences chez des enfants à l'école élémentaire, les élèves font une pause et réfléchissent avant d'agir. Si on leur demande de dire ce qui leur passe par la tête à ce moment-là, on remarque que le langage produit ressemble au langage égocentrique. Vygotski en déduit que le langage égocentrique est donc un outil de réflexion qui a été intériorisé.

Pour cet auteur, la fonction initiale du langage est la communication. Ce langage social se subdivise alors en deux parties : le langage égocentrique (qui s'intériorise) et le langage communicatif. Le développement cognitif de l'enfant est alors directement lié au développement social : c'est le principe du socio-constructivisme.

La notion de conflit socio-cognitif vient des chercheurs Doise et Mugny⁵ qui se sont inspirés des travaux de Piaget et Vygotski. Pour Piaget, le monde de l'enfant est essentiellement physique et c'est l'interaction avec cet environnement physique qui va développer son intelligence au travers de quatre stades successifs et intégratifs :

Stade sensori-moteur (0 à 2 ans) : c'est le stade où l'action et l'expérimentation priment pour résoudre des problèmes, car l'enfant n'a pas encore accès au langage. Par répétition des actions, l'enfant va construire ses premières traces mnésiques.

Stade préopératoire (2 à 6-7 ans) : c'est l'apparition de la fonction sémiotique (accès aux représentations, au symbolisme pour représenter quelque chose). L'enfant acquiert les notions de quantité, d'espace et de temps. Le développement du langage tient une place prépondérante durant cette période, l'enfant va apprendre à communiquer avec les autres et être capable de tenir une conversation. A ce stade, la pensée est intuitive (enfants non-conservant, pas de réversibilité de la pensée).

Durant ce stade, ce qu'on appelle la théorie de l'esprit va progressivement se mettre en place. Cela représente « *l'ensemble des processus cognitifs permettant de décoder et d'encoder le monde social : perception, mémorisation, raisonnement, connaissance des règles régissant les interactions interpersonnelles, etc.* » (Desgranges et al, 2012)⁶.

Perner, Leekam & Wimmer (1987)⁷ ont cherché à savoir à quel âge les enfants pouvait répondre correctement à une question de « fausse croyance ». Pour cela, ils ont raconté l'histoire suivante à un échantillon de 92 enfants : « Max range avec sa maman le chocolat dans un placard. Puis il va jouer. Pendant son absence, sa maman change le chocolat de place et le met dans un tiroir. Où Max cherche-t-il le chocolat quand il revient ? ». On constate alors qu'à partir de 4 ans, les enfants arrivent à répondre en fonction de la croyance erronée de l'autre enfant et non en fonction de ses propres connaissances. En revanche, la fausse croyance de

4 VYGOTSKI, L. S., SEVE, L. & SEVE, F. (1985). PENSÉE ET LANGAGE. SUIVI DE COMMENTAIRE SUR LES REMARQUES CRITIQUES DE VYGOTSKI. MESSIDOR ÉDITIONS SOCIALES.

5 DOISE, W. & MUGNY, G. (1981) LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE L'INTELLIGENCE, PARIS, INTEREDITIONS.

6 DESGRANGES, B., LAISNEY, M., BON, L., DUVAL, C., MONDOU, A., BEJANIN, A. & MUCKLE, G. (2012). TOM-15 : UNE ÉPREUVE DE FAUSSES CROYANCES POUR ÉVALUER LA THÉORIE DE L'ESPRIT COGNITIVE. REVUE DE NEUROPSYCHOLOGIE, 4, 216-220. [HTTPS://DOI.ORG/10.3917/RNE.043.0216](https://doi.org/10.3917/RNE.043.0216)

7 PERNER, J., LEEKAM, S. R., & WIMMER, H. (1987). THREE-YEAR-OLDS' DIFFICULTY WITH FALSE BELIEF : THE CASE FOR A CONCEPTUAL DEFICIT. BRITISH JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 5(2), 125-137. [HTTPS://DOI.ORG/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x)

deuxième ordre est acquise vers 6-7 ans (John croit que Mary croit que le marchand de glaces est dans le parc.).

Toutefois, Shatz & Gelman (1973)⁸ constatent également qu'à partir de 4 ans, le discours de l'enfant varie selon le niveau de connaissances de son interlocuteur. En effet ils ont constaté que les enfants de 3 / 4 ans se posaient davantage en expert lorsqu'ils expliquent quelque chose à un enfant de 2 ans plutôt qu'à un adulte. Dans le dernier cas, l'enfant à conscience que l'adulte sait plus de choses que lui, il introduit alors dans son langage des manifestations de doute, par exemple « je crois que » ou « je pense que ».

Stade des opérations concrètes (6 - 7 à 11 ans) : l'enfant développe des opérations mentales de plus en plus complexes, mais toujours avec un support concret. Il réussit les épreuves de conservations (il comprend qu'il y a autant d'eau dans une éprouvette que dans un bocal quand on passe l'eau de l'un à l'autre), d'inclusions (si on donne à l'enfant 10 marguerites et 2 roses, il est capable de dire qu'il y a plus de fleurs que de marguerites) et comprend la réversibilité (capacité d'imaginer l'action inverse).

Stade des opérations formelles (à partir de 11 – 12 ans) : il correspond au raisonnement de l'adulte, il acquiert la pensée hypothético-déductive et est capable de raisonner sur des données abstraites.

Pour Piaget, il y a alors un lien direct entre le **sujet** et l'**objet de connaissance**. Doise et Mugny⁹ vont transformer ce schéma binaire en schéma ternaire en y ajoutant **autrui**. Autrui est alors un médiateur entre le sujet et l'objet de connaissance.

Lors de situations sociales, les interactions entre individus vont révéler des différences entre eux, on aura alors :

- ➔ Une prise de conscience qu'autrui pense différemment.
- ➔ Les individus vont douter de la justesse de leur propre point de vue.
- ➔ Pour maintenir la cohésion au sein du groupe, ils devront coordonner leurs points de vue.
- ➔ On obtient alors un progrès cognitif.

Ce raisonnement cognitif et social provient d'un déséquilibre entre les points de vue des individus qui conduit à la construction d'un nouvel équilibre cognitif chez chacun d'eux. On pourrait parler d'adaptation (au sens piagétien), l'enfant effectue des modifications cognitives pour s'adapter au milieu qui l'entoure. Cependant, par rapport aux stades piagétiens, l'enfant doit déjà avoir acquis la capacité à se décentrer et à pouvoir attribuer des états mentaux différents des siens pour arriver à ce raisonnement. En fonction de la complexité du sujet, ce processus pourra commencer vers 6 ans lorsque la théorie de l'esprit est acquise voire vers 11-12 ans si les données en jeu sont abstraites.

D'autres auteurs ont également soutenu l'importance des relations interpersonnelles dans le développement de la pensée de l'enfant. En effet, Schneeberger (2008)¹⁰ a montré que l'activité langagière rend compte de l'activité cognitive de l'élève et permet de repérer les

8 SHATZ, M., & GELMAN, R. (1973). THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS : MODIFICATIONS IN THE SPEECH OF YOUNG CHILDREN AS A FUNCTION OF LISTENER. MONOGRAPHS OF THE SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT, 38(5), 1. [HTTPS://DOI.ORG/10.2307/1165783](https://doi.org/10.2307/1165783)

9 DOISE, W. & MUGNY, G. (1981) LE DEVELOPPEMENT SOCIAL DE L'INTELLIGENCE, PARIS, INTEREDITIONS.

10 SCHNEEBERGER, P. (2008). TRAVAIL LANGAGIER ET CONSTRUCTION DE SAVOIRS EN SCIENCES. LES DOSSIERS DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION, 20(1), 89 104. [HTTPS://DOI.ORG/10.3406/dsedu.2008.1144](https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1144)

processus à l'œuvre dans son mode de pensée. Vitaly Roubtsov (1991)¹¹ démontre que c'est surtout au contact des pairs que l'apprentissage sera favorisé tout comme Fillon et Peterfalvi (2004)¹² qui ont montré l'importance des interactions entre élèves dans la construction des savoirs scolaires en sciences.

2.2 LES INTERACTIONS LANGAGIERES DANS LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Plusieurs publications ont mis en lien les interactions langagières et la progression dans les apprentissages. En effet, Weisser et al (2003)¹³ ont montré que l'argumentation orale favorisait la compréhension de notions en sciences. Le fait de discuter de leurs représentations initiales et d'en débattre leur permet de trouver un accord pour déterminer laquelle ou lesquelles sont les plus probables. Ceci mène à une progression du savoir commun des élèves. En effet, on constate qu'au cours de la phase d'argumentation, ils pensent à des éléments auxquels ils n'avaient pas pensé lors des phases précédentes. Cette étude a également montré un fait intéressant : il n'y aurait pas de corrélation entre le nombre de prises de parole et la progression des élèves. Même si un élève ne participe pas ou peu à l'échange, il progressera autant que ses camarades plus actifs, d'autant plus si la phase d'argumentation est suivie d'une phase d'institutionnalisation. En effet, la prise de parole ne reflète pas forcément l'intérêt de l'élève pour le sujet, mais est aussi liée au besoin de reconnaissance de l'élève et à son avis de satisfaire l'adulte.

Schneeberger et Ponce (2003)¹⁴ ont mis en avant le fait que les interactions entre élèves leur permettent de mobiliser et de mettre en lien différentes notions pour répondre aux questions de leur professeur (par exemple : mobiliser et mettre en lien des notions de développement et de nourriture pour des questions sur la germination). Durant cette étude, on peut voir que la confrontation de point de vue pousse les élèves dans leur raisonnement, afin de justifier leur point de vue tout en étant à l'écoute des autres.

Les élèves devaient également s'accorder pour dessiner l'intérieur d'une graine. Après avoir fait individuellement la veille un dessin de l'intérieur d'une graine, ils ont pu en observer une en classe. Le dessin commun a incité les élèves à observer de façon très minutieuse la graine. Trouver une solution commune à un problème semble alors favoriser l'implication des élèves dans la tâche.

Ces auteurs soulignent également la nécessité pour les élèves d'élaborer des significations communes pour permettre à tous les élèves de pouvoir interpréter ce qui sera dit lors des échanges. Un autre point important pour que les interactions favorisent la co-construction des savoirs, c'est la problématisation des savoirs.

En effet, Astolfi (1992)¹⁵ et Fabre (2009)¹⁶ expliquent que si les élèves ont autant de difficultés à transposer les savoirs en dehors du contexte de l'école, c'est parce qu'ils n'ont pas de sens pour eux. Ils ne savent pas à quoi cela leur sert ou à quelle question leurs connaissances

11 LECOMTE, J. (1998, MARS). LEV VYGOTSKI (1896-1934). PENSEE ET LANGAGE. SCIENCES HUMAINES.

[HTTPS://WWW.SCIENCESHUMAINES.COM/LEV-VYGOTSKI-1896-1934-PENSEE-ET-LANGAGE_FR_9754.HTML](https://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html)

12 FILLON, P., & PETERFALVI, B. (2004). L'ARGUMENTATION DANS L'APPRENTISSAGE SCIENTIFIQUE AU COLLEGE. ASTER, 38(38, P. 237). [HTTPS://DOI.ORG/10.4267/2042/8835](https://doi.org/10.4267/2042/8835)

13 WEISSER, M., MASCLÉ, E., & REMIGY, M.-J. (2003). CONSTRUCTION DE LA COMPREHENSION PAR L'ARGUMENTATION ORALE EN SCIENCES : EXPERIENCE MENEÉ AU CYCLE III. ASTER, 37(37, P. 243). [HTTPS://DOI.ORG/10.4267/2042/8819](https://doi.org/10.4267/2042/8819)

14 SCHNEEBERGER, P., & PONCE, C. (2003). TIRER PARTI DES ECHANGES LANGAGIERS ENTRE PAIRS POUR CONSTRUIRE DES APPRENTISSAGES EN SCIENCES. ASTER, 37(37, P. 243). [HTTPS://DOI.ORG/10.4267/2042/8820](https://doi.org/10.4267/2042/8820)

15 ASTOLFI, J-P. (1992). L'ECOLE POUR APPRENDRE. ESF ED.

16 FABRE, M. (2009). PHILOSOPHIE ET PEDAGOGIE DU PROBLEME. PARIS : VRIN.

peuvent répondre. Construire le sens des apprentissages avec les élèves se révèle être important pour que les connaissances puissent être réinvesties. Lors des échanges, il faudra prêter autant d'attention à l'élaboration de la problématique qu'à sa solution et insister sur le lien qui les unit (Lhoste, 2008)¹⁷.

2.3 LES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES

Les questions socialement vives, bien qu'on ne les retrouve pas sous cette appellation, sont présentes dans plusieurs disciplines des programmes.

Nous allons donc définir ce qui fait qu'un sujet d'enseignement peut devenir une question socialement vive. D'après Legardez et al (2006)¹⁸ et Legardez (2011)¹⁹ les questions peuvent être vives à trois niveaux :

- 1) **Au niveau épistémique** : il n'y a pas encore de consensus des recherches scientifiques sur le sujet.
- 2) **Au niveau de la société** : la question est très relayée dans les médias, elle suscite l'intérêt des acteurs sociaux et fait l'objet de controverse.
- 3) **Au niveau des savoirs scolaires** : la vivacité de ces questions au niveau épistémique et sociétal en fait un objet difficile à appréhender par les enseignants.

Ce sont donc des savoirs controversés, douteux, souvent pluridisciplinaires et émotionnellement chargé. L'enseignant va donc être confronté à plusieurs difficultés lors du traitement de ces questions en classe. Lagardez (2017)²⁰ décrit trois degrés de sensibilité didactique par rapport aux degrés de vivacité des savoirs sociétaux :

- **Sensibilité faible** : pas ou peu de débats sur ce sujet au sein de la société, quelques références scientifiques controversées. Dans ce cas, le risque d'enseigner et d'apprendre est faible et les obstacles didactiques seront dus à des savoirs antérieurs.
- **Sensibilité moyenne** : quasi-consensus dans la recherche scientifique, mais opinions divergentes dans la société. Le risque d'enseigner sera donc faible, car il y a un savoir scientifique stabilisé sur le sujet. Toutefois, il y a un risque d'apprendre pour les élèves. Si on prend l'exemple du réchauffement climatique, la grande majorité des chercheurs admettent l'ampleur du phénomène cependant les élèves peuvent être sceptiques du fait de leur propre expérience et auront des réticences à admettre le phénomène (c'est le risque d'apprendre).
- **Sensibilité forte** : savoirs scientifiques controversés et grande divergence d'opinions au sein de la société. Dans ce cas, il y a un risque d'enseigner, car l'enseignant ne peut pas s'appuyer sur des faits scientifiques établis. Il y a également des risques du côté de l'élève qui pourrait se sentir stigmatisé en fonction de son point de vue sur la question.

17 LHOSTE, Y. (2008). PROBLEMATISATION, ACTIVITES LANGAGIERES ET APPRENTISSAGE DANS LES SCIENCES DE LA VIE. ÉTUDE DE QUELQUES DEBATS SCIENTIFIQUES DANS LA CLASSE DANS DEUX THEMES BIOLOGIQUES : NUTRITION ET EVOLUTION. 513.

18 LEGARDEZ, A., SIMONNEAUX, L., & ASTOLFI, J-P. (2006). L'ECOLE A L'EPREUVE DE L'ACTUALITE : ENSEIGNER LES QUESTIONS VIVES. ED. ESF.

19 LEGARDEZ, A. (2011). DEVELOPPEMENT DURABLE ET AUTRES QUESTIONS D'ACTUALITE. EDUCAGRI EDITIONS.

20 LEGARDEZ, A. (2017). PROPOSITIONS POUR UNE MODELISATION DES PROCESSUS DE DIDACTISATION SUR DES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES. 22.

Durant la pandémie, beaucoup de questions socialement vives sont apparues que ce soit concernant les vaccins, le port du masque, le confinement... Les élèves entendent l'avis de leurs parents à la maison, mais, plus tard, ce sera à eux de se positionner sur ces questions. Dans ce mémoire, le sujet choisi aura un niveau de sensibilité faible afin que les élèves se sentent libres de parler sans craindre d'être stigmatisés mais aussi pour qu'ils puissent vérifier une information grâce à un consensus scientifique établi sur le sujet.

2.4 LE DEBAT EN CLASSE

Nous avons vu précédemment, comment les pratiques langagières pouvaient favoriser l'apprentissage des élèves. Selon les ressources d'enseignement moral et civique présentes sur Éduscol, le débat se situe au cœur de l'éducation à la citoyenneté, car elle « *facilite particulièrement la construction du jugement moral et du civisme chez les élèves* »²¹.

D'après la définition du dictionnaire Larousse, le débat est une « *discussion, souvent organisée, autour d'un thème.* »²². Dans une autre définition issue du dictionnaire français Lintern@ute on trouve : « *Discussion sur un thème donné entre des personnes d'opinions différentes.* »²³. Les points importants de ces définitions sont alors **discussion, thème, et opinions différentes**. En effet, le débat argumenté que l'on va pratiquer en classe est une situation d'échange oral qui permet à tous les élèves d'exprimer leur point de vue sur une question.

Cela nécessite de mobiliser plusieurs compétences :

- maîtriser sa parole
- écouter la parole de l'autre
- faire l'effort de comprendre le point de vue d'autrui
- convaincre en argumentant et justifier son point de vue

Le but d'un débat n'est donc pas d'avoir un gagnant et un perdant, mais plutôt d'aboutir à une décision ou une position sur le sujet débattu. Les différents partis doivent se retrouver enrichis en connaissances et en compétences à l'issue de l'échange.

D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020²⁴, la pratique du débat s'intègre dans plusieurs domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral

Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen

- L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres.

21 RESSOURCES ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE LE DEBAT (REGLE OU ARGUMENTE) CONSULTABLE A L'ADRESSE : [HTTPS://EDUSCOL.EDUCATION.FR/DOCUMENT/20578/DOWNLOAD](https://eduscol.education.fr/document/20578/download)

22 DEFINITION CONSULTABLE A L'ADRESSE : [HTTPS://WWW.LAROUSSE.FR/DICTIONNAIRES/FRANCAIS/D%C3%A9BAT/21767](https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9bat/21767)

23 DEBAT : DEFINITION SIMPLE ET FACILE DU DICTIONNAIRE. (S. D.). CONSULTE 13 MAI 2022, A L'ADRESSE <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/debat/>

24 LE BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE N°31 DU 30 JUILLET 2020 CONSULTABLE A L'ADRESSE : [HTTPS://WWW.EDUCATION.GOUV.FR/MEDIA/70375/DOWNLOAD](https://www.education.gouv.fr/media/70375/download)

- Tous les enseignements contribuent à la formation du jugement

Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques

- Adopter un comportement éthique et responsable et utiliser ses connaissances pour expliquer des impacts de l'activité humaine sur la santé et l'environnement.

En enseignement moral et civique, on retrouve également les compétences utilisées lors du débat :

- Respecter les règles communes.
- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique.
- Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé.
- S'informer de manière rigoureuse.
- Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.

La pratique du débat répond donc à des objectifs langagiers (s'exprimer à l'oral, énoncer clairement son point de vue, pratiquer différentes formes de discours) et contribue au parcours citoyen de l'élève.

Le débat permet également de développer la pensée critique de l'élève. La pensée critique peut se définir comme l'articulation des activités épistémiques et des compétences liées à l'argumentation et à l'investigation.

Pour aiguïser la pensée critique des élèves, l'activité du débat doit permettre aux élèves d'acquérir des savoirs (connaissances sur le sujet), des savoir-faire (argumenter, rechercher...) et des savoir-être (ouverture d'esprit, curiosité...).

Le débat, grâce à ses interactions et au conflit socio-cognitif qu'il engendre, pourrait favoriser l'apprentissage de contenus complexes et développer des compétences leur permettant de prendre position face à des questions socialement vives et à la multitude d'informations (fallacieuses ou non) à laquelle ils seront confrontés.

2.5 LE DEBAT EN SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE

Il est important de démocratiser les sciences à l'école pour que les élèves puissent prendre part plus tard aux enjeux de société en ayant reçu une formation scientifique (Albe, 2006)²⁵. Nous avons parlé précédemment du sens des apprentissages, et de l'importance qu'il a dans la construction des savoirs. Ainsi, partir d'une thématique à laquelle ils sont confrontés tous les jours est porteur de sens, il n'y a pas de rupture entre ce qu'on fait à l'école et ce qu'on fait en dehors.

25 ALBE, V. (2006). PROCEDES DISCURSIFS ET ROLES SOCIAUX D'ELEVES EN GROUPES DE DISCUSSION SUR UNE CONTROVERSE SOCIO-SCIENTIFIQUE. REVUE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE. RECHERCHES EN EDUCATION, 157, 103 118.
[HTTPS://DOI.ORG/10.4000/RFP.604](https://doi.org/10.4000/rfp.604)

Suivant la maturité des élèves, le débat peut donc se porter sur des enjeux de société ou sur une notion particulière qu'on cherche à faire acquérir aux élèves (ex : la germination, Schneeberger et Ponce, 2003²⁶). L'important étant que la construction de la problématique soit claire pour tous les élèves afin qu'ils sachent bien à quelle question ils cherchent à répondre.

Ainsi, le débat pourrait trouver sa place dans chacun des cycles scolaires, de manière adaptée. Par exemple, Rancher, Schneeberger et Lhoste (2015)²⁷ ont étudié une séquence sur le vivant chez des élèves de CP. Un premier débat avait lieu en début de séquence, les élèves devaient alors se **positionner** et **justifier** leur choix de catégorisation « vivant » ou « non-vivant ». Le but étant de mettre à l'épreuve leur choix en se questionnant et en mettant en place des expériences et observations pour pouvoir **argumenter** dessus. Un second débat avait alors lieu en fin de séquence pour parler des observations réalisées. Les résultats montrent une grande différence entre l'évaluation de début et celle de fin. **Les explications scientifiques pour justifier leur choix ont significativement augmenté**, passant de 5 % à 63 % des réponses. Il y a donc eu un processus d'acculturation scientifique permis en partie grâce aux interactions langagières menées au sein de la classe.

On retrouve donc dans cette situation les marqueurs du débat : chaque élève peut exprimer son point de vue, écouter celui des autres et argumenter pour convaincre. Le débat permet également de faire de la connaissance quelque chose qui devient nécessaire et non pas quelque chose qui s'impose. En effet, pour justifier leur choix, ils vont devoir se former sur le sujet. Ceci nous rappelle à nouveau l'importance de mettre du sens sur les apprentissages.

Le rôle de l'enseignant est également à prendre en compte dans la construction et la mise en place du débat (Weisser et al, 2003)²⁸. En effet, les interventions de l'enseignant au cours du débat ont plusieurs fonctions. En tant que « référent du savoir », il doit veiller à ce que les élèves utilisent correctement les notions en jeux. Il doit également jouer le rôle de modérateur en organisant les échanges, c'est-à-dire, distribuer la parole, recentrer le propos, demander aux élèves des précisions, comparer les conceptions, restituer ce qui a été dit pour qu'il n'y ait pas de malentendu. Il doit donc garantir tout au long des échanges le travail cognitif collectif des élèves. Enfin, pour stabiliser les connaissances construites lors des interactions, il procédera à une institutionnalisation qui restituera sous forme de trace écrite les résultats du travail des élèves.

26 SCHNEEBERGER, P., & PONCE, C. (2003). TIRER PARTI DES ECHANGES LANGAGIERS ENTRE PAIRS POUR CONSTRUIRE DES APPRENTISSAGES EN SCIENCES. ASTER, 37(37, P. 243). [HTTPS://DOI.ORG/10.4267/2042/8820](https://doi.org/10.4267/2042/8820)

27 RANCHER, C., SCHNEEBERGER, P., & LHOSTE, Y. (2015). VERS LA CARACTERISATION DE PROCESSUS D'ACCULTURATION SCIENTIFIQUES A L'ECOLE PRIMAIRE. ANALYSE DE SITUATIONS EN CLASSE DE CP PORTANT SUR LA CONSTRUCTION D'UNE CONCEPTION SCIENTIFIQUE DU VIVANT. SPIRALE - REVUE DE RECHERCHES EN EDUCATION, 55(1), 139 164. [HTTPS://DOI.ORG/10.3406/spira.2015.1741](https://doi.org/10.3406/spira.2015.1741)

28 WEISSER, M., MASCLLET, E., & REMIGY, M.-J. (2003). CONSTRUCTION DE LA COMPREHENSION PAR L'ARGUMENTATION ORALE EN SCIENCES : EXPERIENCE MENEES AU CYCLE III. ASTER, 37(37, P. 243). [HTTPS://DOI.ORG/10.4267/2042/8819](https://doi.org/10.4267/2042/8819)

2.6 LES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES

○ Définitions

Les compétences psychosociales ont été définies par l'OMS en 1993²⁹ comme étant « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. »

Cinq paires de compétences ont été identifiées :

- Savoir résoudre les problèmes/ Savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée critique/ Avoir une pensée créatrice
- Savoir communiquer efficacement/ Être habile dans les relations interpersonnelles
- Avoir conscience de soi/ Avoir de l'empathie pour les autres
- Savoir gérer son stress/ Savoir gérer ses émotions

Par la suite, l'OMS a affiné cette définition en 2003³⁰ et a regroupé ces compétences en trois catégories qui sont :

- **Les compétences sociales** (communication and interpersonal skills) regroupant :
 - les compétences de communication à la fois verbale et non verbale, l'écoute active, l'expression des émotions, la capacité à donner et à recevoir des retours constructifs.
 - les capacités de résistance et de négociation : la gestion des conflits, la capacité à s'affirmer et à résister à la pression d'autrui.
 - l'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et à comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension.
 - les compétences de coopération et de collaboration : faire preuve de respect envers le travail des autres, savoir évaluer ses propres capacités et apporter sa contribution.
 - les compétences de plaidoyer qui s'appuient sur les compétences de persuasion et d'influence (se construire un réseau).
- **Les compétences cognitives** (decision-making and critical thinking skills) qui regroupent:
 - les compétences de prise de décision et de résolution de problèmes : pouvoir collecter des informations, évaluer les futures conséquences d'actions actuelles pour soi-même et pour les autres, trouver de possibles solutions à des problèmes.

29 WORLD HEALTH ORGANIZATION. DIVISION OF MENTAL HEALTH. (1994). LIFE SKILLS EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SCHOOLS. PT. 1, INTRODUCTION TO LIFE SKILLS FOR PSYCHOSOCIAL COMPETENCE. PT. 2, GUIDELINES TO FACILITATE THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF LIFE SKILLS PROGRAMMES, 2ND REV. WORLD HEALTH ORGANIZATION. [HTTPS://APPS.WHO.INT/IRIS/HANDLE/10665/63552](https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552)

30 WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2003). SKILLS FOR HEALTH : SKILLS-BASED HEALTH EDUCATION INCLUDING LIFE SKILLS : AN IMPORTANT COMPONENT OF A CHILD-FRIENDLY/HEALTH-PROMOTING SCHOOL. WORLD HEALTH ORGANIZATION. [HTTPS://APPS.WHO.INT/IRIS/HANDLE/10665/42818](https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818)

– la pensée critique qui implique de pouvoir analyser l’influence des médias et des pairs, d’avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui peuvent affecter notre jugement et être capable d’identifier les sources d’informations fiables.

- **Les compétences émotionnelles** (coping and self-management skills) qui regroupent :

- les compétences favorisant la confiance et l’estime de soi, la prise de responsabilités l’auto-évaluation et l’autorégulation, mais aussi la conscience de soi, de ses forces et de ses faiblesses.
- les compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l’anxiété, capacité à faire face à la perte, à l’abus et aux traumatismes.
- les compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation.

Affermir ces compétences est alors essentiel pour la formation de la personne et du citoyen. C’est ce qui permettra aux élèves d’avoir les ressources nécessaires pour faire face aux difficultés qu’ils rencontreront au cours de leur vie et dans les choix qu’ils devront faire au cours de leur citoyenneté. En effet, de nombreuses études comme celle menée par l’OMS en 2004³¹ ont montré que le développement des compétences psychosociales est un facteur majeur pour la santé et le bien-être de l’enfant.

- Parents, compétences psychosociales et classe sociale

En ce qui concerne les compétences psychosociales, il a été démontré à plusieurs reprises (UNODC, 2010³², et Lamboy & Guillermet, 2014³³) que celles des parents jouent un rôle important dans le développement de celles des enfants.

Si la santé ne fait que s’améliorer au fil du temps grâce aux découvertes scientifiques ou la mise en place de différents centres de soins, elle n’est pourtant pas accessible de la même manière à tous. En effet, tous n’ont pas les moyens financiers pour accéder à certains soins, mais si on pense le plus souvent au domaine médical, ce n’est pas le seul aspect de la santé que tous ne peuvent s’offrir. L’hygiène de vie, au travers de l’alimentation, du rythme des journées et de la pratique sportive ont un impact sur la santé en général. Dans une étude réalisée par Miwako Nagasu et al.³⁴, il a été mis en avant grâce au test GHQ-12 (test de dépression : un score élevé représente un état dépressif plus important), que les Japonais gagnant moins de 2 millions de Yen par an (environ 14000 euros soit 1200 euros par mois) ont un score significativement plus élevé que ceux gagnant plus de 2 millions de Yen par an. La vie au Japon est actuellement, selon le site Numbeo³⁵, moins de 5 % moins cher qu’en France, ce qui laisse penser que l’on

31 WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2004). PREVENTION OF MENTAL DISORDERS : EFFECTIVE INTERVENTIONS AND POLICY OPTIONS : SUMMARY REPORT. WORLD HEALTH ORGANIZATION. [HTTPS://APPS.WHO.INT/IRIS/HANDLE/10665/43027](https://apps.who.int/iris/handle/10665/43027)

32 UNODOC. (2010). COMPILATION OF EVIDENCE-BASED FAMILY SKILLS TRAINING PROGRAMMES. 128.

33 LAMBOY, B., & GUILLEMONT, J. (2014). DEVELOPPER LES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES DES ENFANTS ET DES PARENTS : POURQUOI ET COMMENT ? DEVENIR, VOL. 26(4), 307 325.

34 NAGASU, M., KOGI, K., & YAMAMOTO, I. (2019). ASSOCIATION OF SOCIOECONOMIC AND LIFESTYLE-RELATED RISK FACTORS WITH MENTAL HEALTH CONDITIONS : A CROSS-SECTIONAL STUDY. BMC PUBLIC HEALTH, 19(1), 1759. [HTTPS://DOI.ORG/10.1186/S12889-019-8022-4](https://doi.org/10.1186/s12889-019-8022-4)

35 COST OF LIVING. (S. D.). CONSULTÉ 12 MAI 2022, À L’ADRESSE [HTTPS://WWW.NUMBEO.COM/COST-OF-LIVING/](https://www.numbeo.com/cost-of-living/)

peut retrouver les mêmes conséquences ici. Une étude de Hamish M. E. Foster et al.³⁶, ont démontré que les chances de faire des formes graves de la Covid-19 entraînant la mort était plus importantes dans les familles possédant une mauvaise hygiène de vie et un très bas statut socio-économique.

Les familles ayant un faible revenu et un faible statut socio-économique ont donc un plus grand risque de dépression et de maladies. Ceux-ci manquent alors d'outils matériels et de compétences psychosociales afin de faire des choix éclairés concernant leur santé et pour être suffisamment armé face aux aléas de la vie.

Dans la publication **Focus Santé n°4** sur les Compétences psychosociales des adultes et promotion de la santé, il est dit :³⁷ « *Ces inégalités de santé sont donc en grande partie le fruit d'inégalités sociales. On parle alors d'inégalités sociales de santé (ISS). Ces inégalités étant produites par notre société, nous pouvons agir pour les diminuer.* »

Cette diminution peut notamment trouver sa source à l'école.

o Les compétences psychosociales à l'école

On retrouve ces compétences dans les divers modules « éducations à », notamment en éducation à la santé ou elles sont évoquées explicitement. Le parcours éducatif de santé³⁸ se décompose en trois axes :

- L'éducation à la santé, **fondée sur le développement des compétences psychosociales en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.**
- La prévention : conduites à risques, conduites addictives, etc.
- La protection de la santé : environnement favorable à la santé et au bien-être.

Mais on retrouve également ces compétences dans le parcours citoyen où l'élève doit mobiliser des compétences sociales telles que l'empathie pour lutter contre les discriminations et le harcèlement, mais aussi la mobilisation de compétences cognitives pour faire preuve d'esprit critique lors de l'éducation aux médias et à l'information ou en éducation à l'environnement et au développement durable.

Elles sont également intégrées dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation où l'on peut lire :

- Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

L'acquisition de ces compétences a donc tout intérêt à être prises en compte par le professeur lors de la préparation de séquences d'enseignement, mais aussi lors de la vie de classe.

36 FOSTER, H. M. E., HO, F. K., MAIR, F. S., JANI, B. D., SATTAR, N., KATIKIREDDI, S. V., PELL, J. P., NIEDZWIEDZ, C. L., HASTIE, C. E., ANDERSON, J. J., NICHOLL, B. I., GILL, J. M. R., CELIS-MORALES, C., & O'DONNELL, C. A. (2022). THE ASSOCIATION BETWEEN A LIFESTYLE SCORE, SOCIOECONOMIC STATUS, AND COVID-19 OUTCOMES WITHIN THE UK BIOBANK COHORT. BMC INFECTIOUS DISEASES, 22(1), 273. [HTTPS://DOI.ORG/10.1186/S12879-022-07132-9](https://doi.org/10.1186/s12879-022-07132-9)

37 USER, S. (S. D.). FOCUS SANTE N°4—COMPETENCES PSYCHOSOCIALES DES ADULTES ET PROMOTION DE LA SANTE. CONSULTE 11 MAI 2022, A L'ADRESSE [HTTPS://CULTURES-SANTE.BE/NOS-OUTILS/LES-FOCUS-SANTE/ITEM/410-FOCUS-SANTE-N-4-COMPETENCES-PSYCHOSOCIALES-DES-ADULTES-ET-PROMOTION-DE-LA-SANTE.HTML](https://cultures-sante.be/nos-outils/les-focus-sante/item/410-focus-sante-n-4-competenances-psychosociales-des-adultes-et-promotion-de-la-sante.html)

38 MISE EN ŒUVRE DU PARCOURS EDUCATIF DE SANTE, EDUSCOL, CONSULTABLE A L'ADRESSE : [HTTPS://EDUSCOL.EDUCATION.FR/DOCUMENT/1975/DOWNLOAD?ATTACHMENT](https://eduscol.education.fr/document/1975/download?attachment)

Dans ce mémoire, je m'attacherai aux compétences suivantes : faire preuve d'esprit critique, prendre des décisions et résoudre des problèmes.

D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020³⁹, on retrouve ces compétences essentiellement en mathématiques pour la résolution de problèmes, mais aussi dans les endroits suivants :

Volet 1 : les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux

- ➔ L'éducation aux médias et à l'information permet de préparer l'exercice du jugement et de développer **l'esprit critique**.

Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen

- ➔ Ces enseignements nourrissent les goûts et les capacités expressives, fixent les règles et les exigences d'une production individuelle ou collective, éduquent aux codes de communication et d'expression, aident à acquérir le respect de soi et des autres, affûtent **l'esprit critique**.
- ➔ Débattre, argumenter rationnellement, émettre des conjectures et des réfutations simples, s'interroger sur les objets de la connaissance, commencer à **résoudre des problèmes** notamment en mathématiques en formulant et en justifiant ses choix développent le jugement et la confiance en soi.

Education musicale : attendus de fin de cycle

- ➔ Exprimer sa sensibilité et exercer son **esprit critique** tout en respectant les goûts et points de vue de chacun.

Enseignement moral et civique

- ➔ La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs sur le plan intellectuel, il s'agit de développer **l'esprit critique** des élèves, et en particulier de leur **apprendre à s'informer de manière éclairée**.
- ➔ Construire l'esprit critique : Apprendre à s'informer. Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue. Développer les aptitudes au discernement et à la **réflexion critique**.

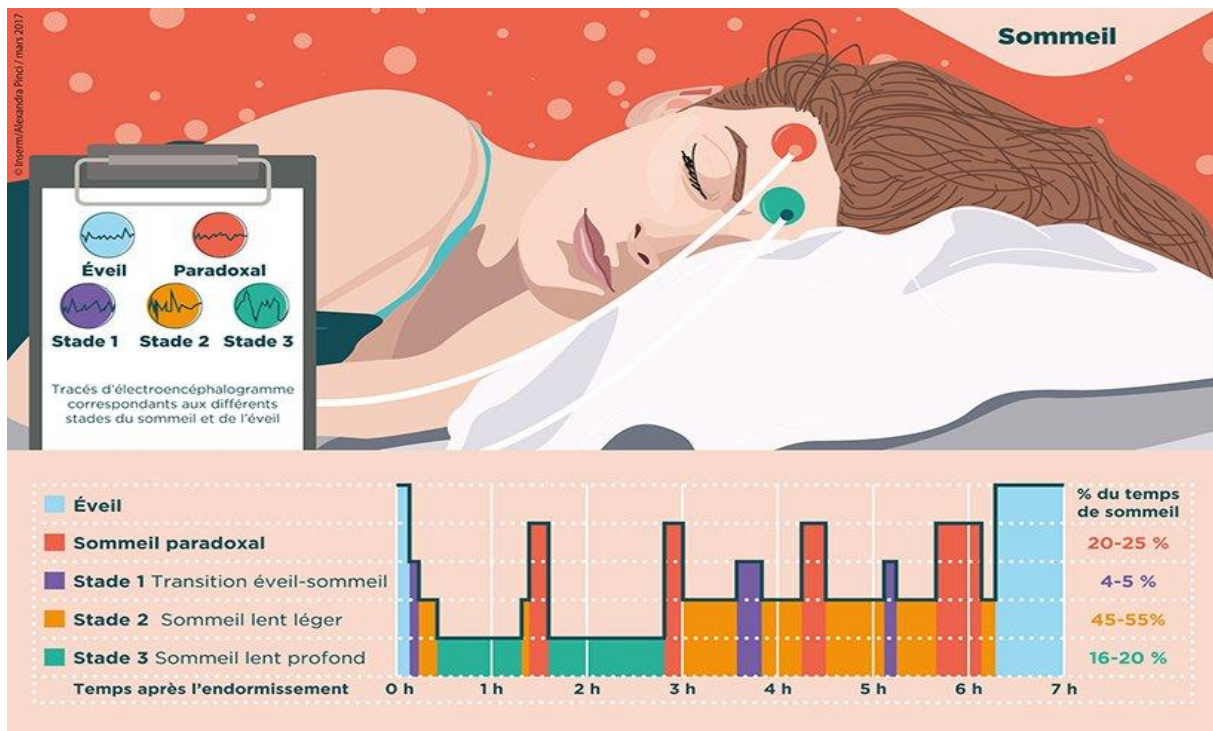
Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets

- ➔ La démarche, mise en valeur par la pratique de l'observation, de l'expérimentation et de la mémorisation, développe **l'esprit critique** et la rigueur, le raisonnement, le goût de la recherche et l'habileté manuelle, ainsi que la curiosité et la créativité.

³⁹ LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE N°31 DU 30 JUILLET 2020 CONSULTABLE À L'ADRESSE : [HTTPS://WWW.EDUCATION.GOUV.FR/MEDIA/70375/DOWNLOAD](https://www.education.gouv.fr/media/70375/download)

2.7 EFFET DES ECRANS SUR LE SOMMEIL DES ENFANTS

○ Le sommeil



© Inserm/Pinci, Alexandra⁴⁰

Le sommeil est constitué de 3 à 6 cycles successifs pouvant durer 60 à 120 min chacun. A l'intérieur d'un cycle, on retrouve plusieurs phases :

-Le sommeil lent : Il comporte une phase de transition de quelques minutes faisant passer l'individu d'un état de veille à un état de sommeil. Celle-ci est suivie par une phase de sommeil léger puis d'une phase de sommeil progressivement plus profond dont la durée est de plusieurs dizaines de minutes. Durant le sommeil lent, le tonus musculaire et la consommation en oxygène sont réduits et le métabolisme cérébral ralentit.

-Le sommeil paradoxal : Durant cette phase, l'activité cérébrale est proche de celle de l'éveil alors que le tonus musculaire est aboli (excepté quelques mouvements aux extrémités et des mouvements rapides des globes oculaires). C'est la phase qui est le plus propice aux rêves.

Comme on peut l'observer sur l'illustration ci-dessus, le rythme du sommeil varie au cours de la nuit. Les phases de sommeil lent profond très présentes au début de la nuit diminuent et laissent plus de place au sommeil lent léger et paradoxal.

Le rythme varie également durant la vie d'un individu : durant l'enfance et jusqu'à 20 ans environ, le sommeil lent-profond est le plus abondant puis il devient minoritaire à l'âge adulte au profit d'un sommeil lent léger expliquant les troubles du sommeil liés en vieillissant. Le sommeil paradoxal suit le même schéma et diminue à l'âge adulte (Inserm)⁴¹.

40 INSERM. (2017). SOMMEIL FAIRE LA LUMIERE SUR NOTRE ACTIVITE NOCTURNE. CONSULTE 29 AVRIL 2022, A L'ADRESSE [HTTPS://WWW.INSERM.FR/DOSSIER/SOMMEIL/](https://www.inserm.fr/dossier/sommeil/)

41 INSERM. (2017). SOMMEIL FAIRE LA LUMIERE SUR NOTRE ACTIVITE NOCTURNE. CONSULTE 29 AVRIL 2022, A L'ADRESSE [HTTPS://WWW.INSERM.FR/DOSSIER/SOMMEIL/](https://www.inserm.fr/dossier/sommeil/)

Si la durée de sommeil varie d'une personne à une autre, la phase de sommeil lent-profond semble être relativement constante entre les individus indépendamment de leur quantité et qualité de sommeil. Les durées de sommeil lent léger et paradoxal seraient donc les phases qui varient le plus d'un individu à l'autre.

○ [Le sommeil et la santé](#)

Passant en moyenne un tiers de notre vie à dormir, il est évident d'associer ce mécanisme à un besoin vital du corps humain. Selon l'Inserm⁴¹, une mauvaise qualité/quantité de sommeil augmente les risques de symptômes dépressifs, de prise de poids, d'hypertension, de diabète de type 2 d'infection ainsi que divers accidents liés à la somnolence.

Le sommeil tient donc une part importante pour être en bonne santé physique et psychique.

Si les études actuelles n'ont pas encore pu mettre en évidence le rôle précis de chaque phase du sommeil, le sommeil lent-profond serait bien impliqué dans les phénomènes de concentration, d'apprentissage, de mémorisation et d'orientation. La perturbation du sommeil et de cette phase n'est donc pas à prendre à la légère chez les enfants à qui on demande toutes ces qualités au cours d'une journée. Le sommeil paradoxal semble lui aussi jouer un rôle important dans le phénomène de mémorisation notamment ceux de la mémoire déclarative ou consciente. En effet, la suppression de cette phase engendre des troubles de l'architecture cérébrale chez les rats et cela expliquerait pourquoi il constitue la majeure partie du sommeil des jeunes enfants.

○ [Le rôle des écrans](#)

Il n'y a pas de consensus scientifique à propos de l'effet des écrans sur le développement cognitif et les troubles de la santé mentale de l'enfant. Cependant, l'effet néfaste des écrans sur le sommeil a été amplement démontré. C'est ce qu'affirme le haut conseil de la santé publique⁴² dans un rapport de janvier 2020 sur les effets de l'exposition des enfants et des jeunes aux écrans. Quel que soit le type de médias, de supports, ou de moment de la journée, une exposition supérieure à 2 heures entraîne significativement un décalage de l'arrivée du sommeil d'environ 60 minutes et un manque de sommeil supérieur ou égale à 2 heures.

Les enfants utilisant au moins 4 écrans par jour ont une latence d'endormissement accrue et une quantité de sommeil plus faible que ceux qui n'utilisent qu'un seul écran. De plus, plus le temps d'écran augmente, plus le temps de sommeil est réduit. En effet, une réduction de 52 % du temps total de sommeil est constatée au-delà de 5 heures de temps d'écran contre une diminution de 35 % pour 2 heures d'utilisation.

À la suite de ce rapport, le HCSP préconise de :

- Limiter la télévision et la tablette chez les moins de deux ans (à noter que moins d'une heure par jour d'écran chez les moins de 6 mois est déjà de trop).

- Ne pas laisser d'écrans à disposition dans la chambre des enfants et arrêter la télévision au moins une heure avant l'endormissement.

⁴² HCSP. (2019). EFFETS DE L'EXPOSITION DES ENFANTS ET DES JEUNES AUX ECRANS. IN RAPPORT DE L'HCSP. HAUT CONSEIL DE LA SANTE PUBLIQUE. [HTTPS://WWW.HCSP.FR/EXPLORE.CGI/AVISRAPPORTSDOMAIN?CLEFR=759](https://www.hcsp.fr/EXPLORE.CGI/AVISRAPPORTSDOMAIN?CLEFR=759)

-Avoir des horaires de sommeil régulier en semaine et en week-end et arrêter les activités stimulantes sur écrans 1 h 30 à 2 heures (jeux vidéo, téléphone...) avant le coucher.

-Limiter les jeux vidéo le soir et faire attention au contenu du jeu (multiplayer, addictif, violence...) entraînant un engagement important du joueur.

Qui plus est, une étude de Rayapoullé et al (2021)⁴³ réalisée auprès d'enfants âgés de 2 ans a démontré que le risque de devoir porter des lunettes à 5 ans est accru de 43 % pour les enfants dormant moins de 10 h 45 par nuit et ce risque augmente à 49 % pour ceux qui dorment plus de 11 h 30 par nuit. Les résultats démontrent également un accroissement des troubles ophtalmiques chez les enfants se couchant tard à 2 ans. L'expérience décrit aussi une baisse de l'acuité visuelle lors d'un temps accru sur les écrans, augmentant à 23 % le besoin de lunettes par heure d'écran. L'effet de la durée du sommeil et de l'exposition aux écrans semble également se cumuler. En effet, les enfants qui dormaient le plus ou le moins à l'âge de 2 ans et qui passaient 1 h 24 min sur les écrans par jour à 5 ans étaient deux fois plus nombreux à porter des lunettes que les enfants du même âge n'ayant pas été exposés aux écrans et dont la durée de sommeil se situe entre 10 h 45 et 11 h 30.

Cet article démontre bien le lien entre la perturbation du sommeil avec et sans écrans et les troubles ophtalmiques. Le sommeil chez les enfants est donc quelque chose auquel on doit faire attention.

Une étude du réseau Morphée⁴⁴ chez des adolescents a également montré qu'en moyenne, plus d'un adolescent sur deux présentent au moins un trouble du sommeil, et ce, corrélé avec une utilisation grandissante des écrans sur le temps libre, notamment pour l'utilisation de réseaux sociaux. On peut penser que le téléphone portable facilite la connexion n'importe où et n'importe quand, plus particulièrement pendant la nuit quand les adolescents sont au lit. Un adolescent sur quatre s'y connecterait à ce moment-là. Selon l'article, l'utilisation même brève des écrans durant la nuit accentue le risque de trouble du sommeil. Passer les 30 minutes d'utilisation, les risques de privation ou autre trouble du sommeil sont multipliés par deux, et jusqu'à dix fois plus si le temps d'utilisation atteint les deux heures. Le sommeil n'étant plus assez reposant, il conduit à des modifications du fonctionnement diurne, une augmentation de l'irritation, de la morosité, ainsi que d'une somnolence en classe susceptible d'influer sur les compétences scolaires.

Ces différentes sources tendent toutes vers la conclusion que les écrans avant le coucher perturbent le sommeil. Or, un sommeil perturbé entraîne des problèmes de santé physique, cognitive et mentale. Mais que vont en penser les élèves ?

J'ai donc choisi le thème du sommeil et des écrans afin de s'inscrire dans le cadre de l'éducation à la santé. Comme vu précédemment et même si l'addiction aux écrans n'est pas reconnue, leur usage peut devenir néfaste. Selon le site gouvernemental www.drogues.gouv.fr qui lutte contre les drogues et les conduites addictives, plusieurs problèmes peuvent être causés par une utilisation extrême des écrans :

- **Des conséquences sur le développement du cerveau** entraînant un retard du langage et une entrave au déploiement des capacités cognitives.

43 RAYAPOULLE, A., GRONFIER, C., FORHAN, A., HEUDE, B., CHARLES, M.-A., & PLANCOULAIN, S. (2021). LONGITUDINAL ASSOCIATION BETWEEN SLEEP FEATURES AND REFRACTIVE ERRORS IN PRESCHOOLERS FROM THE EDEN BIRTH-COHORT. SCIENTIFIC REPORTS, 11(1), 9044. [HTTPS://DOI.ORG/10.1038/s41598-021-88756-w](https://doi.org/10.1038/s41598-021-88756-w)

44 ZAYOUD, A., MATULONGA DIAKIESE, B. (2020). EFFETS DES ECRANS SUR LE SOMMEIL DES ADOLESCENTS. CONSULTE 29 AVRIL 2022, A L'ADRESSE [HTTPS://WWW.ORS-IDF.ORG/NOS-TRAVAUX/PUBLICATIONS/EFFETS-DES-ECRANS-SUR-LE-SOMMEIL-DES-ADOLESCENTS.HTML](https://www.ors-idf.org/nos-travaux/publications/effets-des-ecrans-sur-le-sommeil-des-adolescents.html)

- **Des effets sur les capacités d'attention et de concentration** des élèves. Cet effet se retrouve même si l'enfant ne regarde pas directement l'écran, le simple fait de demeurer dans une pièce avec la télévision allumée montre une incidence sur les capacités de l'enfant.
- **Un impact sur le bien-être psychique** : Passer plus de quatre heures par jour sur les écrans au détriment d'activités reconnues positives pour le bien-être des enfants (telles que le sport ou jouer avec des amis) augmente la mauvaise estime de soi ainsi que les problèmes affectifs.
- **Des conséquences sur le comportement** : L'utilisation intensive des écrans peut provoquer des signes de comportement « addictif » tel que des changements d'humeur, de l'agitation, de la fatigue diurne, de l'isolement, mais aussi de l'agressivité.
- **Des soucis de santé physique** : Une forte utilisation des écrans entraîne une diminution de l'activité physique et favorise le grignotage. Ces deux facteurs combinés peuvent alors entraîner des problèmes d'obésité. De plus, comme il a été dit précédemment, l'usage intensif des écrans provoque des troubles du sommeil.

Pour les élèves étant confrontés aux écrans tous les jours au sein de la sphère familiale, une éducation aux bons usages des écrans est nécessaire afin d'éviter l'apparition de ces problèmes dans le futur.

2.8 LES INFORMATIONS FALLACIEUSES

Le terme fake news est très présent dans notre quotidien, en français, on peut le traduire par « information fallacieuse » ou « infox » d'après la Commission d'enrichissement de la langue française. Selon l'article *Pourquoi il faut arrêter de parler de « fake news »*⁴⁵ paru dans le journal Le Monde, ce terme regroupe plusieurs types d'informations :

- Les sites satiriques : ils écrivent des informations volontairement erronées dont l'intention est de faire rire tout en soulignant certains problèmes que traverse la société. On pourra citer comme exemple Le Gorafi. Une personne n'étant pas informée du caractère satyrique de ce journal pourrait potentiellement croire à certaines infox sur l'instant avant de réaliser que le journal informe de son intention humoristique. Mais dans certains cas, il se peut que la blague dérape, du fait de l'absence de précision sur certains sites qui, eux, n'affichent pas ouvertement être des journaux satiriques. On peut nommer par exemple Nordpresse.be. Des sites internet proposent même aujourd'hui la possibilité de créer soi-même de faux articles pour tromper ses amis tels que Actualite.co ou Actualitesdujour.fr.

Le youtubeur Seb la frite en 2012, du fait d'une grande communauté et visibilité sur les réseaux sociaux, avait propagé par le biais de tweeter l'idée que la chanteuse Rihanna était décédée, et ce, en créant un montage de l'annonce de son décès en utilisant le logo de la chaîne de télévision TF1. Il aura fallu quelques jours et un démenti de la chaîne pour stopper net la propagation devenue virale de cette fake news.

⁴⁵ POURQUOI IL FAUT ARRÊTER DE PARLER DE « FAKE NEWS ». (2017, JANVIER 31). LE MONDE.FR. [HTTPS://WWW.LEMONDE.FR/LES-DECODEURS/ARTICLE/2017/01/31/POURQUOI-IL-FAUT-ARRETER-DE-PARLER-DE-FAKE-NEWS_5072404_4355770.HTML](https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2017/01/31/pourquoi-il-faut-arreter-de-parler-de-fake-news_5072404_4355770.html)

- Les sites « appeau à clics » : ils ont des titres racoleurs ou exagérés pour générer du trafic et ainsi tirer des bénéfices de leurs espaces publicitaires. Il existe également un autre aspect pervers des gros titres, puisque selon une étude de Maksym Gabielkov et al.⁴⁶, de nombreuses personnes ne lisent pas les articles avant de les partager, amenant alors environ 70 % de l'audience à propager des idées potentiellement fausses.
- Les publications orientées : ces informations fausses ont pour but d'influencer le lecteur sur une question de société ou de conforter un auditorat dans une certaine sphère politique. On y trouve parfois des théories conspirationnistes. Selon une étude de l'IFOP, il a été mis en lumière le fait que « *Les moins de 35 ans, les moins diplômés et les catégories sociales les plus défavorisées demeurent ainsi les plus perméables aux théories du complot. À l'inverse, les seniors, ceux qui sont diplômés de l'enseignement supérieur et les catégories aisées sont nettement moins réceptifs* »⁴⁷.
- L'article de presse erroné : dans ce cas, le journaliste commet une erreur non-intentionnelle et sans volonté de tromper le lecteur. Certains journaux télévisés, afin de maintenir une audience, se basent essentiellement sur de l'information en direct. Malheureusement, n'ayant souvent pas pu être vérifiées au préalable, de nombreuses informations peuvent se voir réfuter dans les semaines, les heures ou les minutes qui suivent. On peut notamment citer BFM TV comme exemple de ce type de contenu.

En France, les réseaux sociaux ont été limités de manière à protéger les enfants n'ayant pas encore toutes les compétences pour se protéger des dangers d'internet. Ils sont donc interdits aux enfants de moins de 13 ans, respectant l'interdiction de collecte des données personnelles établie par les États-Unis pour cette jeune population. Cette interdiction concerne également les enfants jusqu'à l'âge de 15 ans dans le cadre où ils s'inscriraient seuls sans accord parental. On peut voir un effort des dirigeants d'assurer la protection des mineurs encore trop influençables durant leur jeunesse, contre les influences sociales, publicitaires et informationnelles.

De plus, le 22 octobre 2020 à 8 h 2 apparaît sur Tweeter un message de Tweeter France : « *A présent sur iOS et Android, vous verrez apparaître un message de rappel si vous êtes sur le point de citer ou Retweeter un article que vous n'avez pas ouvert sur Twitter* ». Face à la désinformation rapide, le réseau social envoie désormais un message d'avertissement avant le partage d'articles quand l'utilisateur ne l'a donc pas lu. On pourrait se dire que certaines personnes pourraient se contenter de cliquer sur l'article en question sans pour autant le lire et le partager quand même. Mais ce rappel constitue tout de même un premier pas dans la lutte contre la désinformation.

46 GABIELKOV, M., RAMACHANDRAN, A., CHAINTREAU, A., & LEGOUT, A. (2016, JUIN 14). SOCIAL CLICKS : WHAT AND WHO GETS READ ON TWITTER? ACM SIGMETRICS / IFIP PERFORMANCE 2016. [HTTPS://HAL.INRIA.FR/HAL-01281190](https://hal.inria.fr/hal-01281190)

47 COMLOTISME EN FRANCE : UNE NOUVELLE ENQUETE D'OPINION CONSPIRACY WATCH-FONDATION JEAN-JAURES. (2019, FEVRIER 6). CONSPIRACY WATCH | L'OBSERVATOIRE DU CONSPIRATIONNISME. [HTTPS://WWW.CONSPIRACYWATCH.INFO/COMLOTISME-EN-FRANCE-UNE-NOUVELLE-ENQUETE-DOPINION-CONSPIRACY-WATCH-FONDATION-JEAN-JAURES.HTML](https://www.conspiracywatch.info/complotisme-en-france-une-nouvelle-enquete-dopinion-conspiracy-watch-fondation-jean-jaures.html)

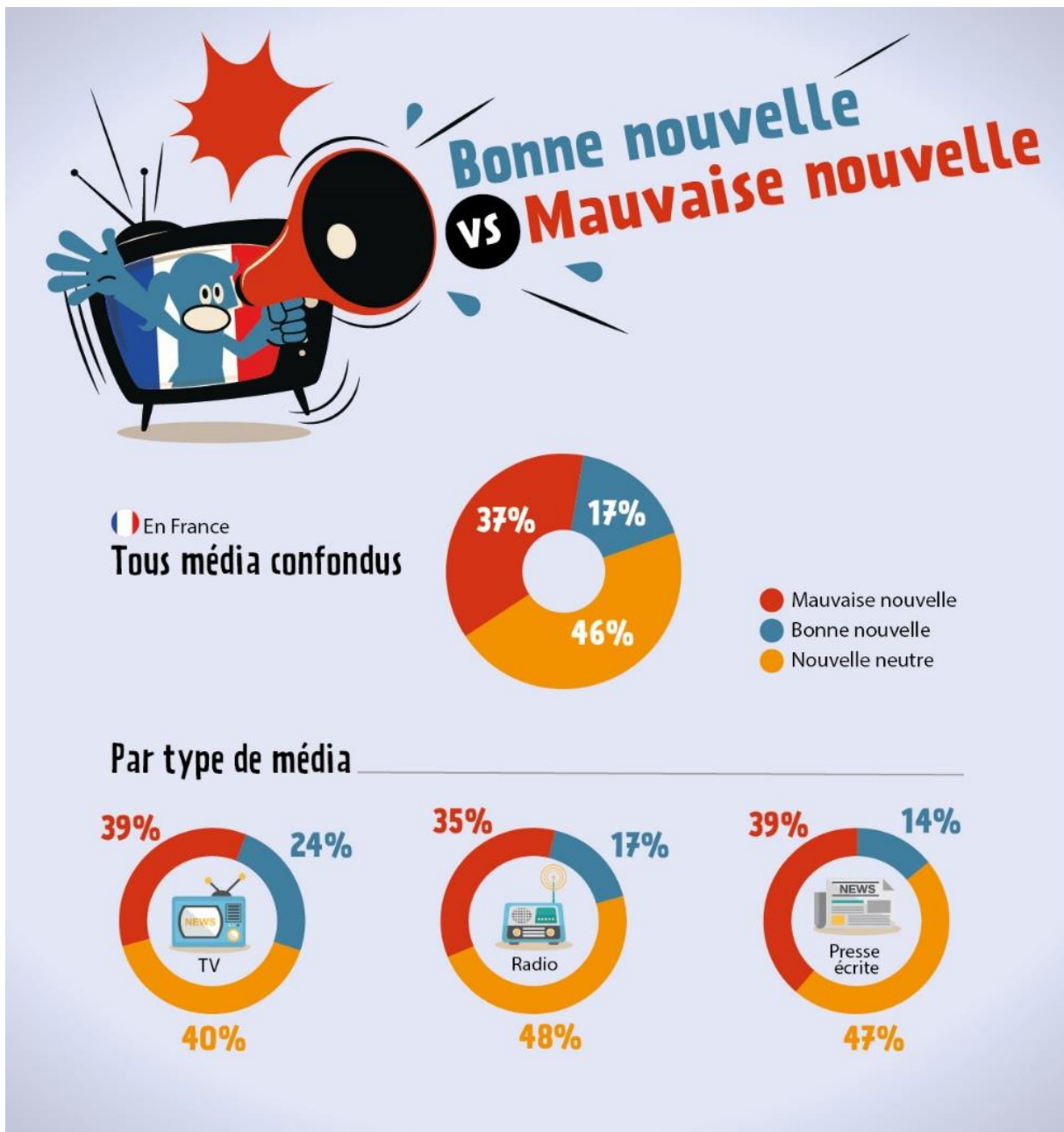
Lors de la campagne de vaccination contre la COVID-19, de nombreux youtubeurs, dont DirtyBiology⁴⁸, ont dénoncé la malhonnêteté en vidéo d'une fausse agence de communication située à Londres. Elle leur proposait de grosses sommes d'argent en échange de critiques ouvertes de certains vaccins dans leurs différents podcasts et vidéos. Il s'agissait d'une campagne de désinformation russe qui souhaitait faire baisser la réputation des vaccins Pfizer-BioNTech et AstraZeneca afin de favoriser la vente du vaccin russe dans toute l'Europe.

Certains types de désinformation sont donc utilisés à des fins monétaires, politiques, voir doctrinales. Tout ceci a un impact non-négligeable sur la population, car au milieu d'un flot d'informations incertaines, beaucoup ont eu du mal à garder un esprit critique et trouver des informations attestées, probablement apeurés et subjugués par la panique que le virus a engendré. Cette pandémie a vraiment mis à rude épreuve les compétences psychosociales de tout un chacun. Il a donc été difficile pour une partie de la population française de suivre les directives de l'OMS considérée à tort comme faisant partie d'un complot mondial.

Facebook adoptera une également une position très rigide dans la lutte contre la désinformation puisque l'on a vu apparaître durant la première vague de COVID-19 l'ajout d'une notification sous certaines publications concernant la pandémie. En effet, pour toute publication potentiellement partagée, Facebook alertait sur la présence d'informations non sourcées contradictoires à des données présentes sur des sites comme l'OMS. Facebook mettra également divers stratagèmes en place pour continuer à lutter contre cette désinformation grandissante.

48 DIRTYBIOLOGY. (2021, JUIN 7). COMMENT UNE AGENCE RUSSE A ESSAYE DE M'UTILISER—DBY #79.
[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=DEUWVGh-D6Q](https://www.youtube.com/watch?v=DEUWVGh-D6Q)

Si les infox fonctionnent si bien, il se pourrait que ce soit en grande partie dû à l'aspect négatif des propos exposés dans celles-ci, ainsi que de fournir un sens à ce qui semble ne pas en avoir.



49

Effectivement, il est plus pertinent pour la survie de l'espèce de s'attarder davantage et de propager plus rapidement les mauvaises nouvelles par rapport aux bonnes, car elles contribuent en théorie à la survie de l'espèce, afin de reproduire ou d'éviter des comportements. « *Selon la théorie de l'évolution, tout ce qui favorise la survie et la reproduction est renforcé et se transmet d'une génération à l'autre.* »⁵⁰. L'inconvénient de ces études, c'est qu'elles

49 LES MAUVAISES NOUVELLES FONT TOUJOURS VENDRE... | COMARKETING-NEWS. (S. D.). CONSULTE 11 MAI 2022, A L'ADRESSE [HTTPS://COMARKETING-NEWS.FR/LES-MAUVAISES-NOUVELLES-FONT-TOUJOURS-VENDRE/](https://comarketing-news.fr/les-mauvaises-nouvelles-font-toujours-vendre/)

50 POURQUOI NOUS AIMONS SURTOUT LES MAUVAISES NOUVELLES. (2014, NOVEMBRE 24). LA TRIBUNE. [HTTPS://WWW.LATribune.FR/OPINIONS/TRIBUNES/20141124TRIB84EB5741D/POURQUOI-NOUS-AIMONS-SURTOUT-LES-MAUVAISES-NOUVELLES.HTML](https://www.latribune.fr/opinions/tribunes/20141124TRIB84EB5741D/POURQUOI-NOUS-AIMONS-SURTOUT-LES-MAUVAISES-NOUVELLES.HTML)

permettent aux médias de profiter d'un atout normalement élaboré pour la survie de l'espèce et d'en faire de l'audimat.

Si les titres et les informations de certains articles sont modifiés de telle façon qu'ils nous attirent, il est normal de chercher la véracité derrière tout ceci. Le site internet CLEMI (Le centre pour l'éducation aux médias et à l'information)⁵¹ recommande ces quelques règles de base pour vérifier une information :

- Identifier le ou les auteur(s) d'un article ou d'un site et se méfier de ceux écrits par des anonymes ou sous un pseudonyme.
- Distinguer la source de la personne qui relaie l'information
- Recouper l'information avec d'autres sources d'autant plus si celle-ci est très surprenante. Plus le nombre de médias reconnus donnent la même information issue de différentes sources, plus il y a de chance qu'elle soit vraie.

Avec la présence massive des écrans et des réseaux sociaux dans notre quotidien, y compris chez les jeunes enfants, nous sommes confrontés à une grande quantité d'informations dont certaines sont fallacieuses. Croire à certaines infox peut entraîner des conséquences graves lorsqu'il s'agit de publications sur la santé, d'où la nécessité de sensibiliser les élèves à ce sujet.

Malgré tout, la désinformation scientifique est facile. D'une part, une large part des recherches scientifiques est en anglais. Et même si une unique langue internationale permet un échange simplifié de données scientifiques, pour ceux qui ne comprennent pas ou peu la langue, et au vu de la complexité de certains termes scientifiques, il est alors très facile de se retrouver influencé par des personnes pensant avoir compris le document et ayant sur nous une dominance intellectuelle.

3 MA QUESTION DE RECHERCHE

3.1 CONSTRUCTION DE LA PROBLÉMATIQUE

Après toutes ces mises en lumière, j'ai voulu observer auprès de mes élèves la capacité ou non à se protéger de ce qu'ils peuvent entendre ou lire dans ce monde de l'information rapide. A partir de ces fondements scientifiques, j'ai émis l'hypothèse que pratiquer le débat dans le cadre de l'éducation à la santé pourrait aider les élèves non seulement à mieux s'approprier des connaissances scientifiques, mais également à développer des compétences leur permettant de se construire un avis objectif sur une question de santé donnée.

En effet, nous sommes constamment bombardés d'informations, et les informations fallacieuses s'y propagent. Il est alors important que les élèves aient la capacité de reconnaître

51 2—LES BONS REFLEXES POUR DETECTER UNE FAUSSE INFORMATION. (S. D.). CLEMI. CONSULTE 7 MAI 2022, A L'ADRESSE [HTTPS://WWW.CLEMI.FR/FR/CONFERENCE-DECLIC/2-LES-BONS-REFLEXES-POUR-DETECTER-UNE-FAUSSE-INFORMATION.HTML](https://www.cleml.fr/fr/conference-decllic/2-les-bons-reflexes-pour-detecter-une-fausse-information.html)

une source fiable d'une source douteuse pour ne pas faire des choix qui pourraient nuire à autrui ou à lui-même. Dans leur vie future, ils auront des décisions à prendre sur des questions complexes de santé et d'environnement et devront assumer leur responsabilité de citoyen. Je souhaite donc observer de quelle manière les élèves construisent un cheminement de pensée sur une question complexe. Ma problématique est la suivante : en quoi le traitement des questions de santé sous forme de débat permet aux élèves de développer des compétences de prise de décision/ résolution de problème et d'esprit critique ?

Question de recherche : Le débat est-il suffisant pour discerner une infox ou l'apprentissage explicite de l'esprit critique est-il nécessaire ?

3.2 RESULTATS ATTENDUS

A cette question, par rapport à la revue de la littérature effectuée, je m'attends à vérifier les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : L'apprentissage avec les pairs est efficace pour l'acquisition et le réinvestissement de nouvelles compétences.
- Hypothèse 2 : le débat sur les questions socialement vives développe l'esprit critique des élèves.
- Hypothèse 3 : le débat sur les questions socialement vives permet aux élèves d'acquérir des compétences de prise de décision et de résolution de problème.

3.3 DONNEES RECOLTEES

Pour vérifier ces hypothèses, les données suivantes seront récoltées et analysées :

- Type d'arguments utilisés pour justifier son point de vue
- Lexique utilisé
- Nombre de changements d'avis
- Composante émotionnelle : intérêt des élèves pour le sujet, capacité à gérer leurs émotions.

3.4 POINTS DE VIGILANCE

Premièrement, il peut y avoir certaines limites à la pratique du débat. En effet, s'il facilite l'engagement de l'élève en le mettant dans des situations porteuses de sens, cela ne mènera pas forcément à la construction de connaissance si la demande sociale de la situation est trop élevée (Dawes, 2004)⁵². Les émotions peuvent alors avoir un effet inhibiteur si les élèves sont très touchés par la problématique et préféreront garder sous silence leur point de vue. Qui plus est, l'engagement cognitif de l'élève dans ce travail peut dépendre de sa relation avec le reste du groupe, mais aussi avec l'enseignant (Fillon et Peterfalvi, 2004)⁵³. Il faudra donc faire attention à ce que les relations entre les élèves puissent favoriser une discussion collaborative. Cette situation pourrait alors servir à développer la confiance en soi chez les élèves peu sûrs d'eux (compétences émotionnelles).

De plus, certains élèves peuvent avoir beaucoup de mal à se détacher de leurs conceptions initiales malgré une démonstration qui leur prouverait le contraire. Il faudra alors amener les élèves à distinguer ce qui relève d'arguments d'autorité, de croyances, d'opinions des savoirs scientifiques. L'âge et la maturité des élèves pourront alors avoir un impact là-dessus.

Le choix du thème et la méthode employée pourraient également être source de difficultés. La complexité du sujet doit être abordable par rapport au niveau des élèves, mais la méthode d'investigation mise en place par l'enseignant doit également permettre aux élèves d'éprouver leurs affirmations et acquérir des connaissances. Si ce n'est pas le cas, ils ne pourront pas mettre à profit les interactions avec leurs pairs.

En outre, les élèves n'auront pas un niveau de compétence homogène entre eux du fait des différences psychosociales et sociales de leurs parents. Aussi, le climat relationnel dans lequel évolue chaque enfant pourra interférer dans le développement des compétences.

4 METHODOLOGIE

4.1 CHOIX DES ARTICLES

Pour répondre à la question de recherche, je choisis de confronter les élèves à deux articles. Un article publié par un organisme de référence, dont les sources citées sont trouvables facilement et dont on peut vérifier le contenu. Et un second article dont les sources citées ne sont pas vérifiables et qui soutient le postulat inverse : une infox.

52 DAWES, L. (2004). RESEARCH REPORT. INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION, 26(6), 677-695.
[HTTPS://DOI.ORG/10.1080/0950069032000097424](https://doi.org/10.1080/0950069032000097424)

53 FILLON, P., & PETERFALVI, B. (2004). L'ARGUMENTATION DANS L'APPRENTISSAGE SCIENTIFIQUE AU COLLEGE. ASTER, 38(38), P. 237). [HTTPS://DOI.ORG/10.4267/2042/8835](https://doi.org/10.4267/2042/8835)

J'ai créé, grâce au logiciel Microsoft Word, un faux article (cf. annexe 4) de journal en y intégrant les éléments suivants :

- Un titre de journal fictif : Les actualités du jour
- Une date de parution récente : mardi 4 septembre 2021
- Une image libre de droits illustrant l'utilisation d'une tablette tactile.
- Un nom de journaliste fictif : Alexandre Chauvin
- Une référence à une étude imaginaire comprenant :
 - o Le nom du docteur l'ayant menée. Afin de limiter les biais, j'ai au préalable vérifié qu'aucun médecin portant ce nom pouvait apparaître lors d'une recherche sur navigateur internet.
 - o Des statistiques et des chiffres volontairement conséquents (80 %, 95 %, 77 %).
 - o Une citation du faux docteur
 - o L'ajout de termes scientifiques faisant penser à des phénomènes biologiques (augmentation du taux de sérotonine dans le cerveau).
- Un lexique et une syntaxe compréhensible par les élèves de ma classe.

Tout ceci a pour but d'ajouter de la crédibilité à l'article en donnant l'impression qu'il s'appuie sur des faits. Ce n'est donc qu'en tentant de trouver les sources de l'article que l'on se rendra compte que son contenu est totalement inventé, car l'étude en question n'existe pas.

Concernant le deuxième article, j'ai choisi celui publié par l'observatoire régional de santé intitulé « effets des écrans sur le sommeil des adolescents » (cf. annexe 5). J'ai fait ce choix pour les raisons suivantes :

- L'étude porte sur une population jeune (adolescents) relativement proche de leur catégorie d'âge.
- C'est un organisme de référence en matière de santé qui le publie : l'ORS d'île de France
- La source utilisée est directement téléchargeable sur le côté de l'article.
- La date de parution est récente (12 novembre 2020).
- Le texte est construit avec un langage et une syntaxe compréhensible par les élèves de ma classe.

Tout comme le texte « infox » on y retrouve une référence à une étude ainsi que des pourcentages et des chiffres. Toutefois, ces conclusions vont dans le sens inverse et la source utilisée pour soutenir son postulat est vérifiable facilement.

4.2 DEROULEMENT DU DEBAT

Pour présenter ces articles aux élèves et initier le débat, le protocole suivant a été suivi :

Partie 1 : Découverte et appropriation des articles

Les élèves se mettent en cercle, assis sur une chaise et l'enseignante dit le texte suivant :

Lorsque j'effectuais des recherches sur internet concernant l'utilisation des écrans le soir avant de dormir, j'ai trouvé deux articles ayant des avis totalement différents. Je vais projeter au tableau les deux articles et nous allons les lire ensemble.

- ➔ L'enseignante lit l'article A et deux ou trois élèves résument son contenu.
- ➔ L'enseignante lit l'article B et deux ou trois élèves résument son contenu.

Partie 2 : Positionnement de départ des élèves

L'enseignante demande :

Qui est d'accord avec le contenu de l'article A ?

Les élèves concernés lèvent la main.

Qui est d'accord avec le contenu de l'article B ?

Les élèves concernés lèvent la main.

Remarque : Si les élèves sont tous du même avis, l'enseignante fera semblant d'être de l'avis contraire pour faire naître le besoin de vérifier qui a raison.

Pourquoi avez-vous choisi l'article A plutôt que l'article B ou l'article B plutôt que l'article A ?

➔ Les élèves justifient leur choix chacun leur tour (tour de table).

Partie 3 : Débat

L'enseignante dit :

Comment peut-on faire pour savoir qui a raison entre ces deux articles ? Comment peut-on vérifier que les informations qu'ils citent sont vraies ? Je vais écrire vos idées au tableau pour qu'on puisse s'en souvenir.

Les élèves lèvent le doigt quand ils souhaitent parler/proposer une idée et c'est l'enseignante qui distribue la parole.

L'enseignante écrit les propositions au tableau pour que les élèves ne les oublient pas durant le débat et ainsi pouvoir revenir dessus.

Afin de savoir si le débat entre pairs suffit, on s'appuiera sur ce que proposent les élèves pour vérifier et/ou valider les informations.

L'enseignante sera là uniquement pour recentrer le débat sur la question et distribuer la parole. Elle ne doit pas aider les élèves à identifier les critères de validité.

4.3 PASSATION DU QUESTIONNAIRE

Afin d'affiner l'analyse des propos recueillis durant le débat, un questionnaire a été distribué aux élèves quelques jours après. Celui-ci porte sur leur utilisation des écrans à la maison.

Il nous permettra d'analyser la présence des écrans dans leur vie quotidienne et ce qu'ils en ont dit durant le débat.

Voici la consigne qui leur a été donnée : « *Dans le cadre d'une étude sur les habitudes des enfants avec les écrans, je vais vous distribuer un questionnaire que vous allez remplir seul. Pour chaque question, vous entourerez la réponse qui vous correspond. Personne d'autre que moi ne lira vos réponses* »

Le questionnaire a été rempli en classe après avoir lu avec eux les questions et réexpliquer ce qui n'a pas été compris.

4.4 POPULATION

Ce débat s'est déroulé dans une classe de CE1 / CE2 de l'école Edouard Herriot à Besançon. C'est une classe de 24 élèves : 7 CE1, 14 CE2 et 3 élèves en inclusion avec le dispositif ULIS. À la suite de nombreux cas contact et cas positifs à la COVID-19 durant cette période, 16 élèves étaient présents ce jour-là : 5 CE1 et 11 CE2.

Les niveaux scolaires sont très hétérogènes, mais le climat de classe est bon et propice aux échanges. Ils n'ont jamais réalisé de débat avant ce jour et ne savait pas ce que c'était avant de leur expliquer.

Catégorie socioprofessionnelle des parents d'après la nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS) de l' Insee (2003):

Catégories socio professionnelles	Agriculteurs exploitants	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Retraités	Autres personnes sans activité professionnelle	Total
Nombre	0	1	4	8	3	2	0	14	32
Pourcentage	0,00%	3,13%	12,50%	25,00%	9,38%	6,25%	0,00%	43,75%	100,00%

Selon ce tableau, les élèves participant au débat sont issus de catégories socioprofessionnelles très diverses. On peut constater qu'une bonne partie des parents sont sans activité (43.75 % des parents), il s'agit de classes modestes à faibles revenus. En reprenant les deux études citées dans les définitions des compétences psychosociales (Miwako Nagasu et al, Hamish M. E. Foster et al.), ces familles ont possiblement des compétences psychosociales moins développées. Leurs enfants peuvent être plus fragiles et sensibles à des comportements et croyances entachant leur santé et leur bien-être. Il est donc probable que cela transparaît dans les propos des élèves.

5 RESULTATS

Arrivé au terme du débat, les élèves n'ont ni réussi à obtenir un consensus, ni réussi à mettre en lumière des critères de discrimination sur la véracité d'un article. J'ai choisi de le continuer l'après-midi afin de voir si leurs idées avaient évolué après un temps de pause. C'était également l'occasion de leur révéler qu'un des deux articles a été fabriqué de toutes pièces et d'observer les changements de stratégie pour déterminer duquel il s'agit.

5.1 DEBAT 1 :

Heure de début : 10 h 35 (après la récréation)

Durée : 1 h 06 min

Article « infox »	A
Article de l'ORS	B

Elève	Nombre d'interventions	Evolution du positionnement au cours du débat				
		Au début	Pendant			A la fin
Ga*	11	A	A	A	A	A
Ra	8	A	A	A	B	B
Ch*	8	A	A	A	A	A
Yo	12	A	A	A	B	A
Na	3	A	A	A	B	B
Li*	5	A	A	A	A	A
Te*	6	A	A	A	A	A
Lo*	4	A	A	A	A	A
Am	9	A	A	A	B	B
Ray*	7	A	A	A	A	A
Al	6	B	A	A	B	B
Ma	12	B	B	A	A	A
Ot	2	B	A	A	B	A
Ly	14	B	A	A	A	A
In	3	B	A	A	B	B
Ha	4	B	A	A	B	A
Total	114					

* 6 élèves n'ont jamais changé d'avis durant le débat. Il s'agissait à chaque fois d'élèves d'accord avec l'article faux. Malheureusement, aucune donnée issue des questionnaires n'est spécifique à ces 6 élèves, ce qui ne permet pas de découvrir la raison qui a maintenu leur

positionnement. Une réponse pourrait se trouver dans les rapports inter-élèves. En effet, Ga joue très souvent chez Ray, ils étaient également côte à côte lors du débat. On retrouve également la même chose pour Te, Li et Lo qui ont elles aussi la même proximité en dehors de la classe et dans le positionnement spatial lors du débat. Le fait de faire partie d'un bloc d'amis a pu renforcer la stabilité d'une même idée malgré tout ce que pouvaient dire leurs camarades. S'agit-il d'une volonté de maintenir la stabilité de leur petit groupe, une illusion groupale décrite par Didier Anzieu ? Cependant, aucune explication concernant les choix de Ch n'a été trouvée. Ces élèves ont montré des compétences relationnelles de prise en compte d'autrui peu développées, s'attachant à leurs convictions.

Argumentation concernant le positionnement de départ :

Tous les élèves choisissent l'article correspondant à leur propre expérience face aux écrans.

-12 élèves invoquent une expérience personnelle qui confirme l'article choisi en utilisant le pronom « je »

-4 élèves invoquent une expérience personnelle qui confirme l'article choisi en utilisant le pronom « on » :

Am : *Le A parce qu'avec les écrans, **on** s'endort vite.*

➔ À la suite de la discussion, on constate qu'il s'agit d'elle et de son petit-frère : « *Chez nous, quand on ne regarde pas la télé avec mon petit frère, on n'arrive pas à dormir.* »

In : *J'ai choisi l'article B parce que, ensuite, **on** ne veut pas le quitter, **on** ne veut pas aller dormir. Si **on** regarde un film, **on** a peur de faire des cauchemars.*

➔ À la suite de la discussion, on constate qu'il s'agit d'elle et de sa sœur Ha : « *Quand je regarde les écrans avant d'aller me coucher, la nuit, je n'arrive pas à m'endormir, j'ai envie de jouer avec ma sœur et on ne s'endort pas très bien.* »

Ly : *J'ai choisi l'article B, car parfois, quand **on** va sur les écrans, **on** a mal aux yeux et à la tête et **on** n'arrive pas beaucoup à dormir avec ça.*

➔ A la suite de la discussion, le pronom « on » semble ici s'être substitué au « je ». En effet, ces arguments sont repris un peu plus loin avec l'utilisation de la première personne du singulier « Ly : *Parfois, je regarde un film le soir et je n'arrive pas à m'endormir et je me couche parfois à 11 h.* »

Ot : *J'ai choisi l'article B parce que quelques fois, on ne peut pas s'arrêter la nuit.*

➔ À la suite de ses réponses au questionnaire, et en discutant avec elle, il semble que le pronom « on » s'est également substitué au « je ». En effet, il a été mis en évidence qu'elle rencontrait des difficultés à arrêter son activité sur les écrans le soir.

Solutions évoquées pour départager :

Solution proposée	Nombre d'élèves l'ayant évoquée	Détails
Faire un vote	5	<p>Ly : <i>On va lever la main, par exemple, tu dis qui est pour l'article A, tu comptes combien il y en A et pour l'article B, tu fais pareil.</i></p> <p>Am : <i>Faire comme le vote des délégués, celui qui est vrai, c'est celui qui aura le plus de voix.</i></p> <p>Yo : <i>Faire un vote</i></p> <p>Ch : <i>Un vote, chacun a un petit bout de papier, il écrit A ou B et la majorité gagnera.</i></p> <p>Te : <i>vote à la majorité.</i></p>
Au hasard	1	<p>Li : <i>Faire un shifumi pour se décider</i> Cet argument semblait plus relever de la blague que d'une réelle conviction.</p>
Expérimentation direct	1	<p>Ga : <i>Ce soir, on va essayer et voir si on dort bien s'il n'y a pas d'écran et demain soir on fera l'inverse.</i></p>

Evolution des solutions envisagées au cours du débat :

Solution proposée	Nombre d'élèves l'ayant évoquée	Détails
Faire un vote	3	14 / 16 élèves pensent que le résultat du vote suffira à convaincre ceux qui pensent l'inverse.
Faire appel à un « référent »	1	<p>Lo : <i>Il faut voir si super Nanny elle est d'accord.</i> Cette réponse pouvant faire sourire, propose néanmoins de demander l'avis d'une personne censé savoir ce qui est bon pour les enfants.</p>
Expérimentation direct	3	<p>Ray : <i>On pourrait refaire des expériences avec des écrans et pas trop d'écrans.</i> Am : <i>Il faut refaire les expériences.</i> Ga : <i>J'ai une question, là qui est fatigué ? Car là, c'étaient des écrans ça (pointe du doigt le tableau).</i></p>

Objet des interventions :

Reformulation des articles	9	7,89 %
Expériences personnelles avec les écrans	62	54,38 %
Habitudes de vie liées aux écrans	5	4,39 %
Anecdotes liées aux écrans	3	2,63 %
Moyens de partager les articles	19	16,67 %
Recommandations sur l'usage des écrans	3	2,63 %
Expression du doute	1	0,88 %
Autre (commentaires sur le nombre de votes, sur les articles, sur le débat...)	12	10,53 %
Total	114	100 %

Les mots du débat :

Rappel : On compte 114 interventions des élèves durant ce débat.

2 432 mots ont été comptabilisés, soit une moyenne de 21 mots par intervention.

Voici les mots ou groupes de mots les plus utilisés :

Mot unique	Occurrence	Groupe de deux mots	Occurrence	Groupe de trois mots	Occurrence
Je	117 (6%)	Quand je	24 (3%)	Quand je regarde	11 (2%)
Et	76 (4 %)	Les écrans	18 (2%)	Fois quand je	6 (1%)
Pas	61 (3%)	Et je	17 (2%)	Car quand je	6 (1%)
Des	52 (3%)	Parce que	15 (2%)	Je n'arrive pas	6 (1%)
Que	51 (3%)	Je regarde	14 (2%)	Ne regarde pas	6 (1%)
Quand	51 (3%)	Du coup	12 (1%)	Car quand je	6 (1%)
Le	51 (3%)	Je ne	11 (1%)	Je regarde la	5 (1%)

De	49 (3%)	N'arrive pas	10 (1%)	J'ai choisi l'article	5 (1%)
Il	42 (2%)	Je suis	10 (1%)	L'article parce que	5 (1%)
La	38 (2%)	Avant de	9 (1%)	Change d'avis	5 (1%)

5.2 DEBAT 2

Heure de début : 14 h 15

Durée : 36 min

Article « infox »	A
Article de l'ORS	B

Elève	Nombre d'interventions	Positionnement au début du débat 2
Ga	16	A
Ra	1	A
Ch	3	A
Yo	4	A
Na*	0	A
Li	1	A
Te*	0	A
Lo	1	A
Am	8	B
Ray	12	Ne sait pas
Al*	0	Ne sait pas
Ma	12	Ne sait pas
Ot*	0	A
Ly	8	A
In	4	Ne sait pas
Ha	1	A
Total	71	

* 4 élèves ne sont pas intervenus durant ce débat.

Solutions évoquées pour départager :

Solution proposée	Nombre d'élèves l'ayant évoquée	Détails
Faire un vote	0	Ly : <i>Un vote n'est pas suffisant dans ce cas, car ce n'est pas forcément celui qui aura la majorité qui aura raison.</i>
Utiliser un moteur de recherche	3	Ly : <i>On pourrait demander à Google, ce serait plus facile.</i> Ma : <i>On pourrait lui demander d'une autre manière.</i> Ly : <i>A Siri alors ?</i> Ha : <i>On demande à Alexa.</i>
Expérimentation direct	1	Ga : <i>Tu ne demandes pas à Google, tu fais l'expérience toi-même.</i>
Rencontrer le Dr Binks (de l'article A)	3	Ma : <i>S'il a fait les deux articles, on a qu'à aller le voir et lui demander.</i> Ray : <i>On voit s'il a vraiment fait l'expérience.</i> Yo : <i>Mr Binks il est mort ? S'il n'est pas mort, on pourrait aller le voir pour lui demander si c'est bien de jouer après manger ou pas.</i>
Vérifier si l'étude a été faite	2	Ray : <i>Moi, je veux voir s'il y en a un des deux qui a fait une vidéo.</i> Ga : <i>Mais si maîtresse, on regarde le dossier.</i> Ga : <i>Je vais regarder s'ils sont vrais et si c'est exactement la même chose que dans l'article.</i> ➔ Cette intervention arrive au bout de 20 min de débat

Objet des interventions :

Reformulation des articles	1	1,41 %
Moyens de départager les articles	22	30,99 %
Expériences personnelles avec les écrans	3	4,23 %
Anecdotes liées aux écrans	2	2,82 %
Identité de l'auteur de l'article B	9	12,68 %
Expression du doute	15	21,13 %
La maîtresse a écrit un des articles.	14	19,72 %
Autre (commentaires sur le nombre de votes, sur les articles, sur le débat...)	5	7,04 %
Total	71	100 %

Les mots du débat :

Rappel : On compte 71 interventions des élèves durant ce débat.

1 001 mots ont été comptabilisés, soit une moyenne de 14 mots par intervention.

Voici les mots ou groupes de mots les plus utilisés :

Mot unique	Occurrence	Groupe de deux mots	Occurrence	Groupe de trois mots	Occurrence
Le	31 (4%)	Peut-être	12 (3%)	Peut-être que	5 (2%)
Il	27 (3%)	N'est pas	8 (2%)	Ce n'est pas	4 (2%)
Pas	26 (3%)	Que tu	6 (2%)	Ne sait pas	3 (1%)
Que	22 (3%)	Les écrans	5 (1%)	Ça se trouve	3 (1%)
Et	21 (3%)	Être que	5 (1%)	Ils ont inventé	3 (1%)
Tu	19 (2%)	Le dossier	5 (1%)	Tu écris le	3 (1%)
Qui	17 (2%)	Ce n'est	4 (1%)	Elle ne sait	2 (1%)
Les	16 (2%)	Fait les	4 (1%)	Sortir plein de	2 (1%)
Peut	14 (2%)	Les deux	4 (1%)	Plein de fichiers	2 (1%)
De	13 (2%)	Si c'est	4 (1%)	Sait pas du	2 (1%)

6 DISCUSSION

6.1 DEBAT 1

La prédominance du vécu subjectif

Après la lecture et la reformulation des articles, les élèves ont voté et ont justifié leur choix. 10 élèves pensent alors que l'article « fake news » est vrai contre 6 élèves pour l'article de l'ORS. Au total, tous les élèves justifient leur choix grâce à une expérience personnelle avec les écrans.

L'emploi du pronom « on » peut être interprété de différentes manières :

- D'une part, il peut faire référence à un autocentrisme qui par la suite résulte en une généralisation. En disant « on », il cherche à signifier « moi » donc tous les autres comme moi, c'est-à-dire les enfants.
- D'autre part, il peut faire référence à un sentiment d'appartenance et d'illusion groupale afin de susciter l'accord du groupe enfant / camarade de classe.

Si l'on se réfère au stade des opérations concrètes qui dit que l'enfant (6/7 jusqu'à 11 ans) développe des opérations mentales de plus en plus complexes, mais toujours avec un support concret, on peut effectivement retrouver cette volonté de toujours appuyé la pensée sur ce qui ici est le plus concret pour eux, c'est-à-dire leur expérience personnelle.

On remarque effectivement l'absence de certains points énoncés par Doise et Mugny n'apparaissant que chez les enfants de 11/12 dans le débat d'un sujet abstrait:

- Une prise de conscience qu'autrui pense différemment : il était dans la volonté des enfants lors du débat de n'établir qu'une seule vérité.
- Les individus vont douter de la justesse de leur propre point de vue : Le doute n'est évoqué que très légèrement, et la volonté de faire des expériences ne permet en rien d'imaginer qu'ils se donnent le droit de changer d'avis ou simplement de réaffirmer leur point de vue.

Dans le tableau de résultat du questionnaire sur l'utilisation des écrans (cf. annexe 2) il a été observé que six des huit enfants possédant un écran dans leur chambre ont voté pour l'article infox, représentant ainsi 75 % de ceux-ci.

Il apparaît clair que l'expérience des élèves influence grandement leur choix. En effet, leur vécu lié aux effets des écrans sur le sommeil constitue 54,38 % du contenu du débat et les habitudes de vie et les anecdotes liées aux écrans représentent respectivement 4,39 % et 2,63 % du débat. De plus, le mot « je » est le mot le plus employé, on le retrouve notamment plusieurs fois dans les expressions « quand je », « car quand je », « je n'arrive pas » et « je suis ».

Lorsque j'essayais de leur faire trouver des solutions pour qu'ils puissent se mettre d'accord, les élèves rapportaient à chaque fois une expérience personnelle pour justifier un des deux articles.

Les propositions émises pour départager les deux articles sont peu nombreuses et la majorité des élèves pensent que l'article qui sera élu à la majorité est celui auquel on pourra se référer « *Maîtresse, on a voté, c'est le A.* ».

Ils accordent à leur vécu et à celui de leurs camarades une grande confiance, un déterminant de ce qui est vrai. L'accumulation d'un même résultat fait fi d'une autre réalité possible. Pour chaque enfant, c'est son sentiment qui est primordial. On retrouve ce phénomène dans les complots. En effet, le fait que leur expérience personnelle des individus diffère des conclusions des études scientifiques, pousse certains à croire en une réalité alternative, où l'information serait falsifiée.

Une autre proposition afin de choisir un article fût que les élèves expérimentent chez eux.

Cette proposition est intéressante, car elle remet en cause les deux articles et propose une solution par le test de toute la population présente en classe, afin de vérifier le contenu des articles. On est alors dans le domaine de l'expérimentation. Les deux points de vue de la classe semblent alors d'accords pour se remettre en question afin d'obtenir une nouvelle qui permettra une généralisation. Cependant, les élèves qui reproduiraient l'expérience ne pourraient pas s'éloigner véritablement de leur premier ressenti. Les résultats seraient alors basés sur de nombreux biais, à commencer par le biais de confirmation qui consiste à rechercher tout ce qui pourrait valider un premier avis. On ne verrait alors toujours pas l'apparition d'un esprit critique, mais seulement une volonté de s'identifier à une représentation.

Concernant les avis des élèves, il faut remarquer qu'ils sont très tranchés. Je n'ai relevé qu'une seule intervention exprimant le doute et donc cet esprit critique : « *Peut-être que ça dépend des gens et il n'y en a pas un qui a plus raison que l'autre.* ». Une seule autre intervention va également nuancer l'utilisation des écrans « *Je ne change pas d'avis (article A), mais par exemple quand on joue après on veut plus s'arrêter alors que quand on regarde des vidéos, on ne peut pas s'arrêter pas comme quand on joue. Parce qu'après tu veux finir ta partie, tu veux encore jouer.* ».

Les changements d'avis

Les premiers changements d'avis sont majoritairement apparus à la suite de l'écoute de cet argument « *Je change d'avis aussi, quand je dors, je pense à des choses que j'ai déjà vues. Par exemple, hier soir, il y avait un film que j'adorais et du coup, je ne pensais qu'à ce film et je me suis mieux endormie.* »

Tous les élèves SAUF UN qui étaient pour l'article B se sont tournés vers le A en s'identifiant à cette expérience. En effet, ils avaient tous une expérience similaire à celle-ci. Il y a donc eu un consensus à un moment donné en faveur de l'article faux. Il y a fort à parier que si je ne leur avais pas fait continuer le débat, ils s'en seraient sans doute arrêté là, ponctué par l'intervention d'un élève « *Maîtresse, on a voté, c'est le A.* ».

Concernant l'élève qui n'avait pas encore changé d'avis, il est possible qu'il ait fortement gardé ancrée une remarque de ses parents ou d'une personne d'autorité sur le fait que les écrans soient mauvais pour sa santé, c'est d'ailleurs ce qu'il dit au tout début du débat lors de sa première intervention. Concernant cet élève, je lui trouve un caractère fort qui ne semblait pas être perturbé de son choix divergent, même si l'on peut supposer que le poids de la pression sociale a fini par avoir raison de sa divergence d'opinion.

Une deuxième vague de changement d'avis a eu lieu à la suite de mon vote pour l'article de l'ORS. Afin de relancer le débat et cherchant à voir si mon statut exerçait une influence plus importante que leur avis, je leur dis à ce moment-là que leurs arguments ne m'ont pas convaincue. Sans se faire attendre, la première réponse fut « *Mais maîtresse, on n'est pas des adolescents donc on ne sait pas* ».

Cela renforce l'idée que seul l'expérience acquise dans un domaine peut leur fournir les connaissances nécessaires pour s'en faire un avis. On retrouve toujours cette notion de savoirs tirés de l'expérience personnelle, sans jamais aborder ce que pourrait en dire la science. Et après avoir induit le fait que les effets des écrans sur les adolescents pouvaient être les mêmes que les effets des écrans sur les enfants, des changements de position ont alors encore opéré.

Certains enfants ont cette fois évoqué non pas leur propre expérience, mais celle de leur fratrie ou cousins :

Ha : *Je change d'avis, car mon frère est bientôt adolescent et il est collé à son téléphone et avant de s'endormir à sa switch.*

In : *Je change aussi d'avis, car mon frère quand il a son temps de jeu chez notre grand-mère et il continue même quand on fait nos devoirs.*

Am : *Je change aussi parce qu'il y a mon cousin à son anniversaire, il ne voulait pas jouer avec nous, il était collé à son écran.*

Ils ont constaté ce que les études précédemment citées démontrent : le temps passé sur les écrans est de plus en plus important chez les adolescents. On peut remarquer que l'expression « collé aux écrans » a une forte connotation négative, il ne serait pas impossible que son utilisation par les enfants soit issue des réponses et du ressenti de leurs parents. En effet, il apparaît dans le questionnaire que 7 élèves ont des parents qui pensent qu'ils sont trop collés devant les écrans (cf. annexe 2).

D'autres ont également utiliser le vécu d'un proche, mais cette fois-ci pour confirmer leur position de départ :

Te : *Je reste dans le A parce qu'avec mon grand frère, on regarde des vidéos et on s'endort vite.*

Ray : *C'est pareil pour ma sœur, quand elle a les écrans elle ne se réveille pas trop mal et elle dort bien.*

La première apparition du biais de confirmation a eu lieu dès la lecture des articles. En effet, un élève avait confirmé l'article B disant : « **C'est vrai, car** avec mon frère, à chaque fois que je le trouve dans sa chambre, il est en train de jouer à des jeux vidéo. »

En résumé, lorsque les élèves changent d'avis, ils le justifient grâce à leur expérience directe ou par le comportement qu'ils observent chez les membres de leur famille proche (cousin, fratrie). La difficulté de se départir de leur vécu quotidien persiste tout au long du débat. Ceci peut s'expliquer par l'âge des élèves et le fait que la complexité de la question ne leur permet pas de se décentrer tel qu'il a été expliqué dans le paragraphe sur le socio-constructivisme en partie 2.

Proche de la fin du débat, une élève propose de « *prouver chaque article* ». Malheureusement, cela ne leur a pas suffi et n'a donc pas permis de trouver une réponse. Je pense que le manque de connaissance dans le domaine des médias et de l'information les empêche de penser à autre chose qu'à leur propre vécu.

6.2 DEBAT 2

Ce second débat a eu lieu après la pause méridienne. Au commencement, 11 élèves se sont positionnés en faveur de l'article A, 1 élève en faveur de l'article B et 4 élèves ne se sont pas prononcés. Les élèves semblent s'être rendu compte que les arguments de ce matin n'ont pas suffi, car l'objet des interventions est très différent.

En effet, l'évocation du vécu des élèves est descendue à 4,23 % (contre 54,38 % lors du 1^{er} débat) alors que les moyens de départager les articles et l'expression du doute concernant la véracité des articles représentent respectivement 30,99 % et 21,13 % (contre 16,67 % et 0,88 % lors du 1^{er} débat). Le lexique utilisé est également très différent, le « je » qui était le mot le plus utilisé ne fait même pas partie des 10 mots les plus utilisés. On retrouve des expressions liées aux suppositions et au doute tel que « peut-être », « peut-être que », « ne sait pas », « ça se trouve » et « si c'est ».

Le fait de n'avoir pas réussi à trouver un consensus à ce stade a fait émerger l'idée que le vote n'est pas la solution pour savoir auquel article se fier. Après avoir repris l'affiche avec leurs propositions, un élève dit « *Un vote n'est pas suffisant dans ce cas, car ce n'est pas forcément celui qui aura la majorité qui aura raison.* ». Cette affirmation n'a pas été contestée par les autres élèves et aucun n'a proposé un vote au cours de ce débat contrairement au débat du matin où le vote était la proposition la plus suivie. On peut voir émerger doucement les prémices d'un esprit critique au fur et à mesure du débat.

La méconnaissance des élèves

Ce second débat, a permis de mettre en évidence plusieurs lacunes des élèves concernant la vérification des informations. En effet, une solution proposée était « *On pourrait demander à Google, ce serait plus facile.* » qui a été suivie des propositions « *A Siri alors ?* » et « *On demande à Alexa* ». La recherche d'informations sur internet est un bon moyen de voir s'il existe déjà un consensus sur le sujet. Cependant, la plupart des élèves semblent bien connaître l'utilisation des moteurs de recherche et des assistants vocaux pour chercher une information, mais ne savent pas comment cela fonctionne ce qui peut les conduire à croire la première information sur laquelle il tombe.

Lorsque j'ai demandé à l'élève ce qu'elle voulait demander à Google, elle a répondu « *Est-ce que les écrans c'est bien ? Et il va nous dire non ou oui* ». Il y a donc un côté « magique » à l'utilisation du moteur de recherche qui pourrait répondre de façon claire à notre questionnement.

De plus, les élèves ont eu beaucoup de difficultés à identifier l'auteur des recherches de l'article de l'ORS. Dans l'article A, le scientifique qui a mené la recherche est clairement présenté : « *Le Dr Glenn Binks a mené une étude sur les habitudes de vie de près de deux cents familles.* » alors que l'article B ne mentionne pas de personne précise : « *Résultat de l'enquête du Réseau Morphée auprès des collégiens et lycéens franciliens* ».

L'étude n'est donc pas assimilable à une personne ce qui rend la tâche moins évidente au point qu'ils ont pensé que j'avais pu écrire cet article, car il n'y avait pas de nom « *Dans le B, il n'y a pas le nom de l'auteur* ». Les propositions ont été nombreuses et il y a eu une confusion entre la population étudiée et l'auteur de la recherche :

Ga : Un lycéen.

Ga : Un collégien.

Ra : Un adolescent.

Enseignante : Les adolescents, c'est ceux qui ont répondu au questionnaire, mais qui a fait passer ces questionnaires ?

Ma : Un architecte.

Ga : Un docteur.

Am : Ceux qui travaillent dans un laboratoire.

Enseignante : Des chercheurs ?

Am : Oui.

Ly : Des collégiens.

L'arrivée du doute

Les expressions de doute ont vraiment débuté à partir de ce propos « *On n'est pas sûr qu'ils aient fait les expériences.* ». Le doute a alors porté :

- Sur les **réponses recueillies** lors des études : « *Ah oui, peut-être qu'ils ont menti les lycéens et les collégiens.* », « *Surtout les enfants, on n'est pas sûr qu'ils aient dit la vérité* ».
- Sur la **véracité du contenu** de l'article : « *ça se trouve, ils ont inventé une histoire* », « *Peut-être que comme elle l'a vu dans le journal Ly, c'est peut-être le journal qui a tout inventé. En vrai c'était l'article B qui est vrai et après, ils ont inventé l'article A.* », « *Ou peut-être que les deux sont faux et ça dépend des gens.* ».
- Sur l'**auteur** de l'article : « *ou peut-être que le Dr Binks, c'est lui qui a fait les deux pour nous contredire.* », « *Peut-être, il a participé aux deux enquêtes et il avait fait l'expérience sur une, il a dit, c'est bien pour les enfants qui regardent les écrans et une autre ce n'est pas bien donc il ne savait pas trop.* », « *Peut-être qu'on a mis son nom, mais peut-être que ce n'est pas lui qui a écrit l'article.* », « *Peut-être qu'on a mis son nom, mais si ça se trouve, ils ont inventé ce personnage.* »
- Sur les **intentions de l'auteur** : « *Mais ça se trouve en fait dans l'article B, il ne dit pas que c'est lui parce qu'il essaie de voir si on trouve que c'était lui* », « *ou peut-être que le Dr Binks, c'est lui qui a fait les deux pour nous faire contredire* ». « *Peut-être, c'est la même personne qui a écrit, mais sauf il ne sait pas, du coup, il a demandé à d'autres personnes si c'est le B ou le A qui est vrai.* »

On constate qu'il y a eu un foisonnement de propositions sur ce qui pourrait être faux, mais très peu de solutions pour vérifier ces hypothèses.

Les solutions proposées ont été de contacter l'auteur de la recherche du « faux article » pour lui demander son avis sur le sujet ou pour lui demander s'il a réalisé des vidéos qui prouveraient qu'il a bien réalisé les expériences. Puis, au bout de 20 min de débat, arrive l'argument « *Mais*

si maîtresse, on regarde le dossier », je demande alors ce qu'il va regarder et il répond : « Je vais regarder s'ils sont vrais et si c'est exactement la même chose que dans l'article. ».

Il y a donc un seul élève qui veut vérifier la source sur laquelle se base l'article, mais ses camarades ne l'ont pas suivi là-dessus. En effet, lorsque je leur ai demandé s'ils étaient d'accord avec lui, aucun élève n'a répondu. Certains élèves n'ont peut-être pas compris de quoi il parlait et d'autres avaient « décroché » du débat.

L'article écrit par l'enseignante

Après leur avoir avoué que j'étais l'auteur d'un des deux articles, 15/16 élèves ont pensé que j'avais rédigé l'article B. Ce qui les a amenés à cette conclusion, c'est, d'une part, le fait que l'auteur de cet article n'était pas clairement identifié et, d'autre part, car j'avais voté pour celui-ci quand tous les élèves s'étaient mis d'accord sur l'article A lors du 1^{er} débat.

Je leur ai alors montré le logo de l'ORS, le « résultat de l'enquête Morphée » ainsi que le lien qui mène au dossier de l'enquête. Un élève a demandé à regarder l'enquête et je leur ai montré en le décrivant et en le commentant.

A la suite de cela, les élèves ont changé d'avis et étaient unanimes pour dire que l'article faux, c'est-à-dire celui que j'ai rédigé, est l'article A.

Les raisons sont les suivantes :

- Le fait que l'on sait que **les écrans sont mauvais pour le sommeil** : *« Parce qu'il ne faut pas regarder les écrans le soir. »*
- **La mise en page de l'article** : *« Parce que l'écriture ce n'est pas la même et quand ma mère écrit sur l'ordi, c'est pile cette écriture-là. », « Mais oui ça vient de là-bas, car avec ton ordinateur, tu ne peux pas écrire comme ça. »*
- **L'accès à la source de l'article** : *« Je pense parce que sur l'autre, il y a le dossier avec. », « Et aussi sur cet article (pointe le B) il y a beaucoup de chose d'écrit et sur l'autre pas beaucoup de choses. », « Pour moi, tu as écrit le A, car tu as été sur Google pour nous montrer l'autre article et on a vu le dossier. »*
- **Le vote lors du débat 1** : *« C'est pour ça que tu as choisi le B, comme tu as écrit le A. »*
- **Incohérence dans le discours de l'enseignante** : *« Tu avais dit que tu avais trouvé les deux articles sur Google et là il y en a qu'un seul. »*
- **L'auteur de l'article B** : *« Parce que tu ne viens pas d'un laboratoire. », « Parce que sur le B, il y a écrit institut Paris région », « Sur le dossier, il y a bien marqué institut*

Paris région et ORS et sur l'article que tu nous as montré, il y avait marqué aussi ORS donc logiquement ça vient de là-bas. »

On peut constater que malgré l'effort de trouver des raisons valides, tous les éléments évoqués ne sont pas nécessairement valides scientifiquement, et ne devraient donc pas pouvoir justifier leur choix. Cependant, ils ne se sont effectivement pas trompés, cela peut les conforter dans l'idée que l'on peut vérifier la véracité d'un article en fonction de l'aspect et mise en forme de celui-ci ainsi que des présupposés qu'ils ont entendus ou ce que peut dire l'enseignante.

La persistance des croyances liées au vécu

Il est également important de souligner que même après avoir dit que l'article A était faux, certains élèves restaient dubitatifs :

- « *Est-ce que c'est vrai ou faux qu'on dort grâce aux écrans ? Car il y en a qui dorment grâce à ça. »*
- « *Mais moi, je dors grâce à ça. »*

Concernant cette dernière participation, il s'agit de l'élève qui a souhaité vérifier le dossier cité dans l'article B. Malgré son implication et le fait qu'il fasse partie des élèves ayant le plus participé au débat, les arguments avancés ne l'ont pas totalement convaincu.

On peut constater que parfois ce qui fait partie des éléments les plus importants dans une décision reste tout de même l'expérience individuelle qui exerce une forte influence sur leur croyance.

Mon statut de professeur n'a pas eu tant d'importance que ça dans la modification de leur choix, il est possible que ce soit dû au fait que je ne me suis pas positionné en tant qu'experte sur le sujet, mais que je les ai incités à trouver une réponse par eux-mêmes. Ils m'ont tout de même attribué une forme de pensée égocentrique, pensant que je votais forcément pour l'article que j'avais écrit.

7 VERIFICATION DES HYPOTHESES

- Hypothèse 1 : L'apprentissage avec les pairs est efficace pour l'acquisition et le réinvestissement de nouvelles compétences.

La situation n'a pas permis de valider cette hypothèse, les élèves ne semblent pas avoir encore compris ce qu'est réellement un débat ou ses enjeux. Ils n'ont pas non plus su réinvestir ce qui a été dit par leurs camarades. On voit bien ici une focalisation sur soi par chacun d'eux.

Une partie du travail mené durant la semaine de la presse à l'école (événement postérieur à ce débat) consistait à définir une information et à être capable d'en reconnaître une. Les élèves n'ont pas évoqué ce qui a été fait ou dit durant ce débat. Cependant, après leur avoir expliqué ce qu'est une information, ils ont su discerner de vraies informations face à de fausses informations. Les élèves étaient au clair avec les points à vérifier ce qui leur a permis de réinvestir cette compétence.

- Hypothèse 2 : le débat sur les questions socialement vives développe l'esprit critique des élèves.

Les élèves étant restés très autocentrés durant le débat, ils n'ont, pour la plupart, pas réussi à prendre du recul pour identifier les éléments sur lesquels s'appuyer afin de vérifier une information. Cependant, quelques-uns ont tout de même émis l'hypothèse d'une cohabitation de deux avis divergents. Il semble y avoir un début d'esprit critique de certains élèves qu'ils n'ont pas pu correctement utiliser du fait de l'absence de confrontation lors du débat. Il n'a donc pas permis de développer ou éveiller l'esprit critique de chaque élève. Le débat naît de l'opposition, or en étant centré sur leur propre ressenti, ils n'ont pas pu confronter leurs idées. Il n'y avait donc pas d'opposition, donc pas réellement beaucoup de débat. Cette hypothèse ne peut donc pas être validée.

- Hypothèse 3 : le débat sur les questions socialement vives permet aux élèves d'acquérir des compétences de prise de décision et de résolution de problème.

Même si elle était erronée et basée sur des éléments non scientifiques, les élèves ont su se mettre d'accord à un moment du débat pour prendre une décision : « *Maîtresse, on a voté, c'est le A.* ».

Cette hypothèse est donc partiellement validée.

8 CONCLUSION

8.1 APPORTS

Le débat est-il suffisant pour discerner une infox ou l'apprentissage explicite de l'esprit critique est-il nécessaire ?

Lors de cette situation, le débat n'a pas permis aux élèves de distinguer une infox d'une information sourcée.

En effet, ils n'ont pas réussi à déterminer des indices objectifs pour prendre une décision concernant les articles. Le temps passé sur cette activité pour le peu de bénéfice que les élèves en aient tiré montre que ce n'était pas la manière la plus efficace pour les aider à développer leur esprit critique. D'autant plus que l'on voit que l'intérêt porté à l'activité du débat s'étiolé au fur et à mesure chez la plupart des élèves : ils remuent, rigolent avec leur voisin, demandent si c'est bientôt l'heure d'aller manger... Dans ces conditions, l'acquisition de nouvelles compétences est compromise. L'objectif du débat n'est pas éteint, celui-ci devant amener les élèves à « se retrouver enrichis en connaissances et en compétences à l'issue de l'échange » comme il a été dit en page 11 de ce mémoire.

Je pense que les élèves doivent avoir un minimum de connaissance sur la manière dont est construit un article et sur le fonctionnement d'un moteur de recherche. Il était difficile pour eux d'extraire les informations utiles à la vérification du contenu, notamment en ce qui concerne la différence entre l'auteur de l'article et la personne ou l'organisme qui a mené l'étude à laquelle l'article se réfère. On peut alors penser qu'apprendre aux élèves à identifier les différentes parties d'un article pourrait les aider à repérer ces éléments-là dans un autre contexte.

Qui plus est, je pense que les enfants devraient apprendre comment fonctionne un moteur de recherche et comment effectuer une recherche internet. Nous avons pu voir que certains considèrent Google et autres assistants vocaux comme une entité qui a réponse à tout ce qu'on lui demande. Or, penser de cette manière conduit à ne pas se méfier des sites sur lesquels on peut tomber et croire des choses totalement fausses.

Il me paraît donc important que les élèves aient en leur possession des connaissances de base en termes de recherche de l'information pour ensuite entraîner leur esprit critique.

Il est également important de souligner l'importance de l'attachement des élèves à leur vécu. En effet, cela a conduit à des biais de confirmation allant jusqu'à un consensus basé sur leurs expériences individuelles. Ils n'ont pas réussi à se départir de ce vécu, même après avoir expliqué que l'article est A est faux, certains demeuraient mitigés, car ce qu'ils ressentaient ne correspondait pas à ce qu'affirme l'autre article.

Leurs attentes ont pu également renforcer leurs impressions que les écrans ne sont pas si mauvais que ça pour le sommeil comme le souligne un élève à la fin du débat « *Moi, je préférerais que tu écrives le B comme tout le monde était d'accord avec le A et du coup, on pourrait regarder les écrans, ça serait mieux.* ».

De plus, toutes les familles sont différentes. Certains élèves peuvent alors réellement trouver du réconfort et de l'apaisement dans l'utilisation des écrans, voire se sentir valorisé par ce biais-

là ce qui n'est peut-être pas le cas dans une autre famille. Il faut donc garder à l'esprit cet aspect affectif et émotionnel des élèves qui n'est pas contrôlable dans l'expérience.

8.2 LES LIMITES

Le fait qu'un des articles parle d'adolescents et l'autre d'enfants a influencé l'avis des élèves. En effet, lors du débat, les élèves ont souligné l'idée qu'il ne faisait pas partie de la population de l'article B : « *Mais maîtresse, on n'est pas adolescent donc on ne sait pas.* » et « *Je dis le A, car le B ne parle que des adolescents.* ». Ne pouvant s'identifier à ce groupe, ils ont alors déclaré être d'accord avec l'article A. Comme le souligne Yo, rien n'empêche qu'ils aient été d'accord avec les deux puisque basés sur deux tranches d'âge différentes, ainsi, ils peuvent n'avoir choisi le B que par identification.

Cependant, cela n'enlève pas le fait que c'est leur expérience qui primera pour faire un choix, car après avoir explicité que les effets pouvaient être les mêmes chez les enfants et les adolescents, leur changement d'avis s'est fait en fonction d'elle.

N'ayant pas trouvé d'article sur le sommeil des enfants et l'utilisation des écrans qui soit concis et compréhensible par mes élèves et dont la source est facile d'accès, j'ai préféré garder l'article sur les adolescents. Il serait alors intéressant de refaire ce débat en modifiant l'article faux et mettre « adolescents » à la place d'« enfants » pour voir si cela avait permis une objectivité et un changement de fonctionnement dès le départ.

Qui plus est, il est possible que ma posture ne fût pas la plus adaptée. Mon choix était d'intervenir le moins possible pour pouvoir observer le chemin de pensée qu'ils parviennent à construire grâce à leurs échanges. En tant qu'enseignante, j'aurais peut-être dû plus questionner les élèves sur les propos de leurs camarades et ne pas seulement les reformuler, par exemple : « : *Ga propose d'expérimenter directement les deux situations proposées par les articles : Pas d'écran ce soir et vous évaluerai si vous avez bien dormi ou pas et le lendemain faire l'inverse : regarder des écrans avant de dormir et voir si vous avez mieux dormi. Qu'en pensez-vous ?* ». Le simple fait de poser cette petite question aurait pu avoir un effet déclencheur de réflexions. Ne l'ayant pas fait, ils n'ont pas su rebondir d'eux-mêmes sur l'intervention de leur camarade.

Il n'y a pas une réelle existence de confrontation dans ce débat, c'est une succession de vécu sans comparaison claire. On ne retrouve pas l'impression qu'ils cherchent à convaincre les autres lorsqu'ils prennent la parole, mais simplement la très grande envie d'exposer leur vécu. Ce langage égocentrique fait perdre l'intérêt du débat, car il n'y a pas d'échanges entre pairs et ce genre de prise de parole se retrouve malheureusement fréquemment au cours d'une journée de classe classique. Les élèves interviennent régulièrement pour raconter une anecdote en lien, mais le plus souvent sans, avec ce que l'on est en train d'étudier. Comme vu précédemment, ce biais peut être imputé à l'âge des élèves.

Malgré ma volonté d'intervenir le moins possible, mon nombre d'interventions s'élève à 39 lors du 1^{er} débat et à 29 lors du second, alors que le nombre de prise de parole le plus élevé chez les élèves lors des débats est de 14 au premier et 16 lors du second. Même si l'on tient compte du lancement et de l'arrêt du débat, j'ai ressenti le besoin d'intervenir plusieurs fois pour recentrer le débat ou relancer les élèves. Plusieurs fois, j'ai pu les observer s'éloigner du sujet pour partir sur l'utilisation des écrans en général dans leur quotidien, et cela, sans lien avec le sommeil.

Un autre point qui a pu influencer le débat est la manière dont j'ai présenté les articles aux élèves. Ici, j'ai fait le choix de les mettre dans une situation proche de quelqu'un qui se retrouverait face à deux articles divergents sur internet. Si j'avais donné cette consigne : « *Voici deux articles, l'un est un faux et l'un est vrai. A vous de trouver lequel est le vrai* », les élèves auraient peut-être cherché davantage d'indices dans le contenu des articles au lieu de se référer à leur propre expérience.

Toutefois, il n'est pas improbable non plus qu'avec cette consigne, les élèves pensent tout de suite que l'article faux est le A, car on leur dit toujours que passer trop de temps devant les écrans n'est pas bon pour eux. On pourrait envisager cette possibilité par ces deux extraits du débat lors de la lecture de cet article :

« *Il dit qu'il y a beaucoup de pourcent des enfants qui jouent aux jeux vidéo ou regardent des vidéos avant de se coucher, mais ce n'est pas bon pour notre santé.* »

« *Mais il y a des gens qui disent non.* »

Une autre limite est la durée du débat. La concentration est mise à rude épreuve durant ces 1 heures et 06 minutes. Cela représente un temps très long pour des élèves de cet âge, d'autant plus pour certains qui ne sont intervenus que 2 ou 3 fois. Si la durée de concentration maximum n'est pas réellement établie pour chaque âge, il nous est conseillé en tant que professeur pour ce niveau de changer la modalité de l'activité toutes les 20 minutes environ.

Malgré le fait que le débat soit au programme du cycle 2, il s'agit plus souvent d'une forme de débat philosophique avec l'évocation de termes inspirés par un thème. En l'occurrence, ici, il était plutôt question leur demandant de réussir à discriminer un article en réfléchissant aux potentiels points de discrimination. Les enfants n'avaient donc pas forcément les bons outils pour pouvoir obtenir une réponse. Le fait que le débat n'a pas pu fonctionner avec ces élèves peut ainsi résider dans le fait qu'ils sont encore trop empreints de la pensée égocentrique comme évoquée précédemment, ne pouvant alors pas réaliser de confrontation.⁵⁴

À tout ceci, on peut également rajouter comme biais potentiel la promiscuité de certains élèves. Si un élève donne telle réponse, ses amis ont pu potentiellement décider de le suivre. Il se peut qu'ils aient d'ailleurs choisi les mêmes arguments d'expérience personnelle et familiale par effet miroir. On peut alors évoquer Didier Anzieu dans son livre : *Le groupe et l'inconscient* concernant l'illusion groupale.

⁵⁴ BEAUDICHON, J., & BIDEAUD, J. (1979). DE L'UTILITE DES NOTIONS D'EGOCENTRISME, DE DECENTRATION ET DE PRISE DE ROLE DANS L'ETUDE DU DEVELOPPEMENT. L'ANNEE PSYCHOLOGIQUE, 79(2), 589-622. [HTTPS://DOI.ORG/10.3406/PSY.1979.28288](https://doi.org/10.3406/PSY.1979.28288)

8.3 PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES

Pour développer les compétences cognitives des élèves en termes de prise de décision, de résolution de problème et de pensée critique, le débat est un outil intéressant, car il nécessite de mobiliser ces différentes habiletés. Il met en jeu d'autres compétences psychosociales telles que la communication, avoir une pensée créatrice, résister à la pression d'autrui et comprendre ses besoins et ses points de vue. En cela, la pratique du débat demeure intéressante dans le cadre scolaire. Cette situation permet également de donner du sens aux apprentissages favorisant le réinvestissement des compétences développées. Toutefois, afin d'éviter de tourner en rond ou de mettre les élèves en difficulté, on pourrait envisager des modalités différentes pour cette activité. Par exemple, dans un premier temps, les articles sont lus collectivement, puis les élèves réfléchissent par groupe de 3 ou 4 en ayant accès aux articles sur les tablettes ou les ordinateurs. Enfin, dans un second temps, chaque groupe expose son avis aux autres en le justifiant avec les arguments trouvés. Selon le niveau des élèves, ces deux phases peuvent se faire à la suite ou à des moments différents de la journée ou de la semaine.

Cette modalité permettrait d'impliquer davantage les élèves étant resté plus en retrait durant le débat, mais aussi de voir leur comportement sur internet : vont-ils cliquer sur le lien menant à l'enquête ? Vont-ils chercher le faux docteur ? Ou, vont-ils chercher sur internet si les écrans sont bons ou non pour le sommeil ?

Pour stabiliser davantage les compétences développées ou réinvesties durant le débat, il sera important de le faire suivre d'un temps d'institutionnalisation qui restituera sous forme écrite le résultat des échanges entre les élèves.

L'éducation aux médias et à l'information revêt également une part importante dans le développement de l'esprit critique. En effet, les élèves ont besoin de connaître la manière dont fonctionne un moteur de recherche, d'apprendre comment effectuer une recherche internet et comment bien s'informer. On envisagera alors une approche conjointe du débat et de l'apprentissage explicite de l'esprit critique.

Dans ce mémoire, nous avons souligné l'importance du développement des compétences psychosociales pour permettre aux individus d'agir sur leur santé. Outre les compétences émotionnelles et sociales qui permettent le bien-être mental et social, les compétences cognitives permettent de prendre les bonnes décisions pour sa santé. En tant que professeur, il ne faut donc pas oublier cette partie des apprentissages qui doit se faire sur le long terme en variant les modalités d'apprentissages. Ceci pourrait alors faire l'objet d'une discussion en conseil des maîtres pour permettre d'assurer une progression cohérente de cette formation entre les différentes années de leur cursus à l'école élémentaire.

9 BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

Albe, V. (2006). Procédés discursifs et rôles sociaux d'élèves en groupes de discussion sur une controverse socio-scientifique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 157, 103-118. <https://doi.org/10.4000/rfp.604>

Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF éd.

Beaudichon, J., & Bideaud, J. (1979). De l'utilité des notions d'égoцентризм, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du Développement. *L'Année psychologique*, 79(2), 589-622. <https://doi.org/10.3406/psy.1979.28288>

Dawes, L. (2004). RESEARCH REPORT. *International Journal of Science Education*, 26(6), 677-695. <https://doi.org/10.1080/0950069032000097424>

Desgranges, B., Laisney, M., Bon, L., Duval, C., Mondou, A., Bejanin, A. .. & Muckle, G. (2012). TOM-15 : Une épreuve de fausses croyances pour évaluer la théorie de l'esprit cognitive. *Revue de neuropsychologie*, 4, 216-220. <https://doi.org/10.3917/rne.043.0216>

Doise, W. & Mugny, G. (1981) *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

Fillon, P., & Peterfalvi, B. (2004). L'argumentation dans l'apprentissage scientifique au collège. *Aster*, 38(38, p. 237). <https://doi.org/10.4267/2042/8835>

Foster, H. M. E., Ho, F. K., Mair, F. S., Jani, B. D., Sattar, N., Katikireddi, S. V., Pell, J. P., Niedzwiedz, C. L., Hastie, C. E., Anderson, J. J., Nicholl, B. I., Gill, J. M. R., Celis-Morales, C., & O'Donnell, C. A. (2022). The association between a lifestyle score, socioeconomic status, and COVID-19 outcomes within the UK Biobank cohort. *BMC Infectious Diseases*, 22(1), 273. <https://doi.org/10.1186/s12879-022-07132-9>

Gabrielkov, M., Ramachandran, A., Chaintreau, A., & Legout, A. (2016, juin 14). Social Clicks : What and Who Gets Read on Twitter? ACM SIGMETRICS / IFIP Performance 2016. <https://hal.inria.fr/hal-01281190>

Garnier, C., Bednarz, N. & Oulanovskaïa I A. (1991). *Après Vygotski et Piaget : perspectives sociale et constructiviste : écoles russe et occidentale*. De Boeck Université

HCSP. (2019). *Effets de l'exposition des enfants et des jeunes aux écrans*. In *Rapport de l'HCSP*. Haut Conseil de la Santé Publique. <https://www.hcsp.fr/explore.cgi/avisrapportsdomaine?clefr=759>

Lambooy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? *Devenir*, Vol. 26(4), 307-325.

Legardez, A. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité*. Educagri Editions.

Legardez, A., Simonneaux, L., & Astolfi, J-P. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives*. Ed. ESF.

Legardez, A. (2017). *Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives*. 22.

Lhoste, Y. (2008). *Problématisation, activités langagières et apprentissage dans les sciences de la vie. Étude de quelques débats scientifiques dans la classe dans deux thèmes biologiques : Nutrition et évolution*. 513.

Nagasu, M., Kogi, K., & Yamamoto, I. (2019). Association of socioeconomic and lifestyle-related risk factors with mental health conditions : A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 19(1), 1759. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8022-4>

Oteko, L., & Caillon, C. (2018). *Les questions (scientifiques) socialement vives : Développer des capacités d'argumentation chez les élèves grâce aux jeux de rôles*. 109.

Piaget, J. (1977). *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant* (9e éd.). Delachaux & Niestlé.

Rancher, C., Schneeberger, P., & Lhoste, Y. (2015). Vers la caractérisation de processus d'acculturation scientifiques à l'école primaire. Analyse de situations en classe de CP portant sur la construction d'une conception scientifique du vivant. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 55(1), 139-164. <https://doi.org/10.3406/spira.2015.1741>

Rayapoullé, A., Gronfier, C., Forhan, A., Heude, B., Charles, M.-A., & Plancoulaine, S. (2021). Longitudinal association between sleep features and refractive errors in preschoolers from the EDEN birth-cohort. *Scientific Reports*, 11(1), 9044. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-88756-w>

Schneeberger, P. (2008). Travail langagier et construction de savoirs en sciences. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20(1), 89-104. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1144>

Schneeberger, P., & Ponce, C. (2003). Tirer parti des échanges langagiers entre pairs pour construire des apprentissages en sciences. *Aster*, 37(37, p. 243). <https://doi.org/10.4267/2042/8820>

UNODOC. (2010). *Compilation of Evidence-Based Family Skills Training Programmes*. 128.

Vygotski, L S., Sève, L. & Sève, F. (1985). *Pensée et langage. Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski*. Messidor Éditions sociales.

Weisser, M., Masclet, E., & Remigy, M.-J. (2003). Construction de la compréhension par l'argumentation orale en sciences : Expérience menée au cycle III. *Aster*, 37(37, p. 243). <https://doi.org/10.4267/2042/8819>

World Health Organization. (2003). *Skills for health : Skills-based health education including life skills : an important component of a child-friendly/health-promoting school*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>

World Health Organization. (2004). *Prevention of mental disorders : Effective interventions and policy options : summary report*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43027>

Sites internet :

Zayoud, A., Matulonga Diakiese, B. (2020). *Effets des écrans sur le sommeil des adolescents*. Consulté 29 avril 2022, à l'adresse <https://www.ors-idf.org/nos-travaux/publications/effets-des-ecrans-sur-le-sommeil-des-adolescents.html>

Revue Pastel—Numéro 9—Novembre 2018. (2018). Consulté 30 avril 2021, à l'adresse https://issuu.com/academiedetoulouse/docs/print_maquette_revuepastel2018_fina/1

INSERM. (2017). *Sommeil faire la lumière sur notre activité nocturne*. Consulté 29 avril 2022, à l'adresse <https://www.inserm.fr/dossier/sommeil/>

ENSFEA. (s. d.). *Définition – Questions Socialement Vives*. Consulté 30 avril 2021, à l'adresse <https://qsv.ensfea.fr/qsv/definition/>

Pourquoi il faut arrêter de parler de « fake news ». (2017, janvier 31). *Le Monde.fr*. Consulté 8 mai 2022, à l'adresse https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2017/01/31/pourquoi-il-faut-arreter-de-parler-de-fake-news_5072404_4355770.html

2—*Les bons réflexes pour détecter une fausse information*. (s. d.). CLEMI. Consulté 7 mai 2022, à l'adresse <https://www.cleml.fr/fr/conference-declic/2-les-bons-reflexes-pour-detecter-une-fausse-information.html>

Negativity bias and how it affects what you see online. (2022, janvier 31). Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <https://blog.reputationx.com/what-makes-us-drawn-to-negative-online-content>

Pourquoi nous aimons surtout les mauvaises nouvelles. (2014, novembre 24). La Tribune. Consulté 7 mai 2022, à l'adresse <https://www.latribune.fr/opinions/tribunes/20141124trib84eb5741d/pourquoi-nous-aimons-surtout-les-mauvaises-nouvelles.html>

Slate.fr. (2016, juin 20). *Une majorité d'articles sont partagés sur les réseaux sociaux sans même être lus*. Slate.fr. Consulté 7 mai 2022, à l'adresse <http://www.slate.fr/story/119811/reseaux-sociaux-lisent-titre>

Toffolet, A. (2021, septembre 1). *Fake news, complotisme : Facebook compte réduire la place disproportionnée qu'ils prennent aujourd'hui*. Consulté 7 mai 2022, à l'adresse <https://www.franceinter.fr/societe/fake-news-complotisme-facebook-compte-reduire-la-place-disproportionnee-qu-ils-prennent-aujourd-hui>

Facebook démantèle une campagne de désinformation de la Russie sur les vaccins. (2021, août 11). Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <https://www.france24.com/fr/%C3%A9co-tech/20210811-facebook-d%C3%A9mant%C3%A8le-une-campagne-de-d%C3%A9sinformation-de-la-russie-sur-les-vaccins>

Twitter France [@TwitterFrance]. (2020, octobre 22). *Retweeter un article ? C'est bien. Lire l'article en question avant ? C'est mieux. A présent sur iOS et Android, vous verrez apparaître un message de rappel si vous êtes sur le point de citer ou Retweeter un article que vous n'avez pas ouvert sur Twitter* <https://t.co/wLmNOyYCZF> [Tweet]. Twitter. Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <https://twitter.com/TwitterFrance/status/1319162078159081473>

L'Assemblée nationale fixe à 15 ans l'âge minimal pour s'inscrire seul à un réseau social. (2018, février 8). *Le Monde.fr*. Consulté 11 mai 2022, à l'adresse https://www.lemonde.fr/pixels/article/2018/02/08/l-assemblee-nationale-fixe-a-15-ans-l-age-minimal-pour-s-inscrire-seul-a-un-reseau-social_5253763_4408996.html

Loi et réglementation des réseaux sociaux | e-Enfance. (s. d.). *e-Enfance: Association de protection de l'enfance sur internet*. Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <https://e-enfance.org/informer/reseaux-sociaux/la-reglementation-sur-les-reseaux-sociaux/>

Children's Online Privacy Protection Rule (« COPPA »). (2013, juillet 25). Federal Trade Commission. Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <http://www.ftc.gov/legal-library/browse/rules/childrens-online-privacy-protection-rule-coppa>

Complotisme en France : Une nouvelle enquête d'opinion Conspiracy Watch-Fondation Jean-Jaurès. (2019, février 6). Conspiracy Watch | L'Observatoire du conspirationnisme. Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <https://www.conspiracywatch.info/complotisme-en-france-une-nouvelle-enquete-dopinion-conspiracy-watch-fondation-jean-jaures.html>

Pourquoi 50% des partages d'articles génèrent... Zéro clic. (s. d.). Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <https://www.20minutes.fr/insolite/1869599-20160620-pourquoi-allez-partager-article-forcement-lire>

Pourquoi 50% des partages d'articles génèrent... Zéro clic. (2016, juin 20). Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <https://www.20minutes.fr/insolite/1869599-20160620-pourquoi-allez-partager-article-forcement-lire>

à 18h01, P. L. 28 août 2012. (2012, août 28). *Non, Rihanna n'est pas morte !* leparisien.fr. Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <https://www.leparisien.fr/laparisienne/people/non-rihanna-n-est-pas-morte-28-08-2012-2140467.php>

Fiche info. (s. d.). CLEMI. Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <https://www.clemi.fr/fr/gorafi/fiche-info.html>

User, S. (2016). *Focus Santé n°4—Compétences psychosociales des adultes et promotion de la santé.* Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <https://cultures-sante.be/nos-outils/les-focus-sante/item/410-focus-sante-n-4-competences-psychosociales-des-adultes-et-promotion-de-la-sante.html>

Sommeil · Inserm, La science pour la santé. (2017, août 7.). Inserm. Consulté 11 mai 2022, à l'adresse <https://www.inserm.fr/dossier/sommeil/>

Cost of Living. (s. d.). Consulté 12 mai 2022, à l'adresse <https://www.numbeo.com/cost-of-living/>

Débat : Définition simple et facile du dictionnaire. (s. d.). Consulté 13 mai 2022, à l'adresse <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/debat/>

Document vidéo :

DirtyBiology. (2021, juin 7). *Comment une agence russe a essayé de m'utiliser—DBY #79.* <https://www.youtube.com/watch?v=dEuWVgh-d6Q>

10 ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire concernant les écrans.....	p 56
Annexe 2 : Tableau de synthèse des réponses au questionnaire...	p 57
Annexe 3 : Transcription du débat.....	p 58
Annexe 4 : Article A (infox).....	p 72
Annexe 5 : Article B (de l'ORS).....	p 73

Quand est-ce que je regarde les écrans ?

J'entoure les réponses qui me concernent !

Je regarde la télévision :

Le matin le midi le soir Jamais

Je regarde la télévision pendant les repas :

Oui non

Le soir, est-ce que je regarde avant ou après les repas ?

Avant	Après	Les deux

J'ai une télévision dans ma chambre ?

Oui non

Est-ce que j'ai une console ou plusieurs à la maison ?

0	1	2	3	4	5	6+
0.00	0.01	0.04	0.09	0.16	0.25	0.36
0.40	0.50	0.59	0.67	0.74	0.80	0.85
0.89	0.93	0.96	0.98	0.99	1.00	1.00

La console est dans ma chambre :

Oui non

J'ai une tablette tactile à la maison :

Oui non

J'ai un ordinateur à la maison :

Oui non

L'ordinateur est dans ma chambre :

Oui non

J'ai un téléphone portable :

Oui non

Je joue à des jeux sur mon téléphone :

Oui non

Je joue sur le téléphone de mes parents :

Oui non

Quand je suis sur un ordinateur ou un téléphone :

Je regarde des vidéos YouTube

Autre :

Mes parents trouvent que je suis trop collé devant les écrans :

Oui non

Réponse au questionnaire concernant les écrans																	Résultats		
	HA	NA	IN	LO	YO	RAY	AM	MA	GA	AL	OT	RA	LY	CH	TE	LI			
CANTINE	N	N	N	O	N	N	N	O	O	N	O	O	O	N	O	N	6 Oui	10 Non	
Télé	S	MA/MI/S	S	MA	MI/S	MI/S	MA/MI/S	S	MA/S	MA/MI/S	MA/MI/S	J	MA/MI/S	S	S	MA/MI	8 MATIN	8 MIDI	12 SOIR
Repas	N	N	N	N	N	O	O	N	N	N	N	O	O	N	N	N			
Télé	D	AP	D	AP	D	D	D	A	A	A	D	AP	D	AP	AP	AP	3 AVANT	6 APRES	7 DEUX
Chambre	N	N	N	N	O	O	N	N	N	N	N	N	N	N	N	O	3 OUI	13 NON	
Consoles	O	O	O	2	3	6+	1	1	O	O	4	O	6	3	2	1	8 ENF 0/1	5 ENF 2/3/4	2 ENF 6+
Chambre				N	O	O	O	N			O		O	O	N		6 OUI	3 NON	
Tablette	N	N	N	N	N	O	O	N	O	O	O	O	O	N	O	O	9 OUI	7 NON	
Ordinateur	O	O	O	O	O	O	N	O	N	O	O	O	O	N	O	N	13 OUI	3 NON	
Chambre	N	N	N	N	N	O	N	N	N	N	N	O	N	N	N	O	3 OUI	13 NON	
Téléphone	N	N	N	N	N	O	N	N	N	O	O	N	N	N	N	N	3 OUI	13 OUI	
Jouer téléphone						O				O	O						3 OUI		
Téléphone parents	O	O	O	O	O	N	O	N	O	O	N	O	O	N	O	O	12 OUI	4 NON	
Activité tel ou ordi	Y	Y	Y	RIEN	Y	Y/T/F	T	RIEN	RIEN	Y	Y	Y	Y	RIEN	T/F	Y/T	10 Y	4 T	2 F
Collé	N	N	N	O	N	O	O	N	N	O	O	O	O	N	N	O	9 NON	7 OUI	
					Texte A	Texte A	Texte A				Texte B	Texte A	Texte B	Texte A		Texte A	% A + ROOM	75	

Débat 1 : le matin, durée : 1h06

Enseignante : Lorsque j'effectuais des recherches sur internet concernant l'utilisation des écrans le soir avant de dormir, j'ai trouvé deux articles ayant des avis totalement différents. Je vais projeter au tableau les deux articles et nous allons les lire ensemble.

Lecture article A : les écrans : un atout pour votre sommeil

Enseignante : Quelqu'un, peut-il me résumer de quoi parle l'article et ce qu'il dit.

Yo : Il dit que les enfants avant de dormir, quand ils jouent ça leur détend.

Ma : Il dit qu'il y a beaucoup de pourcent des enfants qui jouent aux jeux vidéo ou regardent des vidéos avant de se coucher, mais ce n'est pas bon pour notre santé.

Enseignante : Est-ce que c'est ce que dit l'article ?

Ma : Non

Enseignante : Pour l'instant, je veux juste savoir de quoi parle l'article.

Ha : Il dit que quand on regarde 30 min de vidéos ou de jeux vidéo ça nous détend avant d'aller dormir et on dort mieux.

Ga : L'article dit qu'il y a 95 %, il y a beaucoup de pourcents de gens, d'enfants qui avant de dormir, regardent des vidéos. C'est pour mieux dormir et il faut que tout le temps les enfants aient un instant par exemple pour lire, pour jouer ou regarder des vidéos.

Enseignante : Effectivement, comme vous l'avez dit, dans cet article, le Dr Binks recommande 30 min à 1 h de tablette pour se changer les idées, car il a constaté que ça détend et ça permet de mieux dormir.

Yo : Mais il y a des gens qui disent non.

Enseignante : Justement, ça, c'est le premier article, mais j'en ai trouvé un autre.

➔ *Lecture article B : effets des écrans sur le sommeil des adolescents.*

Enseignante : Qui peut me résumer ce qui dit cet article ? Qu'est-ce qui change par rapport à l'autre ?

Yo : Il dit après dîner, il ne faut pas jouer

Ch : Il dit que 1 adolescent sur 4 va sur les réseaux sociaux pendant la nuit.

Ly : C'est vrai, car avec mon frère, à chaque fois que je le trouve dans sa chambre, il est en train de jouer à des jeux-vidéos.

Ga : Cet article, il dit que quand tu regardes les écrans après manger ça fait beaucoup de troubles du sommeil. Il y a beaucoup d'adolescents qui regardent pendant la nuit.

Enseignante : Effectivement, ils disent que les écrans avant de dormir le soir perturbent grandement le sommeil et ça a des conséquences au cours de la journée : morosité, fatigue, somnolence en classe.

Etes-vous plutôt d'accord avec l'article qui dit que les écrans favorisent un bon sommeil ou plutôt d'accord avec celui qui dit que ça nuit au sommeil ? Qui est d'accord avec l'article A : les écrans un atout pour votre sommeil ?

➔ 10 élèves : Ga, Ra, Ch, Yo, Na, Li, Te, Lo, Am, Ray

Qui est d'accord avec l'article B ?

➔ 6 élèves : Al, Ma, Ot, Ly, In, Ha

Chacun votre tour, vous allez m'expliquer pourquoi vous avez choisi un article plutôt qu'un autre.

Na : J'ai choisi le A parce que quelques fois, quand je regarde un truc sur un écran après j'ai sommeil.

Al : Le B, car quand je regarde la télé avant de me coucher j'arrive plus du tout à m'endormir.

Li : J'ai choisi le A, car quand je regarde la tablette, je peux dormir.

Te : J'ai choisi le A, car quand je regarde la tablette le soir, je m'endors vite.

Lo : Le A parce que quelques fois, quand je regarde les écrans le soir, je m'endors.

Am : Le A parce qu'avec les écrans, on s'endort vite.

Ma : J'ai choisi l'article B parce que quand je joue souvent, je n'ai pas sommeil et je n'arrive pas trop à m'endormir du coup, je ne regarde jamais d'écrans après le repas du soir.

Ot : J'ai choisi l'article B parce que quelques fois, on ne peut pas s'arrêter la nuit.

Ray : J'ai choisi l'article A, car des fois, je joue sur la nintendo le soir et ça peut aussi être le matin et je m'endors super bien et je me réveille super bien. Et quelques fois, je m'endors même pendant que je regarde du coup la tablette ou le téléphone est toujours allumé.

Ga : J'ai choisi le A, car quelques fois, je vais chez Ray et je vois qu'il s'endort super vite et moi aussi.

Ly : J'ai choisi l'article B, car parfois, quand on va sur les écrans, on a mal aux yeux et à la tête et on n'arrive pas beaucoup à dormir avec ça.

In : J'ai choisi l'article B parce que, ensuite, on ne veut pas le quitter, on ne veut pas aller dormir. Si on regarde un film, on a peur de faire des cauchemars.

Ha : Je choisis l'article B parce que des fois, quand je regarde les écrans avant d'aller me coucher, la nuit, je n'arrive pas à m'endormir, j'ai envie de jouer avec ma sœur et on ne s'endort pas très bien.

Ch : L'article A parce qu'avec ma sœur, quand on regarde la tablette après j'arrive à m'endormir.

Ra : Je choisis l'article A, car des fois, quand je regarde les écrans la nuit, je suis fatiguée à force de regarder et je m'endors vite.

Yo : Je choisis l'article A parce que j'aime bien jouer et quand je joue à des jeux de foot, je fais de beaux rêves quand je dors.

Enseignante : Comment peut-on faire pour savoir qui a raison entre ces deux articles ? Comment peut-on vérifier que les informations qu'ils citent sont vraies ? Je vais écrire vos idées au tableau pour qu'on puisse s'en souvenir.

Ly : On va lever la main, par exemple, tu dis qui est pour l'article A, tu comptes combien il y en a et pour l'article B, tu fais pareil.

Enseignante : Tu penses que l'on peut faire un vote et celui qui remporte la majorité des voix, c'est celui qui a raison ?

Ly : Ouais, mais ce n'est pas bon du coup... Il faudrait faire des résumés dessus, des petites descriptions.

Am : Faire comme le vote des délégués, celui qui est vrai, c'est celui qui aura le plus de voix.

Li : Faire un shifumi pour se décider

Yo : Faire un vote

Ch : Un vote, chacun a un petit bout de papier, il écrit A ou B et la majorité gagnera.

Enseignante : Donc celui qui obtiendra le plus de voix est celui dans lequel on pourra faire confiance ?

Ch : Oui

Te : vote à la majorité.

Ga : Ce soir, on va essayer et voir si on dort bien s'il n'y a pas d'écran et demain soir on fera l'inverse.

Enseignante : Gabin propose d'expérimenter directement les deux situations proposées par les articles : Pas d'écran ce soir et vous évaluerai si vous avez bien dormi ou pas et le lendemain faire l'inverse : regarder des écrans avant de dormir et voir si vous avez mieux dormi.

Yo : A la fin des cours, chez nous, on prend un papier, on dit pourquoi on a voté l'article A ou le B ou changé d'avis, pourquoi changer d'avis ou pas prendre celui-là. Chacun explique pourquoi il vote pour cet article ou pourquoi il change d'article.

Li : Avant d'aller à l'école, j'allume la télé, je descends voir ma maman et quand il est l'heure, je vais à l'école.

Am : Chez nous, quand on ne regarde pas la télé avec mon petit frère, on n'arrive pas à dormir, on est obligé de prendre des lumières et les allumer pour dormir. En fait, si on ne regarde pas les écrans, on n'arrive pas à dormir.

Ray : J'ai déjà essayé de dormir avec les écrans et de ne pas dormir avec les écrans et je trouve que je m'endors plus vite quand je suis avec les écrans.

Te : Moi sans écrans, je n'arrive pas à m'endormir jusqu'au matin.

Al : Des fois, quand je regarde la télé le soir, le matin, je suis tout le temps fatigué parce que j'ai eu mal aux yeux et du coup, je n'ai pas pu dormir.

Ly : Parfois, je regarde un film le soir et je n'arrive pas à m'endormir et je me couche parfois à 11h. Du coup ma maman, elle me met une musique que j'adore avec son enceinte pour m'aider à m'endormir et j'arrive super bien à m'endormir.

Ma : Moi quand je ne regarde pas d'écrans après manger je m'endors en un quart d'heure et une fois j'ai regardé des écrans après manger et j'ai dormi 2 h dans la nuit.

Na : Je regarde la télé juste pour regarder la météo et après, je vais me coucher et c'est ma mère qui regarde un petit peu la télé.

L'enseignante recentre le débat sur la question.

Yo : Si tu choisis l'article A, tu peux jouer à des jeux, mais pas à des jeux de pas de ton âge.

Ch : Le A, mais par contre tu ne dois pas jouer trop longtemps

Ra : Le A, car quand le matin, tu te lèves, tu n'arrives pas à te lever, car la nuit, tu as trop regardé les écrans.

Enseignante : Tu penses que les écrans ne sont pas bons alors ?

Ra : *acquiescement de tête*

Enseignante : Tu choisirais plutôt l'article B alors ?

Ra : Oui

Ly : je change d'avis aussi, quand je dors, je pense à des choses que j'ai déjà vues. Par exemple, hier soir, il y avait un film que j'adorais et du coup, je ne pensais qu'à ce film et je me suis mieux endormie.

Ot : Moi aussi, je change d'avis, car comme Ly ça m'aide à m'endormir.

Ha : Je change d'avis car à chaque fois que je veux dormir en regardant les écrans, je pense au film et j'en ai des petits bouts dans mes rêves.

In : Moi aussi, c'est un petit peu comme Ly, j' imagine une autre aventure, ce sont toujours les mêmes personnages et je suis un personnage.

Yo : Je ne change pas d'avis parce que quand je dors et que je fais des rêves, je suis dans le terrain de foot avec de grands professionnels et je joue avec eux.

Al : Je change d'avis, je vote pour le A parce que des fois, quand j'ai regardé des choses bien, la nuit, je rêve de ça du coup, je ne fais plus de cauchemars.

Li : Dans ma chambre, j'ai une télé, on l'allume après manger.

Te : Je ne change pas d'avis, car quand je regarde mes vidéos, c'est drôle alors je m'endors mieux et quand je dors, je rêve de ça, que c'est moi qui fais ça.

Lo : Quand je regarde un film bien et que j'ai peur le soir, je repense au film.

Ma : Du coup c'est le A qui gagne car on n'est que deux dans le B, Ra et moi

Ra : Oui, du coup, c'est pour ça que je veux rechanger.

Enseignante : Pourquoi souhaites-tu changer ? Tu disais que tu avais du mal à te réveiller le matin à cause des écrans.

Ra : En fait ça dépend des fois, car quand je ne regarde pas les écrans, j'ai du mal à m'endormir.

Enseignante : est-ce que le fait qu'il y a plus d'élèves qui ont voté pour le A fait que tu préfères voter pour le A ?

Ra : Non, c'est parce que c'est comme ça pour moi.

Enseignante : Qui vote pour le A ?

➔ 15 élèves

Qui vote pour le B ?

➔ 1 élève (Ma)

Nous ne sommes donc pas tous d'accord. Ma, pourquoi ne veux-tu pas te rallier au A ?

Ma : Parce que moi quand je regarde des écrans avant de me coucher j'arrive plus à dormir du coup des fois, je fais des nuits blanches.

Yo : J'ai une télé dans ma chambre et une dans le salon, j'en ai une pour regarder tout seul en bas et une pour jouer. Les écrans ça permet de s'imaginer dedans.

Enseignante : Est-ce que quelqu'un voit une autre raison que sa propre expérience, que son vécu, pour faire confiance à un article plutôt qu'un autre ?

Am : Mon frère quand il ne regarde pas d'écrans, il nous réveille en pleine nuit et on n'arrive pas à dormir.

Ga : Quand je ne regarde pas d'écrans avant de m'endormir, je n'arrive pas alors j'essaie de lire, mais ça stimule mon esprit sur le livre du coup, je n'arrive plus du tout à m'endormir et je peux rester jusqu'à 1 h du matin à lire.

Ch : La A, car quand tu regardes des vidéos, ça permet un peu de s'endormir.

Ray : Peut-être que ça dépend des gens et il n'y en a pas un qui a plus raison que l'autre.

Ga : Moi, j'ai vu Ray et j'ai vu que quand il regarde des écrans, il s'endort beaucoup plus vite.

Enseignante : L'as-tu déjà vu se coucher sans regarder les écrans avant ?

Ga : Quand il n'a pas regardé les écrans, j'ai vu, il a fait presque une nuit blanche.

Ma : Finalement, je vais dans le A, parce que des fois, on regarde des films et à la fin, j'invente de nouvelles règles même si ce n'est pas après le repas.

Al : Maîtresse, on a voté, c'est le A.

Na : Aussi, ça prend moins de temps pour dormir pour moi.

Ly : Un jour, quand Lo était venue chez ma mamie, on avait tous les deux une switch du coup, on l'a cachée sous l'oreiller et comme ça pendant la nuit, on jouait. Et après, elle nous a entendue et on s'est endormie pour de vrai, car on avait eu peur de se faire disputer.

Enseignante : Que décidez-vous de faire pour savoir quel est l'article qui dit la vérité ?

Yo : Moi, je dis le A parce que la confiance en soi, car quand je joue au foot dans les jeux je suis fort alors que dans la vraie vie, je suis nul et quand je joue sur un vrai stade après avoir joué aux jeux, je suis fort, car ça m'a donné confiance en moi. Et je fais des nouvelles techniques que j'ai fait en jeu.

Enseignante : Si on revient sur notre sujet, c'est par rapport au sommeil que l'on veut savoir si les écrans sont bons ou non.

Qui est d'accord avec l'article A ?

➔ 16 élèves (unanimité)

Qui est d'accord avec l'article B ?

➔ L'enseignante lève le doigt

Cris de surprise des élèves

Enseignante : Je ne suis pas totalement convaincue par ce que vous m'avez dit car je le trouve convaincant aussi le B, on nous dit que la moitié souffre de trouble du sommeil.

Ra : Mais maîtresse, on n'est pas adolescent donc on ne sait pas.

Enseignante : Pensez-vous qu'il y ai une différence entre les enfants et les adolescents ? Pensez-vous que les écrans nuisent seulement au sommeil des adolescents et pas à celui des enfants ?

Ha : Ma maman, elle regarde tout le temps son téléphone avant de dormir, ses mails, et avant elle regardait la télé.

Yo : je dis le A, car le B ne parle que des adolescents.

Enseignante : Et ça veut dire que ce qu'il dit est faux ?

Yo : Je dis qu'il n'a pas faux, car mon grand-frère, il a 13 ans, il joue et il fait que jouer alors mon père lui a confisqué son téléphone.

Enseignante : Vous savez que vous êtes bientôt adolescents, ça commence en CM2. Pensez-vous qu'il va y avoir une différence entre maintenant où vous avez 8/9 ans et quand vous aurez 10/11 ans ?

Elèves : Non

Enseignante : Alors s'il n'y a pas de différence...

Al : C'est comme s'il parlait des enfants.

Ha : Je change d'avis car mon frère est bientôt adolescent et il est collé à son téléphone et avant de s'endormir à sa switch.

In : Je change aussi d'avis, car mon frère quand il a son temps de jeu chez notre grand-mère et il continue même quand on fait nos devoirs.

Am : Je change aussi parce qu'il y a mon cousin à son anniversaire, il ne voulait pas jouer avec nous, il était collé à son écran.

Ch : Je ne change pas d'avis, mais par exemple quand on joue après on veut plus s'arrêter alors que quand on regarde des vidéos, on ne peut s'arrêter pas comme quand on joue. Parce qu'après tu veux finir ta partie, tu veux encore jouer.

Lo : Moi, je pense le A, car quand on regarde des films le soir, ça fait de beaux rêves.

Enseignante : Qui vote pour l'article A ?

➔ 8 élèves : Ly, Ga, Ray, Ma, Lo, Li, te, Ch

Qui vote pour l'article B ?

➔ 8 élèves : Am, In, Ha, Ot, Al, Na, Yo, Ra

Enseignante : Vous voyez que vos expériences ou celles de vos frères et sœurs confirment de temps en temps l'article A et de temps en temps l'article B. Est-ce que nos expériences personnelles suffisent à savoir quel article dit la vérité ?

Te : je reste dans le A parce qu'avec mon grand frère, on regarde des vidéos et on s'endort vite.

Am : J'ai un cousin, à chaque fois qu'on sort au parc, il reste collé à son téléphone et il ne joue même pas avec nous.

Ma : Les vidéos et les jeux-vidéos, c'est pareil, c'est juste que les jeux-vidéos, ce sont des vidéos où tu joues.

Enseignante : Quelle méthode va-t-on utiliser pour se décider entre les deux articles ?

Ma : Vote caché

Am : vote caché à la majorité

Ga : Vote caché à la majorité

Enseignante : Admet-on qu'on fasse un vote tout de suite et qu'il y a 13 personnes qui votent pour le A et 3 personnes pour le B. Est-ce que ça va faire changer d'avis ceux qui ont voté pour le B ?

Majorité des élèves : oui

Ma : Non, une fois, on avait fait un vote et moi, j'étais dans le vote où ils avaient le moins de personne, mais ça ne m'a pas fait changer d'avis.

Ga : Quand on fait l'élection des délégués, il y avait des gens qui n'étaient pas d'accord pour que ce soit Ch ou Ray.

Ly : Il faut prouver chaque article.

Enseignante : Qu'est-ce qui pourrait nous servir de preuves ?

Ly : Les écrans le soir ce n'est pas très bon, si on regarde plus de trois minutes on arrive plus à se détacher.

Ray : On pourrait refaire des expériences avec des écrans et pas trop d'écrans.

Ga : Il faut devenir Sherlock Holmes.

Am : Il faut refaire les expériences.

Lo : Il faut voir si super Nanny elle est d'accord.

Enseignante : Si on ne peut pas refaire les expériences ce soir, y a-t-il un autre moyen de vérifier quel article dit la vérité ?

Ly : C'est un peu mauvais pour le cerveau quand même quand on fait trop d'écrans.

Enseignante : Pourquoi dis-tu cela ?

Ly : Parce que parfois, on voit des trucs qu'on n'aime pas et ça reste dans notre cerveau et on imagine des films d'horreur avec.

Ch : Pour pas que tu restes collé aux écrans faut que tu te dises demain, je vais être fatigué et je ne pourrai pas, par exemple, aller quelque part.

Al : Peut-être, je vote pour le B, car des fois, quand je fais trop d'écran, j'ai mal à la tête et je n'arrive pas à m'endormir.

Te : je vais rester sur le A, car moi, je reste seulement 20 min dessus.

Ly : Avec ma sœur, on joue sur la tablette et quand j'en ai marre, j'arrête et je dors. Et ça me rassure quand quelqu'un est avec moi comme ça, je sais que je n'aurais pas peur et que je n'imaginerai pas de films d'horreur à cause de ce que j'ai regardé.

Ma : Je joue avant de manger, je fais 20 min de jeux vidéo pas plus sinon ça me donne mal à la tête.

Enseignante : Je vais reprendre la question que je vous avais posée au départ : comment peut-on vérifier ce que disent ces articles ? Vous avez proposé de refaire les expériences, mais y a-t-il d'autres moyens de vérifier ce qu'il y a dans ces articles ?

Ga : J'ai une question, là qui est fatigué ? Car là, c'était des écrans ça (*pointe du doigt le tableau*).

Plusieurs élèves : Moi oui

Enseignante : Et c'est à cause des écrans que vous êtes fatigués ?

Plusieurs élèves : Non

Ly : Un petit peu, car quelques fois on s'endort devant.

Ma : Moi, je ne suis pas fatigué et je n'ai pas regardé d'écrans hier soir.

Ray : Je suis fatigué et j'ai regardé des écrans.

Am : Mon cousin, à la fête d'anniversaire, on jouait à cache-cache et quand c'est lui qui comptait, il a pris son téléphone et on a attendu toute la fête qu'il vienne nous chercher.

Ly : Je pense qu'on a donné pas mal de raisons pour faire un choix.

Enseignante : Qui pense aussi qu'on a suffisamment de raisons pour savoir quel article est juste ?

➔ 16 élèves lèvent le doigt

Alors qui pense que c'est le A ?

➔ 11 élèves : Li, Te, Lo, Ma, Ot, Ray, Ga, Ly, Ha, Ch, Yo

Qui pense que c'est le B ?

➔ 5 élèves : Al, Ra, In, Na, Am

Comment ça se fait que vous pensiez qu'on a dit suffisamment d'informations et que pourtant, vous n'êtes pas tous d'accord ?

Ray : Je trouve qu'on n'a pas assez de raisons.

Enseignante : Comment pourrait-on en trouver d'autres ?

45 secondes sans réponse

Enseignante : Vous n'avez pas d'autres idées pour vérifier les informations que nous donnent ces articles ?

Ray : C'est pareil pour ma sœur, quand elle a les écrans elle ne se réveille pas trop mal et elle dort bien.

Li : Moi, je n'ai pas changé, je prends le A

Enseignante : On va s'arrêter là pour l'instant, on reprendra ce débat cet après-midi.

Débat 2 : l'après-midi, durée : 36min

Enseignante : Quelqu'un, peut-il me rappeler ce qu'on cherchait à faire lors de notre débat de ce matin ?

Ray : On cherche à savoir si les écrans nous aident à dormir la nuit.

Enseignante : Effectivement, on cherchait à savoir si les écrans sont bons ou non pour le sommeil. Pour cela, on a deux articles : un qui est pour les écrans avant de dormir et un qui est contre et on cherchait auquel on pouvait se fier. A-t-on trouvé lequel des deux a raison ?

Réponse collective des élèves : mélange de oui/ non

Enseignante : Qui est sûr que c'est le A, qui est vraiment sûr ?

➔ 11 élèves : Ga, Ha, Ch, Ra, Yo, Na, Li, Te, Lo, Ly, Ot

Qui est sûr pour le B ?

➔ 1 élève : Am

Est-ce que quelqu'un ne sait pas ?

➔ 4 élèves : Ma, Ray, In, Al

L'enseignante accroche au tableau l'affiche des raisons évoquées ce matin (faire un vote, faire une expérience...).

Ly : Un vote n'est pas suffisant dans ce cas, car ce n'est pas forcément celui qui aura la majorité qui aura raison.

Ch : Quelques fois, tu as mal à la tête, car tu regardes trop longtemps les écrans.

Enseignante : Donc si le vote ne suffit pas dans ce cas-là, que peut-on faire ?

Am : Une fois, quand je suis allée chez ma tata, j'ai vu mon cousin avec une nintendo, une tablette, un téléphone plus la télé, les quatre.

Ly : On pourrait demander à Google, ce serait plus facile.

Enseignante : Qu'est-ce qu'on pourrait lui demander ?

Ly : Est-ce que le soir, les écrans, c'est bien et il va nous dire non ou oui.

Enseignante : J'ai justement recherché ça sur Google et dans les résultats de recherche, j'ai eu ces deux articles différents.

Ma : On pourrait lui demander d'une autre manière.

Ray : Google, elle ne sait pas, elle va sortir plein de fichiers, mais elle ne sait pas du coup.

Enseignante : Tu as raison, Google, c'est un moteur de recherche qui va te proposer plein de sites internet qui correspondent aux mots que tu as écrit dans ta recherche et qui sont les plus fréquentés. Ce n'est pas Google qui va te donner la réponse directement. On peut donc avoir des milliers de résultats.

Ly : A Siri alors ?

Ha : On demande à Alexa.

Ray : Si on demande à Google, elle va nous sortir plein de fichiers et on ne pourra pas savoir vu qu'il y en a qui disent le contraire des autres.

Ga : Tu ne demandes pas à Google, tu fais l'expérience toi-même. Mais vu que là, on ne peut pas faire l'expérience, il y a le Dr Binks (réf article A) lui, il a fait les recherches alors que pas dans l'autre.

L'enseignante projette l'article B et demande qui a fait cette recherche :

Ga : un lycéen

Ga : Un collégien

Ra : un adolescent

Enseignante : Les adolescents, c'est ceux qui ont répondu au questionnaire, mais qui a fait passer ces questionnaires ?

Ma : un architecte

Ga : Un docteur

Am : ceux qui travaillent dans un laboratoire.

Enseignante : des chercheurs ?

Am : Oui

Ly : des collégiens

Ray : On n'est pas sûr qu'ils aient fait les expériences.

Ga : Ah oui, peut-être qu'ils ont menti les lycéens et les collégiens.

Ray : Pour être sûr, il faudrait qu'ils fassent des vidéos.

Enseignante : Il faudrait donc une preuve qu'ils aient bien fait les expériences et qu'ils ne sont pas en train de nous mentir.

Ray : Oui

Ga : Surtout les enfants, on n'est pas sûr qu'ils aient dit la vérité.

Ma : Ça se trouve, ils ont inventé une histoire.

Ga : Ou peut-être que le Dr Binks, c'est lui qui a fait les deux pour nous faire contredire.

Ray : Peut-être, il a participé aux deux enquêtes et il avait fait l'expérience sur une, il a dit, c'est bien pour les enfants qui regardent les écrans et une autre ce n'est pas bien donc il ne savait pas trop.

Ma : S'il a fait les deux articles, on a qu'à aller le voir et lui demander.

Ga : Mais s'il nous ment ? On le torture ?

Ray : On voit s'il a vraiment fait l'expérience.

Ma : Mais ça se trouve en fait dans l'article B, il n'a pas dit que c'était lui parce qu'il essaie de voir si on trouve que c'était lui.

Yo : Mr Binks il est mort ? S'il n'est pas mort, on pourrait aller le voir pour lui demander si c'est bien de jouer après manger ou pas.

Am : Peut-être qu'on a mis son nom, mais peut-être que ce n'est pas lui qui a écrit l'article.

Ma : Peut être qu'on a mis son nom, mais si ça se trouve, ils ont inventé ce personnage.

Enseignante : Comment pourrait-on savoir s'il est inventé ou pas ?

Ma : On fait des enquêtes.

Ga : On regarde si le dossier, il existe.

Ly : Sur un journal, j'ai vu qu'il y avait marqué « actualités du jour » et c'est exactement pareil et j'ai déjà vu cette image.

Ma : Mais si on veut vraiment savoir si c'est lui qui a écrit l'article, on prend une machine à remonter le temps et on demande à quelqu'un de lui dire de filmer son expérience.

Enseignante : L'article, on voit qu'il a été écrit par Alexandre Chauvin (montre au tableau en même temps) qui cite l'étude du Dr Glenn Binks, et là, en italique, c'est un passage de ce qu'a dit le Dr Glenn Binks.

In : Le Dr il a menti à ses patients alors.

Ga : Peut-être que comme elle l'a vu dans le journal Ly, c'est peut-être le journal qui a tout inventé. En vrai c'était l'article B qui est vrai et après, ils ont inventé l'article A.

Ray : Ou peut-être que les deux sont faux et ça dépend des gens.

Enseignante : Le problème, c'est qu'on ne sait pas comment vérifier.

Ga : Mais si maîtresse, on regarde le dossier. (20')

Enseignante : Ou est-ce qu'on cherche les dossiers ?

Ga : Sur Internet.

Enseignante : Est-ce qu'il y en a qui sont d'accord avec Gabin ?

Pas de réponse

Enseignante : Et dans le dossier que vas-tu regarder ?

Ga : Je vais regarder s'ils sont vrais et si c'est exactement la même chose que dans l'article.

Ray : Moi, je veux voir s'il y en a un des deux qui a fait une vidéo.

Ray : Et si tu trouves un autre dossier qui dit que ça peut être l'un ou l'autre ?

In : Peut-être, c'est la même personne qui a écrit, mais sauf il ne sait pas, du coup, il a demandé à d'autres personnes si c'est le B ou le A qui est vrai.

Ly : Tu le sais toi maîtresse.

Enseignante : Est-ce que je le sais ?

Ga : Mais peut-être que l'article B, c'est toi qui l'as écrit maîtresse. (24')

Enseignante : J'ai effectivement écrit un des deux articles, mais lequel et pourquoi ?

In : Le B vu que tu as été d'accord avec lui.

Enseignante : Qui pense que j'ai écrit le A ?

➔ 1 élève

Qui pense que j'ai écrit l'article B ?

➔ 15 élèves

Enseignante : l'article que j'ai écrit est celui qui est faux, je l'ai totalement inventé. L'autre est un véritable article qui vient d'une vraie recherche et dont on peut vérifier le contenu.

Ga : Tu n'as pas le droit de prendre l'identité de quelqu'un.

Am : Dans le B, il n'y a pas le nom de l'auteur.

Enseignante : Alors, qui a écrit cet article ?

Elèves : Toi !

L'enseignante montre l'article B et montre le logo « ORS », lit « résultat de l'enquête Morphée auprès des lycéens et des collégiens d'île de France ». Sur la droite, il y a un lien qui mène vers le dossier de l'enquête.

L'enseignante montre l'article A « Le journal s'appelle les actualités du jour, c'est le numéro 10 et il date du mardi 4 septembre 2021 ».

Enseignante : Pourquoi certains d'entre vous pensent que j'ai écrit le A ?

Yo : Parce qu'il ne faut pas regarder les écrans le soir.

Ma : Parce que l'écriture ce n'est pas la même et quand ma mère écrit sur l'ordi, c'est pile cette écriture-là.

Ch : Je pense parce que sur l'autre, il y a le dossier avec.

Ray : Et aussi sur cet article (pointe le B) il y a beaucoup de chose d'écrit et sur l'autre pas beaucoup de choses.

Ma : On peut regarder l'enquête ?

L'enseignante va sur le site internet pour ouvrir le lien menant à l'enquête. « Le dossier fait 16 pages, on a le sommaire, les auteurs et celui qui a dirigé la publication ici. »

➔ Les élèves lisent les noms.

➔ L'enseignante déroule l'article.

L'enseignante : On a ici l'introduction, ici les données utilisées pour leur recherche avec le pourcentage d'adolescents qui fait du somnambulisme, qui ont des difficultés d'endormissement, etc. A la fin il y a d'autres références, d'autres articles dont se sont servis les auteurs pour faire leur enquête. On voit également différents organismes qui ont soutenu cette enquête : l'observatoire régional de santé, l'institut Paris France, la région île de France et l'association régionale de santé.

Lo : Tu as écrit le A.

Enseignante : Qui pense que j'ai écrit le A ?

➔ Tous les élèves lèvent le doigt.

Enseignante : Pourquoi ?

In : Parce que tu ne viens pas d'un laboratoire.

Yo : Parce que sur le B, il y a écrit institut Paris région

Ch : Pour moi, tu as écrit le A, car tu as été sur Google pour nous montrer l'autre article et on a vu le dossier.

Am : Tu avais dit que tu avais trouvé les deux articles sur Google et là il y en a qu'un seul.

Ly : Sur le dossier, il y a bien marqué institut Paris région et ORS et sur l'article que tu nous as montré, il y avait marqué aussi ORS donc logiquement ça vient de là-bas.

Ma : Mais oui ça vient de là-bas, car avec ton ordinateur, tu ne peux pas écrire comme ça.

Enseignante : Alors ce n'est pas exact, je pourrais avoir la même police d'écriture que celle du site. Mais, effectivement, c'est moi qui ai écrit l'article A et j'ai inventé Alexandre Chauvin et le Dr Binks et tous les pourcentages, tous les chiffres cités dedans sont totalement inventés.

Am : Est-ce que c'est vrai ou faux qu'on dort grâce aux écrans ? Car il y en a qui dorment grâce à ça.

Enseignante : C'est faux.

Ga : Mais moi, je dors grâce à ça.

Enseignante : On peut se faire avoir par nos impressions, ce n'est pas parce qu'on a l'impression de bien dormir ou de s'endormir vite que notre sommeil est de bonne qualité et que notre cerveau récupère comme il faut la nuit.

Li : C'est pour ça que tu as choisi le B, comme tu as écrit le A.

Enseignante : J'ai choisi le B à ce moment-là, car vous étiez tous d'accord sur le A, c'était pour vous embêter un peu pour que vous cherchiez des solutions qui nous permettent de vérifier et d'être sur des informations contenues dans les articles. Si vous aviez tous choisi le B, j'aurais voté le A.

Ma : Moi je préférerais que tu écrives le B comme tout le monde était d'accord avec le A et du coup, on pourrait regarder les écrans, ça serait mieux.

Am : Mon père hier soir, il a laissé la télé allumée, mon petit frère il a réussi à dormir, il dort en haut donc il n'entend rien alors que moi je n'ai pas du tout réussi à dormir. Il y a mon père qui ronfle en même temps et il a laissé la télé allumée.

Yo : Pourquoi t'es pas descendue ?

Enseignante : On va s'arrêter là, vous avez bien travaillé.



Les écrans : Un atout pour votre sommeil !

« Les français passent en moyenne 3h30 par jour devant les écrans »

ALEXANDRE CHAUVIN

Le Dr Glenn Binks a mené une étude sur les habitudes de vie de près de deux cents familles.

Selon lui, la part de responsabilité des écrans dans les problèmes de sommeil et de santé des enfants est amplement surestimée.

En effet, il a constaté que 30 min à 1 h de tablette permettaient aux enfants de se changer les idées et de se détendre avant de dormir.

Ceci permet d'augmenter le taux de sérotonine dans le cerveau et conduit à une meilleure qualité de sommeil.

Les témoignages des familles vont également en ce sens :

80 % des parents interrogés trouvent leur enfant beaucoup plus calme lorsqu'ils se divertissent grâce aux écrans.

95 % des enfants interrogés s'endorment plus facilement après avoir regardé des vidéos.

77 % des enfants ressentent le besoin de jouer à des jeux vidéo en rentrant de l'école.

Toutefois, le Dr Glenn Binks ajoute « *Je n'encourage pas à tout prix l'utilisation des écrans avant de dormir au détriment du temps passé en famille.*

Cependant, il est important que les enfants aient un temps pour eux, où ils peuvent se détendre, que ce soit en lisant un livre, en regardant des vidéos ou en jouant à des jeux. »

Effets des écrans sur le sommeil des adolescents

Résultat de l'enquête du Réseau Morphée auprès des collégiens et lycéens franciliens

12 novembre 2020

Les adolescents ont un besoin accru de sommeil en particulier en période scolaire car le sommeil participe à l'équilibre psychosocial et la consolidation de la mémoire pendant cette période charnière.

Les résultats de la présente étude, publiée à l'occasion du Congrès du Sommeil® 2020, montrent cependant que plus d'un adolescent sur deux présente au moins un trouble du sommeil. Les adolescents s'adonnent plus aux activités sur écrans pendant le temps libre après le dîner et une fois au lit et très peu d'entre eux lisent (un sur quatre se connecte en pleine nuit sur les réseaux sociaux).

Cette étude, issue de l'analyse des données d'enquête du Réseau Morphée, se focalise sur l'impact des écrans sur le sommeil selon leurs usages chez les collégiens et lycéens d'Île-de-France.

Parmi les éléments marquants :

Chez les adolescents de collèges et lycées

- La moitié d'entre eux présente au moins un trouble du sommeil, 17,8% sont insomniaques, 40% sont en restriction de sommeil ;
- Les activités avant le coucher tournent principalement autour des écrans, pour 62% des adolescents, après le dîner ;
- Un usage des écrans plus d'une heure après le dîner est associé à un plus grand risque de restriction de sommeil, et au-delà de deux heures d'écrans après le dîner, le risque de tous les troubles du sommeil augmente (insomnie, privation de sommeil, sommeil non-reposant etc.).
- Plus de deux heures sur écran dans la soirée perturbe le fonctionnement diurne avec plus d'irritation, de fatigue, de morosité et de somnolence en classe ;
- Plus d'un adolescent sur quatre a une activité sur écran en cours de nuit ;
- Un usage des écrans en pleine nuit, même bref, est associé à une augmentation de risque de tous les troubles du sommeil. Dès 30 minutes d'utilisations des écrans en cours de nuit, les risques de privation de sommeil, d'insomnie, de restriction de sommeil, de sommeil non reposant sont multipliés par deux. Le risque de certains troubles est multiplié jusqu'à dix quand l'usage nocturne des écrans dépasse deux heures.
- Il y a une corrélation nette entre la durée d'utilisation des écrans dans la soirée ou en cours de nuit et le risque de troubles du sommeil ; plus cette durée est élevée plus le risque augmente.

Cette étude est reliée à la catégorie :

Jeunes



Télécharger

Résumé du mémoire :

Le développement des compétences psychosociales permet aux individus d'agir positivement sur leur bien-être. Ces compétences sont à développer dès le plus jeune âge chez les enfants afin de réduire les inégalités sociales en matière de santé. De nombreuses études ont démontré l'importance des interactions entre pairs dans l'acquisition des connaissances, mais cette modalité est-elle tout aussi efficace dans le cadre des compétences psychosociales ?

Pour répondre à cette question, j'ai cherché à savoir si la pratique du débat en classe pouvait permettre aux élèves de discerner une information fallacieuse d'une information sourcée. Le but étant de développer l'esprit critique des élèves ainsi que des compétences de prise de décision et de résolution de problème. Des élèves de 7 à 8 ans ont alors débattu sur le lien entre l'utilisation des écrans et le sommeil pour identifier la fausse information de la vraie qui leur a été présentée.

Les résultats recueillis n'ont pas permis de montrer que la pratique d'un débat sur la question des écrans et du sommeil est suffisante pour le développement de leur esprit critique et de leur capacité à résoudre des problèmes. En effet, les élèves ne sont pas parvenus à se départir de leur vécu lié aux écrans ce qui engendre des biais de confirmation en faveur de l'information qui correspond à leur expérience personnelle.

On peut tirer de ce mémoire que l'apprentissage explicite de l'esprit critique semble nécessaire pour que les élèves de 7 à 8 ans puissent évaluer objectivement la fiabilité d'une information. Toutefois, pratiquer le débat régulièrement en parallèle de cet apprentissage pourrait faciliter l'acquisition de cet esprit critique.

Mots-clés : élèves, classe, débat, compétences psychosociales, écran, sommeil, infox

Abstract :

Developing life skills allows people to act positively on their well-being. Children must develop these competences from an early age in order to reduce health-related social inequalities. Numerous studies have demonstrated the importance of peer interaction in knowledge acquisition, but is this modality as effective in the context of life skills?

To answer this question, I sought to know whether classroom debates could help students separate real and fake news. The aim was to develop the students' critical thinking as well as their decision-making and problem-solving skills. Students aged 7 and 8 discussed the relationship between screen time and sleep to identify real and fake news they had been handed.

The results collected did not prove that classroom debate about screen time and sleep is enough to develop students' critical thinking and problem-solving skills. Indeed, students were not able to draw away from their own experience with screens, which resulted in confirmation bias in favour of the news that corresponds to their personal experience.

Therefore, what can be retained from this thesis is that explicit learning of critical thinking seems necessary so that 7 and 8-year-old students can objectively evaluate the reliability of a piece of information. However, regular classroom debates alongside this learning process could facilitate the acquisition of this critical thinking.

Keywords: students, classroom, debate, life skills, screen, sleep, fake news