



**HAL**  
open science

# L'éducation aux médias et à l'information à l'école primaire

Karine Champigny

► **To cite this version:**

Karine Champigny. L'éducation aux médias et à l'information à l'école primaire. Education. 2022.  
dumas-03813593

**HAL Id: dumas-03813593**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03813593>**

Submitted on 13 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.

# MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

*Année universitaire 2021 - 2022*

**BBC C**  
**MÉMOIRE**

Enseigner la pensée critique :  
L'éducation aux médias et à l'information à l'école primaire

Karine Champigny  
Sous la direction d'Alain Firode

# Sommaire

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>I CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>2</b>
<b>A) L'esprit critique et sa place dans le champ éducatif.....</b>	<b>2</b>
1) Histoire de la pensée critique.....	2
2) Le mouvement du « Critical Thinking ».....	3
<b>B) Comment est enseigné l'esprit critique à l'école élémentaire ?.....</b>	<b>6</b>
1) L'enseignement de la pensée critique par le MEN.....	6
2) L'enseignement de l'esprit critique dans les programmes.....	9
3) La place de l'EMI dans l'enseignement de la pensée critique.....	11
<b>C) Problématique et hypothèses.....</b>	<b>14</b>
1) La questions des « éducations à ».....	14
2) La question des compétences transversales et du transfert.....	16
3) Hypothèses.....	18
<b>II CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>19</b>
<b>A) Le protocole de recherche.....</b>	<b>19</b>
1) Une séquence d'EMI interrogeant la fiabilité d'un site internet.....	19
2) Un rituel.....	22
3) Une expérimentation basée sur un débat.....	23
<b>B) Les outils de recueil de données.....</b>	<b>24</b>
1) Un questionnaire.....	24
2) L'observation.....	24
3) Une évaluation au fil de la séquence.....	25
<b>C) le terrain.....</b>	<b>25</b>
1) La population.....	25
2) L'équipement numérique de la classe.....	26
<b>III TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....</b>	<b>26</b>
<b>A) Résultats.....</b>	<b>26</b>
1) Le questionnaire.....	26
3) Le rituel.....	33
4) Le débat sur les moustiques.....	34
<b>B) Discussion.....</b>	<b>35</b>
1) Analyses et interprétations.....	35
2) Difficultés rencontrées.....	38
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>40</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>42</b>
<b>SITOGRAPHIE.....</b>	<b>44</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>45</b>

## INTRODUCTION

Le Code de l'Éducation<sup>1</sup> indique que tout enfant a droit à une formation scolaire qui intègre une pratique raisonnée des outils d'information, de communication et l'exercice de sa citoyenneté. Il rappelle que l'esprit critique est un instrument fondamental de la connaissance et que la compréhension, ainsi que l'usage autonome et responsable des médias, sont indispensables. « Aujourd'hui, plus que jamais, on a besoin de citoyens capables de faire le tri dans les informations et débusquer les pièges des imposteurs, afin de réaliser des choix pertinents pour le bien de tous comme le leur »<sup>2</sup>. La révolution numérique a modifié les modes de diffusion et de partage de l'information, les citoyens sont confrontés à un flot ininterrompu d'informations (multiplication des canaux d'information et des producteurs de l'information sans aucune hiérarchie). En effet, avant, la sélection des informations se faisait par le biais de la presse qui agissait comme un filtre et par les personnes qui la relayaient (enseignants, documentalistes, experts...). Ce filtre s'est peu à peu désagrégé avec l'explosion d'internet : l'information n'est plus sélectionnée ni hiérarchisée. Le filtre doit donc se trouver dans le citoyen lui-même. L'éducation aux médias et à l'information entend apporter des réponses à cet enjeu civique en permettant de développer l'esprit critique des élèves grâce à des pratiques en lien avec la société actuelle du numérique. Cet enseignement permet-il d'installer ce filtre nécessaire à nos sociétés ?

En d'autres termes, l'éducation aux médias et à l'information à l'école élémentaire répond-elle à l'enjeu d'armer suffisamment les élèves en leur conférant des attitudes et compétences critiques face aux médias dans un cadre non scolaire ?

Afin de répondre à cette question, et pour cerner cette notion complexe qu'est l'« esprit critique », un historique suivi d'un point sur la vision de l'Éducation nationale sera présenté. Cela permettra de préciser le questionnement et d'émettre des hypothèses permettant de répondre à la problématique. La seconde partie sera consacrée à la méthodologie de recherche mise en place pour valider ou non les hypothèses émises. Enfin les résultats seront exposés puis interprétés afin de répondre à la problématique posée.

---

1 Code de l'éducation

2 G.De Vecchi, 2016

# I CADRE THÉORIQUE

## A) L'esprit critique et sa place dans le champ éducatif

### 1) Histoire de la pensée critique

Le XVII<sup>e</sup> siècle marque la naissance de la science expérimentale en tant qu'activité distincte et indépendante de la religion. Avec Galilée, naît le premier grand conflit entre croyance et savoir. On découvre alors de nouvelles manières d'accéder à la connaissance ainsi, des vérités, jusqu'alors établies, sont remises en cause. Le philosophe français René Descartes pose les bases du rationalisme que l'on peut voir comme un mouvement en faveur de l'esprit critique : « ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle »<sup>3</sup>. Cela nécessite de prendre le temps et de parfois suspendre son jugement afin de prendre du recul. La méthode du doute de Descartes peut être vu comme un ancêtre de la pensée critique. Descartes insiste sur le fait que ce doute doit être volontaire : nous sommes responsables de notre jugement. Cependant Descartes est très conservateur, la pensée critique est réservée aux scientifiques. Pour les choses de la vie quotidienne, il faut s'en tenir aux opinions : il n'est pas question de remettre en cause le religieux ou le politique.

Ces bouleversements ont entraîné un changement de cap pédagogique : avant on transmettait des connaissances qu'on estimait fixes. Or les savoirs étant en reconstruction il devient nécessaire non plus de transmettre uniquement des connaissances mais également d'apprendre à penser. S'opère alors une bifurcation dans l'enseignement qui ne se limite plus à la sphère de la connaissance mais qui a pour objectif de donner la capacité d'exercer notre vie dans la société ajoutant une dimension globale, éthique, morale et non pas uniquement intellectuelle : ne plus former uniquement des savants et des clercs mais des chrétiens conformes à la société.

Condorcet, auteur majeur des Lumières et de la Révolution française, en 1791, dans *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, sans utiliser le terme de pensée ou esprit critique, nous parle de ce que devrait être l'école : permettre aux citoyens de juger de la validité de ce qui leur est proposé : c'est une nécessité pour la viabilité de la démocratie. Cela nécessite une capacité de jugement afin d'analyser les idées qui nous sont proposées. L'objectif est de ne pas se faire bernier, manipuler par ceux qui en savent plus. Pour

---

3 Descartes (1637) p. 93.

Condorcet ce sont les savoirs, les connaissances qui vont permettre de juger. C'est eux qui font naître cette compétence critique. Les disciplines formelles, comme les mathématiques ou la grammaire nous apprennent à penser, il n'est pas nécessaire de rajouter une formation à l'esprit critique : les savoirs ont alors une fonction formatrice.

John Dewey, philosophe et pédagogue américain, de la même manière que Condorcet, lie la pensée critique à la viabilité de la démocratie. Mais leurs conceptions de la démocratie diffèrent totalement. Condorcet en a une conception formelle, institutionnelle, juridique (des droits, des devoirs), les connaissances et les savoirs permettent de construire notre jugement. En revanche, Dewey a une conception morale de la démocratie comme un mode de vie solidaire, collectif : ce sont alors des comportements socialement souhaitables qui vont permettre la viabilité de la démocratie. « Le citoyen n'a pas besoin de maîtriser les connaissances scientifiques à la manière d'un savant ou d'un expert, mais il dispose d'une culture scientifique et critique suffisante pour évaluer les discours de ceux qui se présentent comme des experts »<sup>4</sup>. Dewey estime que la pensée critique désigne cette attitude démocratique qui est requise : vivre ensemble. Cela marque la naissance du mouvement du « Critical Thinking ».

## 2) Le mouvement du « Critical Thinking »

Ce mouvement est né en 1910 par les travaux de John Dewey<sup>5</sup>, le but étant de permettre d'acquérir une méthode afin de penser de façon critique : se libérer de ses croyances, de ses sentiments et de ses opinions pour se concentrer sur les faits. Le penseur critique doit savoir procéder à un examen rationnel mais également manifester continuellement cette « **attitude** de questionnement, de recherche, d'enquête, et de vérification » en opposition à une « attitude non critique qui caractérise la croyance naïve comme l'esprit dogmatique ». Cette « **attitude** scientifique » décrite par Dewey se base sur la démarche de l'enquête, l'*inquiry*. Il détermine alors des caractéristiques à la pensée critique qui sont :

- l'investigation,
- la formulation d'idées et leur argumentation rationnelle, impartiale et objective,
- l'évaluation critique des discours et argumentations
- la prise de décision fondée sur cette démarche critique.

---

4 Cospérec (2018)

5 John Dewey (1933)

Des années 30 aux années 80, la question de l'endoctrinement de la population, par des régimes totalitaires ou par l'essor des médias de masse se pose en se faisant l'ennemi de la démocratie. Pour Bertrand Russell, la solution contre cela consiste en l'éducation d'une pensée autonome et d'un droit de se tromper : « dispositions exactement opposées à celles cultivées dans les [...] régimes autoritaires » : **l'enseignement de l'esprit critique comme arme contre les manipulations aussi bien politiques que publicitaires**. L'école est alors chargée de développer « l'esprit critique des élèves par une analyse du langage, le souci des faits objectifs et le développement, dans le droit fil de Dewey, de l'esprit d'enquête »<sup>6</sup>. Le « Critical Thinking » devient alors un mouvement pédagogique et didactique. Robert Ennis, philosophe américain considéré comme l'un des plus grands représentants de la pensée critique, liste 12 compétences clés qui serviront dans la quasi-totalité des manuels scolaires élaborés dans les années suivantes<sup>7</sup> :

1. se concentrer sur une question
2. analyser des arguments
3. poser des questions de clarification et savoir y répondre
4. juger la crédibilité d'une source
5. observer et évaluer des comptes-rendus d'observation
6. déduire et évaluer des inférences déductives
7. induire et évaluer des inférences inductives
8. construire et évaluer des jugements de valeur
9. construire et évaluer des définitions
10. identifier des présupposés
11. construire une procédure de décision
12. discuter et agir avec les autres.

L'enseignement de la pensée critique apparaît alors dans les programmes universitaires américains. Un accord international entre les chercheurs est conclu au sujet de la définition de la pensée critique :

---

6 Cospérec (2018)

7 Ibid

« La pensée critique est un jugement volontaire et réflexif qui se manifeste en considérant de manière raisonnée les preuves, le contexte, les méthodes, les standards et les conceptualisations afin de décider quoi croire ou quoi faire. »<sup>8</sup>

Le penseur critique idéal y est décrit comme « curieux, bien informé, confiant dans la raison, ouvert d'esprit, souple, impartial dans ses évaluations, attentif à ses propres préjugés, prudent dans ses jugements, disposé à les reconsidérer, clair sur les problèmes, méthodique dans les questions complexes, diligent dans la recherche des informations pertinentes, rationnel dans le choix des critères, concentré sur l'enquête (inquiry) et persévérant quand il recherche des résultats aussi précis que le sujet et les circonstances de l'enquête (inquiry) le permettent. »<sup>9</sup>.

Différents débats au sein du « Critical Thinking » ont entraîné, selon Serge Cospérec, quelques transformations. Tout d'abord la question de la logique formelle et informelle. Le constat est fait que la logique formelle ne permet pas d'améliorer le raisonnement. La logique informelle, basée sur l'étude des raisonnements en langage naturel (conversations, discours) est alors privilégiée par les philosophes logiciens. En définitive, elle s'avère insuffisante dans le sens où elle s'occupe peu du contenu des arguments et ne permet pas de « construire des arguments, à élaborer des raisonnements, à créer, à inventer »<sup>10</sup>. Elle reste toujours présente dans l'enseignement du « Critical Thinking » même si elle en reste limitée.

Le second débat évoqué par Serge Cospérec concerne la nature de la pensée critique. Deux visions s'opposent. L'une affirme que la pensée critique est une compétence générale ne dépendant pas du contexte (Ennis), L'autre abordée par McPeck soutient que la pensée critique doit être liée au contexte. En effet pour ce dernier, la pensée critique ne peut être décorrélée de la discipline dans laquelle on veut l'appliquer, chaque science étant différente. Cette position reste très isolée. Les deux camps s'accordent à dire que la pensée critique ne doit pas être réduite à des compétences vidées de leur contenu. Pour William Hare, « il existe un sens commun critique et des principes de raisonnement qui n'ont rien de spécifique à un domaine donné ». En effet si ce n'était pas le cas la démocratie tendrait

---

8 Facione (2011)

9 Ibid

10 Cospérec (2018)



à devenir une technocratie : seuls les experts seraient en capacité d'accéder à une vérité et la population non experte devraient s'en remettre à eux.

Enfin le troisième débat oppose ceux qui caractérisent la pensée critique uniquement en termes de compétences, comme Ennis, avec ceux qui pensent que la pensée critique passe avant tout par des dispositions. Penser de façon critique viendrait alors plus d'un « trait de caractère » indispensable. Avoir des compétences ne suffit pas il est nécessaire de vouloir les utiliser. Une distinction est faite entre la pensée critique faible (on sait le faire, on a les compétences, mais on ne le fait pas si on ne nous le demande pas) et la pensée critique forte (on est capable de remettre en cause nos opinions grâce à un ensemble de dispositions telles que « l'ouverture d'esprit, l'honnêteté intellectuelle, l'indépendance d'esprit, l'humilité »). Cette vision se rapproche de Dewey qui insistait sur « l'importance des attitudes » pour adopter une démarche de pensée critique.

Comme nous l'avons vu, la formation de l'esprit critique a évolué au fil des siècles. L'esprit critique était dans un premier temps un moyen d'accéder à des nouvelles connaissances en faisant l'effort de se détacher de ses croyances, de ses préjugés, cela pouvant être illustré par la méthode du doute de Descartes. C'était alors en grande partie grâce à nos connaissances que nous pouvions faire preuve d'esprit critique. La formation de l'esprit critique a évolué avec la nécessité de faire perdurer le système politique de la démocratie, moyen du « vivre ensemble ». La nécessité de former des citoyens capables de penser de manière autonome a entraîné une vision de l'esprit critique envisagé comme un ensemble de compétences permettant d'agir de manière responsable et réfléchi : la dimension d'action, de prise de décisions est alors devenue essentielle.

## **B) Comment est enseigné l'esprit critique à l'école élémentaire ?**

### 1) L'enseignement de la pensée critique par le MEN

La lecture, sur le site d'Éduscol de la page consacrée à « Former l'esprit critique » nous permet d'appréhender la vision du ministère sur le sujet. L'esprit critique y est défini par Jérôme Grondeux, historien des idées et Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, comme un « ensemble d'attitudes, et par un ensemble de procédés, d'habitudes que l'on prend dans notre manière d'aborder les choses ». Cela peut être rapproché du troisième

débat mis en lumière précédemment : les compétences ne suffisent pas, il faut vouloir les utiliser.

Que peut-on entendre par « attitude » ? Je prendrai la définition donnée par le CNRTL, à savoir « Disposition d'esprit, déterminée par l'expérience à l'égard d'une personne, d'un groupe social ou d'une chose abstraite (problème, idée, doctrine, etc.) et qui porte à agir de telle ou telle manière. »<sup>11</sup> C'est donc par l'expérience, par la pratique que se construisent ces attitudes nous permettant alors de voir le monde, de le décrypter.

L'esprit critique c'est donc à la fois des dispositions d'esprit créés par l'expérience mais également des habitudes prises nous permettant de lire et d'agir dans le monde qui nous entoure. La formation à l'esprit critique doit alors découler de pratiques permettant de développer des attitudes. Ces pratiques sont listées sur le schéma ci-dessous :

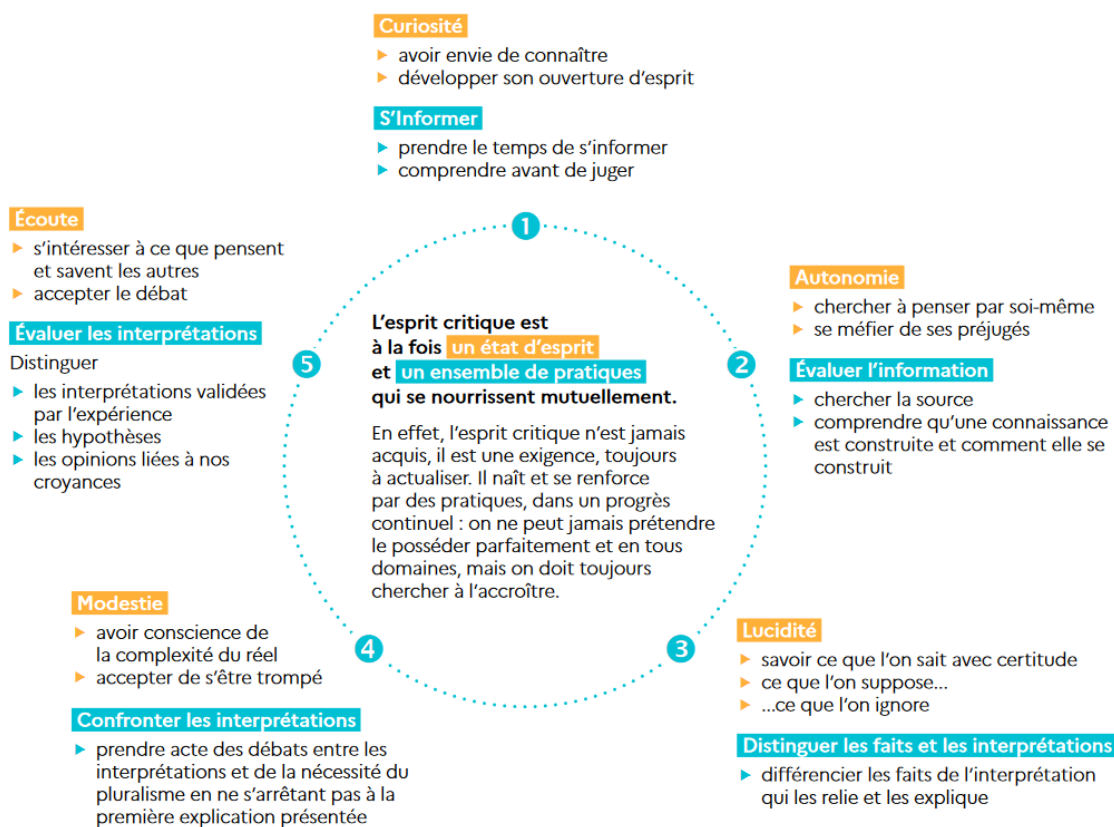


Illustration 1: Infographie de l'esprit critique selon Eduscol

Ces pratiques, en bleu sur le schéma, sont étroitement liées à l'information et à l'interprétation des faits. En effet, apprendre à s'informer ainsi qu'à évaluer l'information d'un côté ; et les interprétations de l'autre (distinguer les faits des interprétations, confronter et évaluer les interprétations).

11 <https://www.cnrtl.fr/definition/attitude>

Toutes ces pratiques permettraient alors de développer des attitudes telles que la curiosité, l'autonomie, la lucidité, la modestie et l'écoute. Ces cinq attitudes caractérisant ce que le ministère entend par « esprit critique ».

Une autre définition est donnée dans le document *A l'école de l'esprit critique*<sup>12</sup>, publié en décembre 2016 : « disposition de l'esprit qui consiste à ne jamais admettre une affirmation, un jugement ou un fait sans en avoir reconnu la légitimité rationnelle ou sans en avoir éprouvé la valeur ». *Éduquer à l'esprit critique, bases théorique et indications pratiques pour l'enseignement et la formation* publié par le Conseil scientifique de l'éducation nationale<sup>13</sup> ajoute une notion, celle de confiance. Faire preuve d'esprit critique permettrait de « profiter des connaissances de qualité que nous offre la société » : tout le travail est d'apprendre à faire confiance à bon escient. Accorder sa confiance à quelqu'un, c'est s'abandonner à sa bienveillance, à sa bonne foi. Cela nécessite une capacité de discernement et de jugement. L'esprit critique est alors défini comme « la capacité à ajuster son niveau de confiance de façon appropriée selon l'évaluation de la qualité des preuves à l'appui et de la fiabilité des sources »<sup>14</sup>.

Les deux leviers principaux proposés par le ministère de l'Éducation nationale, pour former l'esprit critique des élèves sont :

- L'EMC, grâce au débat réglé au dilemme moral, au conseil d'élèves
- L'EMI par la lecture des médias aboutissant à la recherche d'un jugement raisonné.

La dimension d'analyse de l'argumentation, de construction d'un raisonnement que nous avons jugée très intéressante dans l'étude du mouvement du « Critical Thinking », nous semble peu ici peu présente, reléguée à la fin de la fiche, dans une partie intitulée « 9 outils d'auto-défense intellectuelle ». Pourtant, le débat réglé est présenté comme une des pratiques permettant de former l'esprit critique des élèves. Les exemples proposés sur cette page consistent en des débats, en lien avec l'EPS, un projet en EMI sur la différence entre info et intox et un travail en lien avec la rumeur.

Il convient d'ajouter qu'ici, la formation de l'esprit critique des élèves apparaît comme transversale : « la construction de l'esprit critique ne relève pas d'un champ particulier du savoir mais est l'affaire de toutes les disciplines » ce qui rejoint la vision

---

12 2016

13 2022

14 *Éduquer à l'esprit critique*, 2021

défendue par Robert Ennis affirmant que la pensée critique est une compétence générale ne dépendant pas du contexte.

## 2) L'enseignement de l'esprit critique dans les programmes

Afin d'étudier la mise en œuvre de cette formation à l'esprit critique, il convient de se pencher sur les documents institutionnels publiés par le ministère de l'Éducation nationale : le socle commun, les programmes de l'école élémentaire ainsi que le parcours citoyen.

### a) le socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>15</sup>

Dès le second paragraphe du Bulletin officiel du 23 avril 2015 définissant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il est fait une référence à la formation de l'esprit critique : on nous dit que le socle commun « ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ». Le domaine 1, les langages pour penser et communiquer, nous indique que le langage est vu comme outil de la pensée : la maîtrise de la langue française permet de combiner « avec pertinence et de façon critique les informations » d'un texte. Le domaine 2, des méthodes et outils pour apprendre, stipule que l'élève doit être capable de questionnement mais également de traiter des informations dans le but de construire des connaissances tout en acquérant une distance critique et une autonomie quant aux usages des médias. La formation de l'esprit critique est également abordée dans le domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen et ce même si le terme « esprit critique » n'apparaît pas. En effet le paragraphe « Réflexion et discernement » fait appel à des compétences en lien avec l'esprit critique : réflexion, argumentation, évaluation d'informations, distinction entre fait et opinions. Le domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques, donne, entre autres, pour objectif la capacité à distinguer les faits et hypothèses vérifiables aux opinions ou des croyances notamment grâce à la démarche scientifique qui développe chez l'élève l'esprit critique.

### b) les programmes scolaires

---

15 Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015

Au cycle 1, c'est par la lecture d'image qu'est abordé un premier regard critique (observer, comprendre, transformer, caractériser, distinguer le réel de sa représentation).<sup>16</sup>

Au cycle 2, la formation de l'esprit critique est abordée dans différentes disciplines :

- Dans les domaines artistiques où l'élève doit « Exprimer sa sensibilité et exercer son esprit critique tout en respectant les goûts et points de vue de chacun »<sup>17</sup>.
- En 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 ». On voit ici apparaître la question de l'éducation aux médias et à l'information et plus particulièrement dans l'attendu de fin de cycle : « le développement des aptitudes au discernement et à la réflexion critique prend appui sur l'éducation aux médias et à l'information et sur la discussion réglée »<sup>18</sup>.
- Questionner le monde<sup>19</sup> : c'est par une initiation à la démarche scientifique, caractérisée par l'observation, l'expérimentation que l'esprit critique peut être développé (la rigueur, le raisonnement, le goût de la recherche [...] ainsi que la curiosité et la créativité. On retrouve ici une des attitudes recherchée d'après la fiche Éduscol « Former l'esprit critique des élèves » à savoir la curiosité.

Au cycle 3, apparaît une nouvelle notion en lien avec la formation de l'esprit critique, « l'autonomie de la pensée », travaillée grâce à la démarche de questionnement. La place des sciences, de l'histoire et de la géographie, notamment par l'étude des sources, la différence entre faits et interprétations, entre opinions et croyances, prend une place importante dans la construction de l'esprit critique. « développe simultanément la curiosité, la créativité, la rigueur, l'esprit critique, l'habileté manuelle et expérimentale, la mémorisation, la collaboration pour mieux vivre ensemble et le goût d'apprendre ». Les mathématiques quant à eux permettent, d'apprendre à rechercher des preuves et à la

---

16 Programme du cycle 1, 2020. p. 18.

17 Programmes du cycle 2, 2020. p. 33.

18 Ibid p.42

19 Ibid p.48

nécessité d'argumenter de construire un raisonnement. Les domaines artistiques permettent plutôt par les échanges et les débats critiques d'« exercer une aptitude à la réflexion critique pour construire son jugement ». L'enseignement moral et civique, caractérisé comme un pilier de la formation à l'esprit critique permet aux élèves de cycle 3 la construction du jugement critique. Il est particulièrement cité en lien avec l'éducation aux médias et à l'information. On peut y noter le lien avec l'exercice de la citoyenneté notamment par la compétence « exercer son jugement, construire l'esprit critique, qui passe à la fois par une nécessité de s'informer de manière rigoureuse, en lien avec l'éducation aux médias et à l'information mais également par le débat, permettant de formuler et apprendre à justifier un point de vue ». La question du développement du discernement éthique est également présent. On voit bien ici une des missions de l'école à savoir éduquer les futurs adultes à être des « citoyens capables de faire le tri dans les informations et débusquer les pièges des imposteurs, afin de réaliser des choix pertinents pour le bien de tous comme le leur ».<sup>20</sup>

### c) le parcours citoyen

« Le parcours citoyen est donc un parcours éducatif qui vise à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement dans des projets et actions éducatives à dimension morale et citoyenne »<sup>21</sup>. Il prend racine particulièrement dans l'enseignement moral et civique et l'éducation aux médias.

### 3) La place de l'EMI dans l'enseignement de la pensée critique

Nous avons pu voir par la lecture des programmes scolaire que l'éducation aux médias et à l'information apparaît comme le lieu où l'élève peut aiguïser son esprit critique : « le développement des aptitudes au discernement et à la réflexion critique prend appui sur l'éducation aux médias et à l'information et sur la discussion réglée »<sup>22</sup>. En effet, pour Divina Frau Meigs, chercheuse en sciences de l'information et membre du groupe d'experts sur les fake news de l'Union européenne, la loi ne suffira pas à bloquer le

---

20 De Vecchi, 2016

21 Circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016

22 Programmes scolaire EMI

phénomène de désinformation : « la solution durable et soutenable à la lutte contre la malinformation passe par l'éducation des jeunes et des moins jeunes à un usage responsable des médias de masse et des médias sociaux. L'éducation aux médias et à l'information (EMI), en transmettant la maîtrise des codes, des langages et des pratiques médiatiques et numériques, est le meilleur moyen pour apprendre à distinguer l'information de qualité et repérer les fake news ». L'EMI apparaît dans la loi d'orientation du 2013. En France elle est considérée comme un enseignement « transversal » et est envisagée comme une « compétence ». Lors de cette éducation, l'accent est mis sur l'éducation à la citoyenneté et la formation de l'esprit critique. Depuis récemment, elle est également liée à la culture numérique. C'est dans cette optique que s'est développé le concept de « translittératie » désignant « l'ensemble des compétences d'interaction mises en œuvre par les usagers sur tous les moyens d'information et de communication disponibles : oral, textuel, iconique, numérique, etc. essentiellement dans des environnements et contextes numériques »<sup>23</sup>.

Les compétences à développer en éducation aux médias et à l'information au cycle 3 se divisent selon quatre grands champs<sup>24</sup> :

- Des compétences info-documentaires consistant à développer des méthodes de recherche afin de répondre à une question, résoudre un problème. Elles permettent d'interroger la question de la fiabilité des sources. Les élèves apprennent alors à faire un tri, à choisir, à comparer différentes informations et apprennent à les différencier d'une opinion ou d'une rumeur,
- Des compétences en lien avec la création et la collaboration consistant à écrire, créer, publier. Ces compétences sont travaillées notamment par la réalisation d'un média scolaire,
- Des compétences liées à la citoyenneté et la capacité à agir permettant aux élèves d'appréhender la notion de responsabilité dans l'usage des médias (rapport aux règles et au droit, reconnaissance de comportements inappropriés),
- Des compétences liées aux lieux de pratiques documentaires comme les BCD, CDI mais également l'environnement numérique.

---

23 Delamotte E, Liquète V, Frau-Meigs D., 2014

24 Éduscol (2022)

Proposer des dispositifs permettant la pratique des médias est une des missions du CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information). Créé en 1983 pour « promouvoir, tant au plan national que dans les académies, notamment par des actions de formation, l'utilisation pluraliste des moyens d'information dans l'enseignement afin de favoriser une meilleure compréhension par les élèves du monde qui les entoure tout en développant leur sens critique ». Son action est à la fois locale, nationale mais également internationale, en effet le CLEMI participe au sein d'instances telles que la Commission européenne, le Conseil de l'Europe, l'Unesco, aux réflexions sur l'éducation aux médias.

En 2022, est publié par le ministère de l'Éducation nationale le *Vademecum Éducation aux médias et à l'information*. Il reprend les champs de compétences de l'EMI à savoir « l'accès aux outils, notamment informatiques, qui servent autant à recevoir et traiter l'information, qu'à la fabriquer et à la diffuser, et une conduite, une éthique comportementale et intellectuelle qui formeront le contexte d'un usage réfléchi et responsable de ces médias et supports d'information, de leur exploitation habile et de leur évaluation critique ». L'évaluation des compétences se fait avec le support du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et plus spécifiquement avec le domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre. C'est également l'occasion d'évaluer les compétences numériques inscrites dans les cinq domaines du cadre de référence des compétences numérique (CRCN), à savoir informations et données, communication et collaboration, création de contenus, protection et sécurité et environnement numérique. Le vademecum insiste sur la nécessité d'ancrer l'EMI dans toutes disciplines scolaires et propose de nombreuses pistes pédagogiques du cycle 1 jusqu'au lycée afin de mettre en œuvre cet enseignement.

La place accordée à la formation de l'esprit critique dans le socle commun, puis décliné plus précisément dans les programmes et particulièrement dans l'éducation aux médias et à l'information, nous montre bien la détermination des pouvoirs publics à mettre au centre des missions portées par l'école le développement de l'esprit critique. Il convient alors d'analyser quels obstacles peuvent rendre difficile cette formation.



## C) Problématique et hypothèses

### 1) La questions des « éducations à »

L'EMI est qualifié d'« éducation à » dans le *Vademecum pour l'éducation aux médias et à l'information*<sup>25</sup>. Il est précisé que son enseignement ne concerne pas uniquement des savoirs et des savoir-faire mais également des savoir-être. C'est en cela que réside la question des « éducations à ». Condorcet, dans ses programmes pour l'école primaire présentés en 1792, insistait déjà sur l'importance d'enseigner des « connaissances utiles pour la vie ». L'école de Jules Ferry a été destinée, nous dit François Audigier, pendant des décennies à « faire de bons pères et de bonnes mères de famille, de bons travailleurs, de bons citoyens honnêtes et payant leurs impôts ». Il ajoute, en faisant référence à Fernand Buisson que « l'éducation intellectuelle [...] côtoyait la transmission de savoirs, d'attitudes et de comportement utiles à la vie personnelle, sociale et politique ». Les disciplines intellectuelles se sont vues rejoindre par des éducations qualifiées de physique, artistique, musicale, civique... Toutes ces éducations font maintenant partie des disciplines scolaires.

Jean Simonneaux, chercheur en sciences de l'éducation sur la didactique des Questions Socialement Vives (QSV), explique le développement des « éducations à » par deux raisons :

- la crise de l'école liée d'une part à l'adaptation des contenus face à la massification du public et d'autre part à l'évolution des attentes sociales de l'école ;
- « la montée de [...] « problèmes sociaux » tels que la dégradation de l'environnement, l'incivilité et la violence » .

Les « éducations à » possèdent quatre particularités<sup>26</sup> :

- elles sont thématiques interdisciplinaires, transversales même si elles s'intègrent dans les savoirs disciplinaires
- elles sont en relation avec des questions de société en réponse à des urgences sociales conjoncturelles
- elles accordent une place importante aux valeurs
- elles ont pour objectif de faire évoluer des comportements : « comprendre pour agir, agir pour se changer soi, la société voire le monde ».

---

25 Ibid

26 Alpe et Legardez 2011

Michel Fabre les caractérise de cette façon<sup>27</sup> :

- elles ne concernent pas des savoirs au sens strict, mais des valeurs éthiques ou politiques et de comportements
- elles renvoient davantage à des pratiques de référence (celle du médecin, de l'homme politique, de l'expert...) qu'à des savoirs savants
- elles visent davantage la transformation des pratiques sociales que la scolarisation des pratiques existantes.

Simonneaux affirme que se cantonner à un enseignement disciplinaire, dans ce qu'il qualifie d'approche positiviste, ne suffit pas afin « d'accéder à une pensée rationnelle [...] à des comportements sociaux et civiques raisonnés, ainsi qu'à une réflexion qui bannit les préjugés et les croyances obsolètes »<sup>28</sup>. Il ajoute que durant la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle, les valeurs n'ont pas été enseignées, l'accent ayant été mis sur les contenus vus comme plus légitimes à l'école. C'est là qu'est pour lui tout l'apport des « éducations à » : « elles sont prescrites pour répondre à des enjeux sociaux et politiques mettant ouvertement en jeu des valeurs » et ayant un « enjeu démocratique ». De ce fait, les « éducations à » consistent à modifier des comportements afin d'opérer un changement sociétal.

Cependant, ces « éducations à » rencontrent de fortes critiques. Alain Beitone fait partie des réfractaires<sup>29</sup>. Pour lui, elles supposent que l'enseignant serait porteur de « bonnes valeurs » devant être transmises, qu'il saurait quel est le « futur souhaité ». Cela constitue, pour lui, une atteinte à la laïcité dans le sens où ce ne serait pas « reconnaître la pluralité des conceptions du bien qui caractérise les sociétés modernes ». Le danger de ces « éducations à » porte également sur la question de la légitimité des savoirs. En effet, sont alors légitimes les savoirs utiles à la société au même niveau que ceux construits par les experts : « les savoirs ne sont plus transmis ou appris pour résoudre des problèmes scolaires, mais comme des ressources mobilisables en situation ». Il qualifie la posture de ces « éducations à » de relativiste et normative, étant en rupture avec la tradition républicaine de l'école telle que formulée par Condorcet : « La puissance publique ne peut même, sur aucun objet, avoir le droit de faire enseigner des opinions comme des vérités; elle ne doit imposer aucune croyance (...) Son devoir est d'armer contre l'erreur, qui est toujours un mal public, toute la force de la vérité; mais elle n'a pas le droit de décider où réside la vérité, où se trouve l'erreur ». Alain Beitone ajoute que le rôle de l'école est de

---

27 Fabre 2014

28 Simonneaux (2012)

29 Beitone (2014)

fournir des connaissances scientifiques, philosophiques, littéraires afin que les élèves puissent user de leur raison dans le but de participer pleinement à la vie démocratique de manière autonome : « C'est en ce sens que l'école est émancipatrice : en formant sans conformer. » Le risque devient donc de donner des cours de morale ou de pratiques comportementales privilégiant le politiquement correct au détriment des savoirs à visée réflexive.

La question de l'évaluation de ces « éducations à » se pose également. Elles ne sont souvent que « le seul résultat observable »<sup>30</sup> des élèves, dans le sens où elles se donnent comme objectif de faire évoluer des comportements. Évaluer l'acquisition de connaissances est plus aisée que de déterminer si les comportements ont évolué. L'approche par compétence ainsi que l'analyse des représentations avant et après une séquence peut aider à saisir les évolutions dans les attitudes des élèves face à un problème.

Dans notre société où le numérique dispose d'une place majeure dans les pratiques médiatiques, éduquer aux médias et à l'information apparaît comme essentiel dans le sens où il est important de connaître les acteurs en jeu, notamment la présence de sites internet personnels, de blogs côtoyant des médias dits fiables. Éduquer au questionnement des sources prend également sens dans d'autres disciplines : en histoire, par exemple, il apparaît essentiel de déterminer d'où vient le document, qui l'a écrit, et pourquoi. Cela nécessite de prendre une distance critique quant aux sujets abordés sur un site pour se concentrer sur la source en elle-même. C'est pourquoi j'ai choisi de me concentrer sur un travail lié à cette interrogation sur la fiabilité des sources qui me paraît essentiel afin de réaliser un premier tri permettant de choisir de façon raisonnée les documents auxquels nous pouvons nous fier pour nous informer.

## 2) La question des compétences transversales et du transfert

De ce débat découle à mon sens une nouvelle question : celle du transfert des compétences transversales que l'on cherche à atteindre notamment dans les « éducations à ». Ces compétences ont pour vocation à être mobilisées dans un lieu, un contexte différent de celui dans lesquelles elles ont été acquises. Bernard Rey dans *Les compétences*

---

30 Barthes et Alpe (2018)

*transversales en question* peut nous éclairer sur le sujet. Dans son ouvrage, il s'interroge sur l'existence des compétences transversales. Selon lui il s'agirait plutôt d'analogies, de similitudes entre opérations à l'intérieur de compétences. Le transfert quant à lui est vu comme la capacité à transférer une procédure d'un problème que l'on sait résoudre à un problème nouveau, quand il existe une similitude entre les deux. Repérer des analogies nécessite une analyse consciente et volontaire. L'enseignant doit alors orienter l'attention sur le processus plutôt que sur la situation elle-même : la démarche est plus importante que le résultat. De plus, afin que le transfert de ces « compétences » s'effectue, ce qui importe c'est le sens que le sujet donne à une situation, ce qui va lui permettre de remarquer que celle-ci nécessite d'utiliser telle ou telle compétence<sup>31</sup>. Cette similitude entre deux situations doit être remarquée intentionnellement par l'élève. C'est pourquoi Bernard Rey préfère parler d'« intentions transversales » plutôt que de « compétences transversales ». Cette intention doit être rationnelle, les élèves doivent ressentir la nécessité de raisonner. Afin que le transfert des compétences s'opère, l'élève doit décider de faire le lien entre ce qu'il a appris et ce qu'il voit et pense à l'appliquer en fonction des situations. Nous pouvons alors faire le parallèle avec l'autonomie de pensée et d'agir en lien avec l'esprit critique. De plus cela nécessite une posture notamment en lien avec la curiosité, chère à la définition de l'esprit critique du ministère.

Il conclut en disant « il faut que, dans sa relation au savoir, il [l'élève] passe de l'obéissance d'une règle saisie comme arbitraire à la compréhension de la nécessité. Ce n'est donc plus un problème de compétence, mais d'intention. »<sup>32</sup>

La question du transfert des compétences transversales m'apparaît alors intimement liée à la question de la formation de l'esprit critique. La définition de l'esprit critique énoncée par Faccione parle bien d'un « jugement volontaire et réflexif » donc la nécessité d'une intention et cela afin de « décider quoi croire ou quoi faire ».

Pour ma problématique portant sur l'interrogation de la fiabilité d'une source, il apparaît donc important que les élèves trouvent de l'intérêt à cette interrogation dans le but de s'informer correctement, c'est-à-dire de manière raisonnée.

---

31 Rey, (1996) p. 169.

32 Ibid, p. 208.

### 3) Hypothèses

J'ai alors émis l'hypothèse que pour que cette intention germe dans l'esprit des élèves, il est nécessaire d'une part d'engager une réflexion critique sur les médias eux-mêmes, réflexion assez peu développée selon la critique que fait Serge Cospérec<sup>33</sup> sur les activités proposées par le CLEMI. Cette version aseptisée des médias ne permet pas aux élèves d'appréhender tout ce qui est en jeu dans l'activité des médias et ne permet donc pas d'acquérir des dispositions permettant de penser de façon critique. En effet le « pourquoi » n'est pas abordé, pourquoi les entreprises, les gens créent ces contenus ? Qui sont-ils ? Qu'y gagnent-ils ? Pourquoi certaines personnes croient-elles en ces informations ? Quels sont les liens entre la presse et les politiques ou l'argent ? Ne pas se questionner sur ces sujets n'aide pas à former des citoyens capables de raisonner de façon critique. En effet il apparaît essentiel que les enseignants amènent les élèves à connaître les mécanismes utilisés et les objectifs poursuivis par l'endoctrinement afin de savoir s'en préserver.

La seconde hypothèse que je formule porte sur la nécessité d'entraîner les élèves à ce « jugement volontaire et réflexif ». En effet, pour provoquer l'attention des élèves, Bernard Rey insiste sur le fait que « cette attitude métacognitive n'est possible que si la mémoire de travail est déchargée par une automatisation préalable du code et des règles inhérentes à la nouvelle situation »<sup>34</sup>. Par conséquent, une séquence d'éducation aux médias portant sur la fiabilité des sources ne suffirait pas. Cette recherche d'intention doit pouvoir être éprouvée quasi quotidiennement et ce afin que les élèves prennent l'habitude d'avoir ce jugement volontaire et réflexif.

Afin de répondre à la problématique énoncée ainsi que de vérifier les hypothèses émises, je vais maintenant définir le cadre méthodologique en présentant le protocole de recherche ainsi que les outils de recueil des données choisis.

---

33 Cospérec (2018)

34 Rey (1996) p. 94.

## II CADRE MÉTHODOLOGIQUE

### A) Le protocole de recherche

#### 1) Une séquence d'EMI interrogeant la fiabilité d'un site internet<sup>35</sup>

J'ai choisi de réaliser une séquence en enseignement moral et civique, centrée sur la fiabilité d'une source et plus précisément sur la fiabilité d'un site internet. Elle correspond à l'item des programmes du cycle 3 « exercer son jugement, construire l'esprit critique – S'informer de manière rigoureuse – Réfléchir à la confiance à accorder à une source, un émetteur d'informations. J'ai choisi de m'intéresser plus spécifiquement aux sites internet car, je pense qu'avant même d'entrer dans la lecture d'un article, certains indices peuvent nous alerter quant à la fiabilité dudit site. Un premier tri peut alors être fait. En faisant preuve d'esprit critique face à ces sites, les enfants vont pouvoir commencer à mettre en place ce « filtre » nécessaire face à l'inflation d'informations et indispensable afin « de devenir un citoyen libre, éclairé, capable de s'informer, de se cultiver, d'exercer sa sensibilité et son esprit critique et d'agir de manière autonome »<sup>36</sup>.

L'objectif n'est donc pas lié à la lecture d'un article. Je pense cela trop complexe pour des élèves de CM1. Cela me permet de faire un lien avec la fiche Éduscol sur la formation de l'esprit critique des élèves : « Prendre le temps et comprendre avant de juger » : observer, se questionner, chercher des réponses pour seulement après juger de manière raisonnée et pouvoir accorder sa confiance ». La notion de confiance est au cœur de cette séance comme le suggère le Conseil scientifique de l'éducation nationale<sup>37</sup>.

En lien avec la fiche Éduscol définissant les compétences à développer au cycle 3 en EMI, j'ai choisi de développer prioritairement celles en lien avec d'une part la recherche et l'exploitation de l'information (compétences info-documentaires) notamment l'identification d'une information ainsi que sa distinction avec une rumeur, une opinion ou une anecdote (séance 2), l'interrogation sur la provenance de ces informations et la fiabilité des sources (séance 3) ; et d'autre part la citoyenneté et la capacité d'agir en travaillant sur la reconnaissance de contenus ou comportements inappropriés (manipulation commerciale, idéologique...) et la question de la règle et du droit en abordant la liberté d'expression mais également la charte des journalistes (séance 4).

---

35 Voir annexe 1

36 Loi d'orientation de programmation pour la refondation de l'école de la république (2013)

37 Éduquer à l'esprit critique, bases théorique et indications pratiques pour l'enseignement et la formation (2022)

Cette séquence est inspirée des travaux de Rose-Marie Farinella, professeure des écoles dans l'académie de Grenoble.

### **Séance 1 :**

Pour la première séance, j'ai fait le choix de réaliser une discussion réglée autour de la question « Faut-il croire tout ce qu'on dit sur internet ? ». Les élèves vont être amenés à réfléchir aux enjeux du fait de croire ou non ce qu'on peut lire sur internet. Grace à cette réflexion collective, je souhaite recueillir leurs représentations mais également instiller un questionnement de leur part qui va servir pour le reste de la séquence. Cette séance va également permettre d'observer par la suite les évolutions dans les attitudes des élèves face à une information.

### **Séance 2 :**

La deuxième séance sera l'occasion de travailler sur la notion d'information au sens médiatique. En effet un des problèmes lié à la désinformation réside dans le fait que la notion même d'information devient floue : les informations côtoient les opinions, anecdotes ou rumeurs. Il est important que les élèves apprennent à différencier ce qui relève de faits ou non comme le souligne Jérôme Grondeux sur la page du site Éduscol « Former l'esprit critique des élèves ». Je me suis inspirée d'une fiche pédagogique proposée par le CLEMI dans le dossier le de la semaine de la presse de 2018.

### **Séance 3 :**

L'objectif de cette séance sera de construire une méthode permettant d'évaluer un site internet. En groupe, les enfants vont avoir différents informations provenant de sites internet plus ou moins fiables, ils auront pour tâche d'observer les sites internet et de remplir un tableau selon plusieurs éléments à repérer. Les informations ont été choisies dans l'objectif de mettre en évidence différents éléments<sup>38</sup> :

- le nom du site
- le nom de l'auteur de l'article
- la date de publication
- le menu du site, le bas de page

---

38 Annexe 3

Grâce à une mise en commun des travaux des élèves, les différents éléments remarquables pourront être intégrés à la fiche méthode. Je leur apporterai également des éléments supplémentaires, telles que l'existence de sites tels que le *Decodex* permettant de nous donner une évaluation de la fiabilité du site internet réalisé par les journalistes du journal *Le Monde*.

#### **Séance 4 :**

La séance 4 a été pensée par la prise en compte de la critique de Cospérec sur la brochure du CLEMI<sup>39</sup> mais également par les apports de Bernard Rey sur la nécessité de provoquer l'attention des élèves, ce que j'espère ici, en leur exposant les « pourquoi » ainsi que les conséquences de la désinformation. Lors de cette séance, la question posée sera « Pourquoi il y a des fausses informations ? ». Des photographies accompagnées d'une légende seront présentées au groupe classe<sup>40</sup>. Je notifierai aux élèves que toutes ces photographies ont été utilisées pour diffuser de fausses informations. Les différentes raisons seront recherchées en groupe classe :

- Faire rire (des canulars, blagues) – premier document
- Émouvoir – cette photographie a été utilisée à l'insu du photographe afin de récolter des dons à destination des victimes d'un séisme. Celui-ci a alerté les internautes sur le fait que cette photo n'avait pas du tout été prise dans ce contexte. En effet, ce sont tout simplement un frère et une sœur, au Népal (à presque 3 000 km du séisme), qui jouaient dans une rue et qui ont pris peur en apercevant le photographe.
- Tromper pour véhiculer une opinion – Cette pieuvre géante échouée sur la côte pacifique des États-Unis, est en fait un montage réalisé sur un site parodique. L'article a été très largement partagé sur les réseaux sociaux. Ce qui était au départ un canular a été utilisé pour dénoncer les conséquences de la catastrophe de Fukushima au Japon.
- Tromper pour nuire à une population – Ce document qui a circulé sur les réseaux sociaux avaient pour but d'alerter les gens sur des Roms kidnappant des enfants. Cette fausse rumeur a entraîné des agressions envers la communauté Rom en France.

---

39 Cospérec

40 Voir annexe 2



La seconde partie de la séance sera l'occasion de découvrir différents extraits de texte de lois :

- l'article 19 de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme*, « Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considération de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit. »
- la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse limitant les libertés en interdisant entre autres, la publication de messages incitant au crime, au délit, au racisme et à la xénophobie ; la publication de messages violents portant atteinte aux citoyens et aux personnes mineures en particulier ; la publication de fausses nouvelles ; l'offense au président de la République ; l'injure.

## 2) Un rituel

J'ai également prévu la mise en place d'un rituel sur les deux jours de ma présence en classe. Ce rituel sera pensé en lien avec un jeu édité par France Info, sur les fake news et destiné à des enfants à partir de 8 ans. Des exemples de cartes sont disponibles dans l'annexe 4.

Mon objectif, avec la mise en place de ce rituel est d'exercer les élèves à interroger une information afin de mettre en place des habitudes face à une information. En effet comme nous l'avons vu précédemment, faire preuve d'esprit critique c'est déjà prendre l'habitude de mettre en œuvre des attitudes. J'ai pensé que les élèves devaient être dans des situations leur permettant de développer cette habitude afin qu'elle devienne intentionnelle. Les élèves vont pouvoir prendre conscience de l'intérêt de s'interroger sur la confiance à accorder à une information mais également vont pouvoir automatiser cette interrogation.

Le rituel se fera selon ce déroulement :

- lecture d'une carte,
- réactions libres des enfants : « je pense que c'est vrai », « je pense que c'est faux », pourquoi ?
- lecture de l'indice
- réactions face à l'indice : est-ce-que j'ai changé d'avis, cela me conforte-t-il dans mon précédent choix ?

- lecture de la réponse, suivie d'un bilan faisant émerger une réflexion sur l'« information » : pourquoi ? Comment aurait-on pu savoir, qu'est ce qui peut nous aider ?

### 3) Une expérimentation basée sur un débat

J'ai choisi de réaliser un débat en groupe classe portant sur une question plutôt proche des élèves : « Quelle est la meilleure façon de se protéger des moustiques ? ». L'intérêt de cette question aura été contextualisé en exposant le risque sanitaire que peut poser la prolifération des moustiques, vecteur de maladies telles que Zika ou le chikungunya).

Afin d'alimenter le débat, je proposerai aux élèves un corpus documentaire en lien avec cette question. Il sera lu par les élèves avant de commencer le débat. Les documents, disponibles en annexe 5, auront été choisis sur des sites internet, de façon à vérifier si les élèves interrogent leur fiabilité lors de leurs prises de parole ou s'ils les prennent pour acquis sans faire preuve d'esprit critique.

Le premier document est une capture d'écran d'une application pour smartphone permettant de générer des ondes anti-moustiques accompagné d'un commentaire vantant cette application. Cependant dans la description il est noté que c'est une plaisanterie.

Le second document provient d'un site de commerce en ligne vendant un bracelet anti-moustique.

Le troisième est un article du *Figaro*, journal connu des élèves comme pouvant être considéré comme une source fiable. Dans cet article est mis en évidence la phrase suivante « les appareils ultrasons et les bracelets anti-moustiques, sont des arnaques pures et simples ». Cet article sera utilisé afin de simuler un croisement des sources permettant d'invalider les deux premiers documents à l'aide d'un site internet considéré comme fiable.

Le quatrième document liste différentes interrogations sur la manière d'éloigner les moustiques, notamment l'usage de citronnelle et l'attirance pour certaines couleurs de la part des moustiques. Le site n'est à priori pas connu des élèves.

Le cinquième document est un article provenant d'un média connus par les élèves comme étant fiable, *Ouest France*, informe sur une ville dont les bâtiments peints en bleu permettraient de repousser les moustiques. Il pourra être mis en relation avec le dernier point du document précédent.

Le dernier document est tiré du site internet du Petit Quotidien et présentant une borne permettant de capturer les moustiques. Ce média est très connu par les élèves et est admis comme étant de confiance.

## **B) Les outils de recueil de données**

### 1) Un questionnaire

Afin de répondre à ma problématique, j'ai réalisé un questionnaire à destination des élèves de la classe afin de recueillir leurs pratiques médiatiques, numériques et informationnelles, il est disponible en annexe 6. Ce questionnaire est construit en trois parties :

- Accéder à l'information : ces questions vont me permettre de connaître l'équipement des enfants ainsi que leur liberté d'accès à l'information.
- S'informer : ces items vont me permettre de savoir si les enfants sont sensibles à l'information, s'ils ont l'habitude de rechercher de l'information et avec quels outils ?
- Recherche de l'information : ce sera ici l'occasion de questionner plus précisément leurs sources, s'ils vérifient l'information et la confiance qu'ils portent aux personnes leur faisant part d'une information.

### 2) L'observation

J'ai choisi de recueillir les données permettant de répondre à la problématique par l'observation directe. Celle-ci est une méthode qualitative, elle me semble pertinente afin de capter les comportements des élèves dans le but de les analyser.

En lien avec les documents institutionnels, je vais chercher à observer les différentes attitudes attendues chez les élèves faisant preuve d'esprit critique.

Afin de rendre compte des comportements des élèves, j'ai choisi de prendre des notes en fonction des points suivants et en lien avec les « états d'esprit » nécessaires à l'exercice de l'esprit critique selon le document Éduscol, *Former l'esprit critique des élèves* :

- se pose des questions sur les informations lues (vraie/fausse)
- se pose des questions sur la source de l'information (le nom du site, le connaît-on ? Est-il identifié comme fiable ?)

- est capable de faire preuve de lucidité et de modestie (reconnaître de ne pas savoir, ne pas vouloir prendre position)
- distingue un fait d'une opinion

### 3) Une évaluation au fil de la séquence

Les traces écrites de cette séquence permettent de mettre en évidence le processus de recherche des élèves aussi bien individuellement que collectivement. Lors du débat de la première séance, les élèves sont amenés à répondre succinctement à la question posée individuellement à l'écrit avant et après le débat afin de faire ressortir l'avancée du questionnement sur le sujet. Les écrits intermédiaires tout au long des séances accompagnent les élèves dans la construction de leurs savoirs. Ils sont ponctués de traces écrites construites collectivement, donnant lieu à un écrit commun à la classe permettant de fixer les apprentissages et constituant un outil identique pour tous, fiable, correct et complet. L'évaluation des compétences se fera tout au long de la séquence en prenant pour support d'une part les traces écrites des élèves lors des recherches qui permettront de mettre en évidence les progrès réalisés dans un souci d'évaluation positive et d'autre part les observations des élèves faites par l'enseignant durant les séances.

## **C) le terrain**

### 1) La population

J'ai cette année en charge une classe de CM1, dans une commune aisée de la métropole lilloise. C'est une école au public très favorisé. La classe est composée de 27 élèves, 14 filles et 13 garçons. C'est une classe très agréable et vivante. Le niveau est très bon, beaucoup d'élèves ont déjà une grande culture. D'après ce que j'ai pu comprendre, certains d'enfants n'ont pas la télévision, leurs usages médiatiques ont l'air très contrôlés par les parents. J'ai eu l'occasion lors de mes stages en cycle 3 l'année dernière dans des milieux moins favorisés, d'entendre les enfants parler des réseaux sociaux, de YouTube, ou de jeux vidéos. Depuis le début de l'année je n'ai que très peu entendu les enfants en parler. Aucune discussion sur les réseaux sociaux et quelques évocations de jeux vidéos. Les enfants sont très occupés entre le sport et les activités artistiques pratiquées en dehors de l'école. Je pense que cela peut énormément jouer sur les pratiques médiatiques de ces

enfants. Le même mémoire réalisé dans une autre école n'aurait sûrement pas les mêmes résultats.

## 2) L'équipement numérique de la classe

L'école dispose de plusieurs mallettes composées de 15 tablettes Ipad connectée en wifi sur le réseau internet. Une salle informatique est également disponible. Les ordinateurs sont vieillissants et demandent à être allumés bien en avance afin de ne pas perdre trop de temps avec les élèves. Elle est très peu utilisée par les enseignants de l'école, il a donc été nécessaire de vérifier le bon état de marche de chaque poste : souris, clavier, écran. Ils utilisent le système d'exploitation Windows XP. Le nombre d'ordinateurs permet de travailler en binômes lors d'activités. Ils sont évidemment connectés à internet, la connexion s'avère beaucoup plus fiable que celle par wifi des tablettes.

En revanche, l'école n'est pas encore équipée en tableau numérique, ce qui rend difficile certaines séances en groupe-classe. Le problème a été résolu par le prêt d'une collègue d'une télévision m'ayant permis de diffuser vidéos, images ainsi que de brancher mon ordinateur afin de pouvoir utiliser un navigateur internet.

## **III TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES**

### **A) Résultats**

#### 1) Le questionnaire

23 élèves sur 27 étaient présents le jour du questionnaire.

#### **Accéder à l'information :**

Sur l'accès à l'information, j'ai pu noter que les familles étaient particulièrement bien équipées. En effet, la moyenne du nombre d'équipements, hors smartphone est de 5,6 par famille.

*Tableau 1 : Répartition des équipements*

	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Plus de 3</b>
<b>Télévision</b>	4,3 %	39,1 %	43,5 %	8,7 %	8,7 %
<b>Ordinateur</b>	0	26 %	30,4 %	17,4 %	26 %
<b>Tablette</b>	39,1 %	30,4 %	21,7 %	0	8,7 %
<b>Smartphone</b>	4,3 %	4,3 %	30,4 %	21,7 %	39,1 %

*Tableau 2 : Moyenne du nombre de chaque type d'équipement.*

	<b>Télévisions</b>	<b>ordinateurs</b>	<b>tablettes</b>	<b>smartphones</b>
<b>moyenne</b>	1,8	2,7	1,3	3,4

Comme nous le montrent les deux tableaux précédents, tous les enfants de la classe ont accès à un ordinateur, le nombre moyen par famille est de 2,7. De plus trois quarts des familles en possède plus d'un. Les tablettes apparaissent moins nombreuses, près de 40 % des élèves n'y ont d'ailleurs pas accès. La télévision est très présente également, d'ailleurs seul un élève n'en possède pas dans la classe.

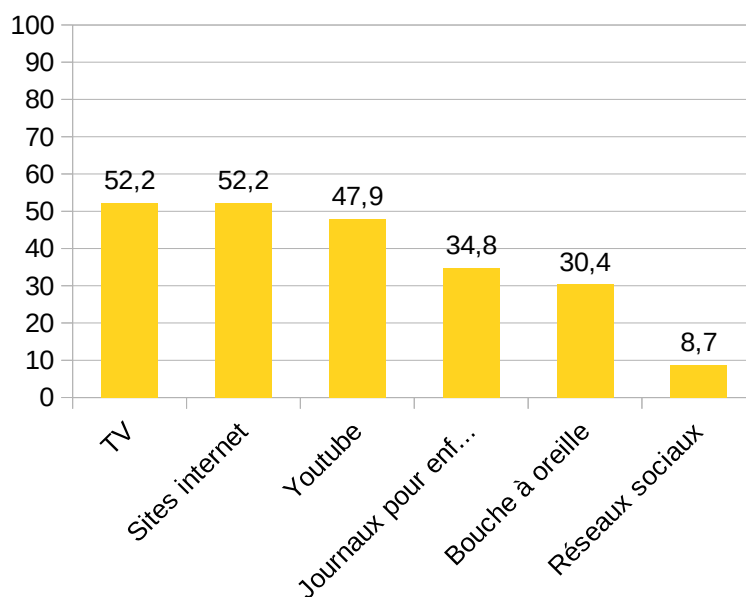
Les enfants ont en grande majorité besoin d'une autorisation des parents pour avoir accès à ces équipements : 82,6 %.

Tous ont une connexion internet à la maison et 52 % doivent avoir l'autorisation de leurs parents afin de naviguer sur internet.

Moins du quart des élèves, 21,7 %, possèdent une adresse mail personnelle.

**S'informer :**

A 78,3 % les élèves disent s'informer sur l'actualité.

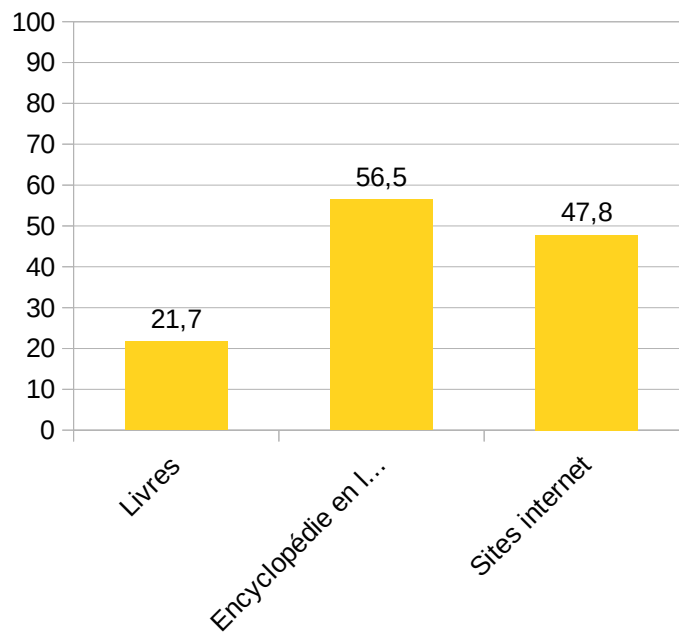


*Illustration 2: Sources d'informations des élèves (en%)*

Ce graphique nous montre que la télévision, notamment par le journal télévisé, les sites internet et YouTube prennent une place majoritaire dans leurs pratiques informationnelles. Les réseaux sociaux ne sont que très rarement utilisés par les enfants pour s'informer.

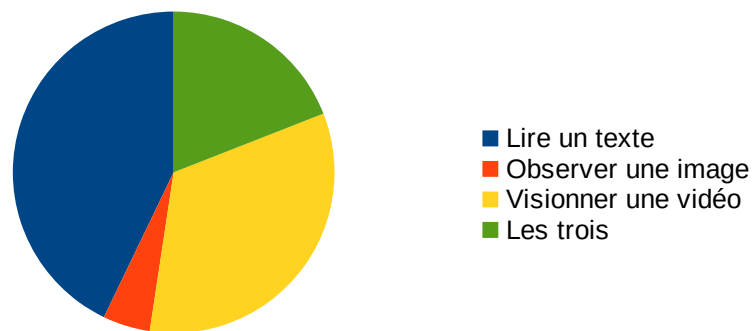
Près de 87 % des élèves estiment important de s'informer. Parmi les raisons évoquées nous avons : « connaître ce qu'il y a dans le monde », de « savoir où on en est sur le Covid », « savoir ce qu'il se passe dans le monde », « apprendre des choses », « pour s'informer sur le Covid ou sur les élections, « pour faire des exposés ». Les élèves n'estimant pas important de s'informer le justifient par manque d'intérêt : « je déteste le journal », « il y a des choses mieux à faire sur les écrans », « il y a des choses qui ne m'intéressent pas ».

### **Rechercher l'information :**



*Illustration 3: Lieux où l'information est recherchée en priorité  
(en %)*

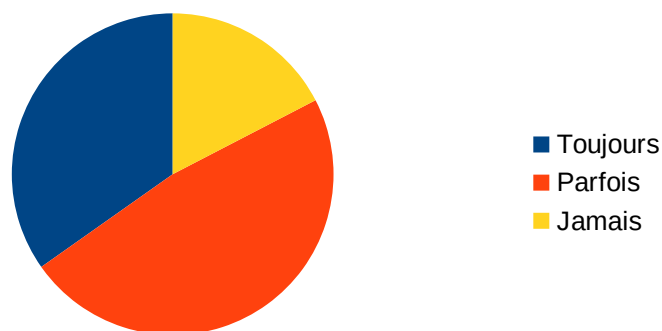
Ce graphique nous montre que les élèves, lors de recherche d'informations, privilégient les encyclopédies en ligne telles que Wikipédia ou Vikidia. Les sites internet, autres, sont également une source majeure. Les livres sont peu cités par les élèves.



*Illustration 4: Types de documents préférés des élèves pour s'informer*

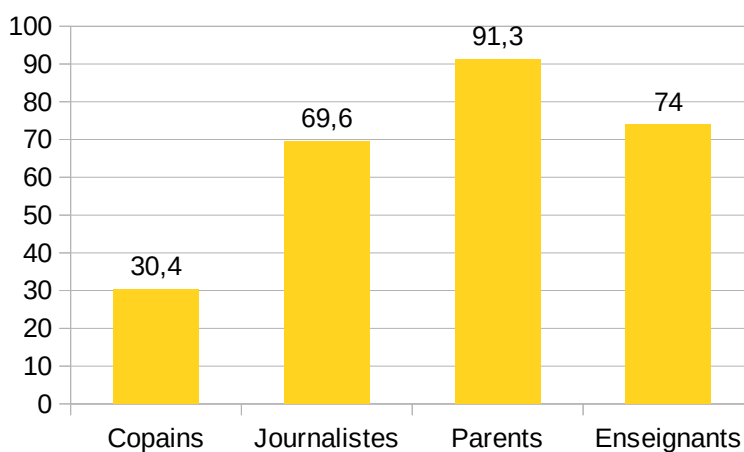
Ce graphique ci-dessus nous permet de voir que les élèves préfèrent en majorité lire un texte afin de s'informer. Le visionnage d'une vidéo apparaît également dans leurs préférences.





*Illustration 5: Vérification de l'information*

Pour la grande majorité, les élèves disent vérifier les informations trouvées. Seuls quatre élèves avouent ne jamais le faire.



*Illustration 6: Confiance accordée en fonction de l'émetteur (en%)*

Ce graphique nous permet d'observer à qui les élèves font confiance lorsqu'une information leur est donnée. Les adultes sont vus comme des personnes de confiance.

## 2) La séquence

### **Retour sur la séance 1**

Ce débat a été un des premiers mis en place dans la classe. Les enfants ont pu réfléchir quelques instants seuls à la question afin d'écrire ce qu'ils en pensaient avant le débat.

Ci-dessous, voici un résumé des interventions des élèves :

- il y a de tout, à la fois des choses vraies et des choses fausses
- tout le monde peut écrire des choses sur internet, comme des commentaires sur un site ou même créer son propre site, on peut donc écrire n'importe quoi,
- il existe des montages photos pour nous faire croire certaines choses,
- des fois les gens mentent pour faire peur ou être méchant, harceler
- les gens mentent pour « gagner des vues », pour être célèbre,
- les gens mentent aussi pour gagner de l'argent, arnaquer,
- on peut demander aux parents ou à des adultes,
- si on se fait harceler sur internet, il faut en parler

Les enfants se sont beaucoup focalisés sur le fait que les mensonges sur internet servaient à « faire des vues ». Je pense que cela dénote de leur pratique de YouTube qui comptabilise le nombre de fois où la vidéo a été visionnée, rémunérant le youtubeur en fonction de ce nombre. Ils ont pu donner comme exemple des vidéos de Big Foot. Au sujet du harcèlement, ils ont donné comme exemple le « Momo Challenge », ce qui m'a étonné car après vérification cette histoire date de 2018, mes élèves étaient alors vraiment jeunes.

En conclusion j'ai demandé aux enfants s'il y avait plus d'informations fausses ou vraies sur internet : plus de la moitié de la classe pensent qu'il y a en plus de fausses. « Internet est très grand il y beaucoup, beaucoup de choses », « il y a plein de faux sites qui font des arnaques ».

Le débat fini, les élèves ont pu noter dans leur cahier ce qu'ils pensaient après le débat afin qu'ils soient conscients de l'évolution de leur réflexion grâce aux échanges avec la classe.

Cela a été l'occasion d'aborder la notion de « rumeur » ainsi que de parler des causes de la présence de fausses informations qui seront abordées plus tard dans la séquence.

### **Retour sur la séance 3 :**

Elle a finalement été réalisée en 2 fois suite à un problème de réseau, ce qui selon moi a finalement été bénéfique . En effet, ce que j'avais prévu initialement aurait été trop complexe à mettre en œuvre tant pour moi que pour les élèves.

J'avais donc préparé différents padlet, les élèves étaient en binômes et devait remplir le tableau situé en annexe 7. Les rares binômes ayant réussi à commencer l'activité

ont appliqué ce qui a été vu lors de la séance précédente, à savoir répondre à la question est-ce une information, une rumeur, une anecdote. Je pense que ma consigne n'était peut-être pas assez claire. J'aurais pu revenir sur les éléments étant ressortis du débat au sujet des solutions proposées pour ne pas croire une fausse information qui ont été évoquées rapidement : aller voir sur un autre site par exemple. Voyant que la séance « prenait l'eau » : seules quelques tablettes étaient connectées à internet, j'ai décidé de mener l'activité en groupe-classe. Nous avons donc étudié chaque information et je leur posais les questions en lien avec le document à remplir afin de faire ressortir différents éléments pouvant être observés sur un site internet. Cela m'a permis de « surjouer les questionnements » : « oh ! Mais ça a été écrit le 1<sup>er</sup> avril ! Hum... qu'en pensez-vous ? ». Les enfants sont très vite entrés dans l'activité tout en restant motivés. Cela a été l'occasion de leur faire repérer différents éléments d'un site internet, comme le menu, la présence de l'item « à propos » ou « qui sommes-nous ? », ou encore le bas de page qui peuvent être sources d'information afin d'évaluer la fiabilité du site.

La séance suivante, j'ai choisi de réaliser l'activité dans la salle informatique : cette fois, pas ou peu de problèmes techniques. Grâce à la séance précédente en classe entière, les enfants sont rentrés très rapidement dans l'activité : le tableau à remplir était connu ainsi que les éléments à repérer. De fait, cette séance a plus été l'occasion d'évaluer les élèves sur la recherche de la fiabilité d'un site internet. J'ai bien insisté sur l'importance de justifier où ils avaient trouvé les indices permettant de dire si l'information était vraie ou fausse. Tous les groupes ont répondu correctement au fait de savoir ce qui était vrai ou faux, mais ce n'était pas l'important dans cette séance. En lien avec ce que nous dit Bernard Rey sur le transfert des compétences, ou plutôt des intentions transversales : c'est ici la démarche, le processus qui importe, plus que le résultat.

*Tableau 3: Récapitulatif des stratégies utilisées lors de la séance 3*

	<b>Lecture de l'article</b>	<b>Recherche d'éléments sur le site*</b>	<b>Croisement de l'information</b>	<b>Pas de réponse</b>
1 <sup>ère</sup> site	3	5	3	0
2 <sup>e</sup> site	2	7	2	0
3 <sup>e</sup> site	0	0	8	3

\* à propos, qui sommes-nous, bas de page

La grande majorité des élèves a retenu où chercher la preuve : les éléments du menu ou le bas de page. Beaucoup d'élèves ont préféré directement croiser l'information : ce qui reste valable mais demande peut-être un peu plus de temps et d'organisation (gestion des onglets ainsi qu'effectuer une recherche qui reste parfois encore compliquée pour eux). Pour l'évaluation du premier site, trois groupes ont justifié comme « ce n'est pas possible », « on ne peut pas », ce qui ne consiste pas vraiment en un indice. Ils ont raison, mais la consigne notifiait bien qu'il ne fallait pas lire l'article mais observer le site internet.

Aucun élève n'a justifié le 3<sup>e</sup> site comme étant fiable car connu comme tel. Trois exemples de travaux d'élèves illustrant ces résultats sont disponibles en annexe 7.

Au retour en classe, les élèves ont eu à compléter la trace écrite permettant de garder en mémoire une méthode afin de s'interroger sur la fiabilité d'un site.

#### **Séance 4 :**

La première partie de la séance s'est déroulée essentiellement à l'oral. Chaque document a été présenté aux élèves comme étant fausse. Le but pour les élèves était, par la discussion collective, de réfléchir aux raisons de l'utilisation des images pour véhiculer un message. Grâce à cette situation, les élèves ont fait émerger les différentes raisons expliquant la diffusion de fausses informations. Les différents documents ont permis aux élèves de comprendre les pièges dans lesquels il peut être facile de tomber. Je pense qu'un travail sur la manipulation par les images serait intéressant à mettre en place ainsi que la présentation d'outils tels que Google Image ou Tineyes.

La seconde partie de la séance a été l'occasion de découvrir différents extraits de texte de lois : la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse. La lecture puis la discussion a permis de clarifier ce qui n'est pas autorisé par la loi en lien avec les documents présentés précédemment.

#### 3) Le rituel

Le rituel a été très apprécié des élèves, nombre d'entre eux réclamaient la lecture de carte dès que le temps le permettait.

Les observations lors du déroulement de ces rituels m'ont permis de noter que les élèves utilisaient différents arguments afin de justifier leurs choix. La majorité des interventions étaient en lien avec la question de la crédibilité de l'information.

Les élèves se sont également beaucoup servis de leurs connaissances sur les différents sujets proposés : par exemple une information sur un animal connu par une élève qui avait réalisé un exposé sur le sujet.

Le questionnement sur la source de l'information a été abordé particulièrement quand la carte faisaient référence aux réseaux sociaux : « je crois que c'est faux parce que déjà c'est sur Facebook, et je sais qu'il y a souvent des choses fausses, en plus c'est un politique qui l'a publié et souvent ils mentent ». Quelques interventions ont été justifiées par le fait que leurs parents leur en avaient parlé, car ils l'avaient entendu à la télévision ou à la radio ou encore lu dans un article de presse : « moi je pense que c'est vrai parce que mon père m'en a parlé, il l'a vu aux informations ».

#### 4) Le débat sur les moustiques

Lors du débat, les élèves sont intervenus 43 fois. Sur ces interventions, seuls 9 faisaient références aux documents, la plupart des interventions étaient basée sur l'expérience personnelle des élèves et listaient les moyens qu'ils jugeaient les plus efficaces (moustiquaires, tapettes, citronnelle, bougies...).

*Tableau 4: Interventions en lien avec les documents*

	<b>Questionnement sur les textes</b>	<b>Questionnement sur les sources</b>	<b>Lucidité et modestie, admettre que l'on ne sait pas</b>	<b>Croisement des différents documents</b>
<b>Nombres d'interventions</b>	3	2	4	1

Différentes questions ont émergé pendant le débat à propos des textes quant à leur véracité. Le fait que la couleur bleue éloignerait les moustiques a été grandement discutée et argumentée en fonction de leurs expériences : « quand je mets mon pyjama bleu et que je dors bah je me fais piquer beaucoup », « moi j'ai un mur bleu dans ma chambre ça marche pas ». Ce qui a entraîné la réaction suivante d'une élève : « si c'est écrit c'est que ça doit être vrai », en faisant référence au document sur la ville peinte en bleu.

Le fait que les femmes enceintes seraient protégées des piqûres a également été questionné : « j'y crois pas trop c'est pas parce qu'elle est enceinte que c'est pas une personne ».

Le premier document a été utilisé par une élève afin d'argumenter le fait que l'application fonctionnait selon le commentaire. Ce qui a été remis en doute par une autre élève : « l'application anti-moustique, peut-être que c'est celui qui a créé l'application qui a mit le commentaire ».

Très peu d'interventions ont mis en évidence les sources des documents, malgré mes demandes de citer correctement un document lorsqu'il était utilisé pour justifier un argument. Toutefois, le *Figaro* a fini par être identifié par un élève « Figaro ! Ah bah c'est faux alors ! », heureusement corrigé par plusieurs élèves « mais non c'est le Gorafi le faux journal ! ». Une élève n'a pas cru à l'article du Petit Quotidien sans toutefois argumenter sur son point de vue ».

Un élève a croisé les informations entre les documents 1, 2 et 3 en signalant aux autres que les bracelets et l'application ne fonctionnait pas : « les bracelets et l'application c'est de la pure arnaque, tu t'es fait avoir, ils le disent dans le texte ».

Ces différents débats ont provoqué la réaction de plusieurs élèves indiquant que nous n'en savions pas assez pour répondre : « on sait pas ce qu'ils voient et entendent », « on ne connaît rien des moustiques, ce qu'on sait c'est de dangereux c'est qu'ils peuvent nous refiler des maladies [...] Faudrait qu'on en apprenne plus sur eux ».

## **B) Discussion**

### 1) Analyses et interprétations

Ce qui ressort de ses différents résultats notamment grâce au questionnaire, c'est l'intérêt que portent les enfants à la nécessité de s'informer. En effet, la grande majorité des élèves, avant même d'être confrontée à une séquence d'éducation aux médias et à l'information estiment qu'il est important de s'informer afin de connaître et de comprendre le monde qui nous entoure. Les paroles des élèves montrent bien la place qu'a pu prendre la situation sanitaire et à moindre mesure les élections dans le besoin d'information. L'utilisation des médias tels que la télévision ou internet semble assez contrôlé par les parents, ce qui pourrait s'expliquer sociologiquement parlant par le public très favorisé de cette école. L'utilisation de la télévision pour s'informer peut être la preuve que le journal télévisé est regardé en famille où les discussions peuvent alors être possibles.

Afin de s'informer, les élèves utilisent pour la majorité les encyclopédies en ligne et les sites internet. C'est bien sur ces derniers que nécessite une réflexion critique de leur

part : reconnaître les éléments permettant d'accorder sa confiance mais surtout la volonté de le faire. Les livres s'avèrent moins cités ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils ne sont pas forcément disponibles à la maison et demandent de se déplacer dans une bibliothèque. Internet permet d'avoir accès rapidement à une grande source de documents. Dans leur cursus scolaire, les élèves vont être amenés à effectuer de plus en plus de recherches, dont la plupart se feront sur internet. Réfléchir à la confiance à accorder à un émetteur d'information est une première étape dans la construction de ces compétences info-documentaires.

La lecture de texte et de vidéos s'avèrent les moyens préférés des enfants. Ce fut un étonnement, je pensais que les vidéos remporteraient la première place. Cela peut peut-être s'expliquer par le contexte dans lequel le questionnaire a été posé, à savoir l'école où l'écrit tient une place prépondérante dans les apprentissages : lire serait préférable que de regarder la télévision ou YouTube ?

Les élèves en majorité disent vérifier les informations qu'ils peuvent rencontrer. Je me demande si les réponses à cette question ne sont pas biaisées dans le sens où ils auraient plutôt répondu ce qu'on attend d'eux plutôt que ce qu'ils font réellement.

Enfin le questionnaire a permis de mettre en évidence que les élèves font plus confiance aux parents, aux enseignants et aux journalistes qu'à leurs pairs en matière d'information. Les adultes apparaissent comme experts et ainsi personnes référentes en tant que source d'informations.

Lors de la séquence, les élèves ont été très motivés par le sujet. Je les ai sentis impliqués dans les activités. Le débat de la première séance a été l'occasion de se questionner et m'a permis de confirmer que les enfants de cet âge ne sont pas dupes quant à la présence de fausses informations sur internet et sont capables d'en expliquer les raisons : gagner de l'argent, vendre des choses, devenir célèbre, faire peur, harceler...La séance 3 a permis de mettre en place une méthode afin d'interroger la fiabilité d'un site internet aussi bien grâce à son observation attentive mais également par le croisement des sources. La séance 4 a été riche en émotions pour certains élèves s'insurgeant sur certaines fausses informations ce qui a permis d'insister sur le danger que peut provoquer les rumeurs. Les liens avec la loi ont permis de clarifier ce qu'il est interdit d'écrire dans les médias. Cependant, je pense revoir cette partie en lien avec les lois qui s'est avérée trop descendante : les élèves ont finalement peu participé et ont eu du mal à rester attentifs pour

beaucoup d'entre eux. Je pense que cette partie sur le cadre législatif aurait dû être faite séparément et d'une autre manière, pourquoi pas même une séquence sur la liberté d'expression et la liberté de la presse.

Lors des séances de rituel en lien avec le publié par France Info a permis aux élèves de devenir de plus en plus autonome dans son déroulement. En effet, j'ai eu de moins en moins besoin d'intervenir afin de questionner les élèves sur leurs arguments, les démarches à avoir pour vérifier, la clarification de leur pensée. Je pense que ce travail réflexif à l'oral est très bon exercice aussi bien pour apprendre à argumenter, à s'exprimer devant les autres. Je pense continuer jusqu'à la fin de l'année en chargeant un élève de mener ce rituel.

L'expérimentation a montré que peu d'enfant avaient transféré l'intention de questionner les sources en rapport avec ce qui avait été fait lors de la séquence et du rituel. Les rares interventions prenant appui sur les documents ainsi que leur source n'ont pas été relevées par la majeure partie des élèves qui est resté centré sur son expérience personnelle. Les intentions des auteurs des documents a pu être questionné par la question de l'auteur du commentaire dans le premier document : n'est-ce pas l'auteur lui-même de l'application qui mentirait pour vendre son produit ? Cette intervention n'a pas été discutée ou reprise par le reste de la classe.

En revanche, la classe s'est accordé à conclure que nous n'en savions pas grand-chose étant donné notre méconnaissance des moustiques, ce qui peut être vu comme une certaine lucidité en lien avec les attitudes attendues afin de faire preuve d'esprit critique : savoir ce que l'on sait, ce que l'on suppose et ce que l'on ignore.

Je souhaite ajouter que j'ai été agréablement surprise par différentes interventions d'élèves lors d'autres moments de classe. Deux plus particulièrement me paraissent tout à fait positives quant à la question du transfert des compétences travaillées.

Tout d'abord lors d'une séance en lecture-compréhension se déroulant trois semaines après la séance 3 de la séquence, dont l'objectif était d'« évaluer sa flexibilité ». Nous avons travaillé sur la nécessité lors d'une lecture de se construire une représentation mentale et de savoir la faire évoluer en fonction des informations présentes dans le texte<sup>41</sup>. Le texte proposé dans cette séance reprenait un affichage présent à l'entrée d'une forêt

---

41 Cèbe et Gouigoux (2018). P. 69-73.



canadienne alertant sur la présence d'ours et de grizzlis et présentant des conseils aux promeneurs pour s'en protéger. Les élèves devaient, grâce à leurs connaissances mais également en faisant des inférences comprendre que c'était un texte humoristique et justifier les éléments du texte leur ayant permis de le comprendre. Il s'est avéré que la grande majorité des élèves avait remarqué la source du document, écrit en tout petit sous le texte comme provenant d'un site internet de blague. Résultat, les justifications étaient plutôt centrées sur cet indice plutôt que sur ceux du texte : « c'est écrit que ça vient d'un site de blague, ce n'est pas une source fiable ». Cela m'a tout de même permis de remarquer qu'ils avaient été sensibles à l'intérêt de questionner la source afin d'évaluer un texte.

La seconde anecdote s'est déroulée lors d'une séance d'éducation musicale. Nous venions de réaliser une écoute musicale et je leur signalais qu'ils avaient peut-être déjà entendu ce morceau dans un film. Aucun élève n'ayant reconnu le film, je leur parle alors de *Beetlejuice*, sorti en 1988, en leur disant que quand j'étais plus jeune je l'avais vu plusieurs fois et avait adoré. Les élèves ont alors voulu que je leur montre la bande-annonce. Après une rapide réflexion, j'ai eu un doute sur l'âge conseillé de ce film fantastique et quelque peu horrifique. J'ai fait part de ce doute aux élèves et j'ai donc effectué une recherche internet. Il s'avère que je tombe sur différents résultats indiquant « 9 ans » et « 11 ans ». J'explique alors aux enfants que je ne leur montrerai pas la bande-annonce, car elle n'était peut-être pas adaptée. Une élève est alors intervenue pour me demander sur quel site j'avais été et s'il me paraissait fiable. Après vérification ce n'était pas le cas, nous nous sommes alors dit que ce serait à leurs parents de prendre la décision.

Je trouve que ces deux anecdotes montrent que pour certains élèves de la classe, la séquence et le rituel ont permis de développer cette réflexion critique recherchée à propos des sources d'information.

## 2) Difficultés rencontrées

Ma problématique portant sur les effets de ces séances dans un contexte hors scolaire, il n'est pas aisé de trouver un moyen permettant d'appréhender si les comportements des élèves ont pu changer sur le questionnement de la fiabilité des sources. Ce qui paraît important, en lien avec ce que nous apprend Bernard Rey, c'est que les enfants aient intégré une intention en lien avec les activités de la séance : à savoir

d'interroger la fiabilité d'une source avant de pouvoir s'en servir. Lors des premières réflexions de ce mémoire, je souhaitais comparer deux classes : la mienne et celle d'une collègue souhaitant réaliser une séance en éducation aux médias et à l'information. La différence entre les deux aurait alors porté sur la mise en place d'un rituel, en lien avec l'hypothèse émise qu'une séquence réalisée de manière ponctuelle dans la classe ne suffirait pas à provoquer cette intention de jugement volontaire et réflexif sur la fiabilité d'un site internet. Malheureusement le contexte de cette année n'a pas été favorable à cette expérimentation. Différentes propositions ont alors émergé. J'ai d'abord pensé à la réalisation d'un exposé, en groupe. Je leur aurais proposé différents documents et je leur aurais demandé d'effectuer des recherches à la maison sur le sujet afin de ramener à l'école quelques documents en lien avec leur sujet. J'imaginai alors de leur faire trier ces informations entre celles qu'ils gardent et celles qu'ils mettent de côté tout cela en justifiant leurs choix. Je souhaitais que cette activité soit réalisée dans une discipline différente de l'EMC afin de s'éloigner du contexte de la séquence en EMI. Le manque de temps, le nombre d'absents dû au Covid ayant déjà éprouvé plusieurs travaux de groupes dans d'autres disciplines m'ont fait renoncer à cette proposition. J'ai ensuite pensé à travailler sur un animal fantastique en m'inspirant de différentes activités trouvées sur internet en relation avec les animaux « fantastiques » comme la licorne, le Yéti ou encore le dahu. J'ai rejeté cette idée, car elle portait sur des créatures imaginaires or je préférerais ancrer l'expérimentation dans le réel. De plus, cette séance nécessitait un équipement informatique sans faille au risque de reculer encore l'expérimentation.

Un problème que j'ai rencontré afin de préparer et d'imaginer ma séquence a été le manque d'équipement numérique performant dans l'école. En effet, des tablettes sont à dispositions mais après échange avec les autres professeurs des écoles de l'école, seule une de deux mallettes fonctionne à peu près correctement. Celle que j'ai donc utilisé rencontrent des problèmes de réseaux empêchant les activités nécessitant une connexion internet. Ne pas avoir de vidéoprojecteur ou même de tableau numérique a également posé problème lors de partage de document ou lors de l'observation des sites internet. Cela a été réalisé sur une télévision et était donc trop petit pour la majorité des élèves qui ont dû se déplacer pour bien voir, ce qui ne facilite pas la gestion de classe. Nombre de situations proposées par le CLEMI ou les différents sites institutionnels nécessitent pourtant un équipement conséquent.

Enfin, j'estime que la séquence d'apprentissage a été faite trop tardivement dans l'année. Si c'était à refaire, je commencerais par une séquence sur l'article de presse en français et assez rapidement je réaliserai cette séquence en enseignement moral et civique. Le rituel pourrait alors se mettre en place plus tôt dans l'année. Je pense alors inclure dans les séances d'histoire, géographie ou sciences une place plus importante au tri d'informations en lien avec le sujet étudié : « est-ce pertinent ou non pour répondre à la question que nous nous posons ? »

## **CONCLUSION**

Exercer son esprit critique a toujours été une nécessité pour toute personne souhaitant exister en toute indépendance mais cet impératif est plus vrai que jamais aujourd'hui. En effet, depuis l'explosion d'internet et des réseaux sociaux, chacun d'entre nous et a fortiori la population plus fragile que représentent les enfants doit faire face à une surabondance d'informations et à une liberté totale de publication. Apprendre à penser et à raisonner par soi-même, se faire son propre avis nécessite de faire le tri dans cette masse d'informations. Face à ce constat, il nous est apparu important d'aider les élèves à savoir évaluer cet afflux de données en se forgeant un bon esprit critique.

L'objet de ce mémoire était précisément de nous baser sur des écrits théoriques solides pour lancer des pistes pédagogiques et chercher à les valider lors de séances pédagogiques en classe. Nous avons émis deux hypothèses : d'abord il nous apparaissait crucial que les élèves décryptent les intentions des auteurs d'informations pour en comprendre les enjeux. Notre objectif était d'éviter qu'ils ne deviennent les jouets de manipulations mercantiles ou idéologiques. Ensuite, il nous a semblé important que cet esprit critique s'exerce le plus souvent possible et devienne une sorte d'attitude réflexe : un élève doit prendre l'habitude d'interroger toute nouvelle information, de la valider ou l'invalider selon un certain nombre de critères et outils.

Grâce à ce travail basé sur une réflexion au sujet des sources, j'ai l'impression d'avoir pu planter quelques graines ayant commencé à germer dans l'esprit des élèves quant à la nécessité de faire preuve de réflexion et de jugement critique face à une information. Cependant, je me pose vraiment la question de savoir si cette graine sera

suffisamment « nourrie » tout au long de leur vie future afin qu'ils deviennent des cybercitoyens éclairés, responsables, autonomes. Les élèves de CM1 sont encore jeunes et au début de leur formation à l'esprit critique. Ils ont encore beaucoup à apprendre et à vivre pour se forger une expérience qui je l'espère leur permettra notamment de ne pas relayer sur les réseaux sociaux des contenus inappropriés et ainsi de ne pas participer à cette infodémie pouvant se révéler dangereuse à bien des égards pour notre société.

La publication récente du *Vademecum Éducation aux médias et à l'information* apparaît comme un outil utile pour les enseignants souhaitant initier des séances en EMI. Par les discussions que j'ai pu avoir lors de mes stages ou cette année dans mon école, j'ai l'impression que peu d'enseignants osent se lancer sur ce terrain. Cela peut sûrement s'expliquer par le déficit de formations destinée aux enseignants sur cette question pourtant cruciale. De plus, travailler en EMI nécessite un équipement numérique performant dans l'école et se lancer dans ce genre d'activités s'apparente parfois à un parcours du combattant quand les équipements ne fonctionnent plus ou qu'ils n'existent tout bonnement pas. Présenter le développement de l'esprit critique des élèves comme un des enjeux majeurs actuels de l'école, via l'éducation aux médias et à l'information, nécessiterait selon moi un gros investissement dans l'équipement numérique des écoles. Les enseignants à la lecture des propositions de pratiques du CLEMI ou du *Vademecum* risquent de très vite se décourager s'ils ne sont pas équipés.

Cela dit, engager un travail sur cette thématique me semble incontournable dans le monde tel qu'il évolue et j'ai pu, en dépit des contraintes matérielles, mesurer à mon niveau l'impact positif de cette démarche sur le développement de l'esprit critique des élèves. Cet impact serait d'ailleurs, sans doute encore plus visible auprès d'élèves d'une classe moins favorisée.

## BIBLIOGRAPHIE

Légifrance, *Code de l'éducation*, articles L. 111-2, L.131-1 et L.321-3.

De Vecchi G., 2016, *Former l'esprit critique, t. 1: Pour une pensée libre*, Paris, Éditions ESF.

Descartes R., 2016, *Discours de la méthode* [1637], Flammarion.

Cospérec, S., 2018, Développer L'esprit Critique Des élèves ? Un Mouvement Anglo-saxon, Le Critical Thinking, *Démocratisation Scolaire* [en ligne], février, <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article286>. Consulté le 8/05/2022.

Dewey J., 1933, *How we think*.

Facione P., 2011, *Critical thinking : A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction—The Delphi report*, California Academic Press. 1990, p.3 (traduction libre).

Ministère de l'Éducation nationale, 2016, *À l'école de l'esprit critique*, Éduscol [en ligne]. <https://Éduscol.education.fr/document/22168/download>. Consulté le 8/05/2022.

Conseil Scientifique de l'éducation nationale, 2021, *Éduquer à l'esprit critique : Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation* [en ligne]. [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conseil\\_scientifique\\_education\\_nationale/Ressources\\_pedagogiques/VDEF\\_Eduquer\\_a\\_lesprit\\_critique\\_CSEN.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/VDEF_Eduquer_a_lesprit_critique_CSEN.pdf). Consulté le 8/05/2022.

Ministère de l'Éducation nationale, 2015, *Socle de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015.

Ministère de l'Éducation nationale, 2020, *Programme d'enseignement de l'école maternelle : modifications*, Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation nationale, 2020, *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation nationale, 2020, *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*, Bulletin Officiel n°31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'Éducation nationale, 2020, *Le parcours citoyen de l'élève*, Bulletin Officiel n°25 du 23 juin 2016.

Delamotte E, Liquète V, Frau-Meigs D., 2014, La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités, *Revue de recherche en éducation* [en ligne] [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2014\\_num\\_53\\_1\\_1056](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2014_num_53_1_1056). Consulté le 8/05/2022.

Ministère de l'Éducation nationale, 2018, Orientations pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) : Cycles 2 et 3, Éduscol [en ligne] <https://Éduscol.education.fr/document/327/download>. Consulté le 8/05/2022.

Ministère de l'Éducation nationale, 2022, *Vademecum pour l'éducation aux médias et à l'information*, Éduscol [en ligne] <https://Éduscol.education.fr/document/33370/download?attachment>. Consulté le 8/05/2022.

Simonneaux, J., Tutiaux-Guillon N. et Legardez A., 2012. Éditorial: Éducatons à ... et sciences sociales, perspectives des recherches francophones.

Beitone, A, 2014, « Educations à ... Ya basta ! », *Démocratisation Scolaire* [en ligne], mai, <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article190>. Consulté le 8/05/2022.

Alpe, Y., et Legardez, A., 2011. Le curriculum sournois du développement durable: l'exemple de l'usage de certains concepts économiques, Colloque: Le développement durable: débats et controverses [en ligne], <http://www.oeconomia.net/private/colloquediufm/30.colloquedd-alpelegardez.pdf>. Consulté le 7/04/2021.

Fabre M., 2014, « Les « Éducatons à » : problématisation et prudence », *Éducation et socialisation* [En ligne], <http://journals.openedition.org/edso/875>. Consulté le 08/05/2022.

Barthes, A. et Alpe, Y., 2018, Les « éducatons à », une remise en cause de la forme scolaire ?. *Carrefours de l'éducation*, 45, 23-37.[en ligne] <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/cdle.045.0023>. Consulté le 8/05/2022.

Rey B., 1996, *Les compétences transversales en question*, ESF éditeur, Paris, Collection Pédagogies.

Cèbe S. et Goigoux R., 2018, *Lector & Lectrix : Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Retz.

## SITOGRAPHIE

Ministère de l'Éducation nationale, 2021, *Former l'esprit critique des élèves*, [en ligne] [https://www.inspe-lille-hdf.fr/fileinspe/user\\_upload/Documents/Ressources\\_formateurs\\_et\\_udiants/M2\\_MEEF\\_1er\\_degre/rediger\\_sa\\_bibliographie.pdf](https://www.inspe-lille-hdf.fr/fileinspe/user_upload/Documents/Ressources_formateurs_et_udiants/M2_MEEF_1er_degre/rediger_sa_bibliographie.pdf). Consulté le 8/05/2022.

Lechaudel A., 2018, Qu'est-ce qu'une info ?, Dossier de la semaine de la presse, [en ligne] <https://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/quest-ce-quune-info.html>. Consulté le 8/05/2022.

FARINELLA R-M., 2019, S'informer et communiquer sur internet et les réseaux sociaux Info ou intox comment faire la différence, dès l'école primaire ?, *Académie de Grenoble*, [en ligne] [http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/progression\\_rm\\_farinella\\_version\\_juillet\\_2019.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/IMG/pdf/progression_rm_farinella_version_juillet_2019.pdf). Consulté le 8/05/2022.

## ANNEXES

Annexe 1 : Fiche de séquence.....	I
Annexe 2 : Liens vers les padlets de la séance 3.....	II
Annexe 3 : Documents séance 4.....	III
Annexe 4 : Exemples de cartes du jeu « Fake News » de <i>France Info</i> .....	IV
Annexe 5 : Documents du débat sur les moustiques.....	V
Annexe 6 : Questionnaire sur les pratiques des élèves.....	VIII
Annexe 7 : Exemple de travaux d'élèves réalisés en séance 3.....	IX



Annexe 1 : Fiche de séquence

Séquence en EMC		CM2	
<u>Objectifs de la séquence :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réfléchir à la confiance à accorder à une source, un émetteur d'information</li> <li>• Adopter un comportement responsable sur internet en réfléchissant aux intentions de diffusion de contenus sur internet.</li> </ul>		<u>Prérequis :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalités du débat réglé</li> <li>• Lire et repérer des informations sur un support numérique</li> <li>• Effectuer une recherche simple en ligne en utilisant un moteur de recherche</li> </ul>	
<u>Compétences en lien avec le Socle commun :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit (Domaine 1)</li> <li>• Rechercher et trier l'information et s'initier aux langages des médias (Domaine 2)</li> <li>• Acquérir la capacité à juger par soi-même (Domaine 3)</li> <li>• Analyser et comprendre les organisations humaines et les représentations du monde ainsi raisonner, imaginer élaborer, produire (Domaine 5)</li> </ul>		<u>Matériel :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tablettes</li> <li>• Télévision</li> <li>• documents élèves : fiches activités séances 2, 3.</li> </ul>	
	Objectifs et compétences	Outils et modalités	Activité des élèves
Séance 1 50 min	<u>Objectif :</u> Réfléchir aux enjeux véritables du fait de croire ou non ce qu'on peut lire sur internet <u>Compétences :</u> - Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres - Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé	Vidéo en situation de départ  Débat réglé – oral collectif	Oral réflexif autour de la question « <b>Faut-il croire tout ce qu'on dit sur internet ?</b> »  Auto-évaluation sur la participation au débat
Séance 2 50 min	<u>Objectif :</u> Savoir ce qu'est une information en tant que nouvelles diffusées dans les médias <u>Compétences :</u> - Distinguer une information, d'une anecdote ou d'une rumeur - Développer des aptitudes au discernement et à la réflexion	Oral collectif Diffusion d'une vidéo  Travail individuel avec correction collective	Visionnage <a href="#">vidéo du CLEMI</a> Définitions information / rumeur / anecdote/potin/opinion Exercices d'application : - repérer une information d'actualité : info ou non ? Et justifier

	critique		
Séance 3 1h15	<p><u>Objectif</u> : construire une méthode permettant d'évaluer la fiabilité d'un site internet grâce à des critères</p> <p><u>Compétences</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer des aptitudes au discernement et à la réflexion critique</li> <li>- Être capable de coopérer</li> </ul>	Travaux de coopération sur internet	Recherche de critères de fiabilité d'un site internet Élaboration d'une méthode de vérification d'une source internet
Séance 4 50 min	<p><u>Objectifs</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réfléchir aux intentions de diffusion de faux contenus (infox, rumeurs, complots, publicités déguisées)</li> <li>- Savoir qu'il existe des règles en matière de diffusion d'informations</li> </ul> <p><u>Compétences</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre le rapport entre les règles et les valeurs</li> <li>- Être capable d'empathie</li> <li>- Être capable de coopérer</li> </ul>	Travaux de coopération	Tri d'informations selon l'intention de tromper le lecteur Recherche de critères (visée humoristique, commerciale, de nuisance, d'endoctrinement) Mise en parallèle avec la règle et le droit (liberté de la presse, charte des journalistes)
<p><u>Lien avec d'autres disciplines</u> :</p> <p>Arts visuels : Réaliser un projet en prenant en compte le spectateur (effets produits recherchés) : travail sur les images et le détournement</p> <p>Histoire : la question des sources et des points de vue dans un document historique</p>			

Annexe 2 : Liens vers les padlets de la séance 3

<https://padlet.com/karinechampigny/emc1>

<https://padlet.com/karinechampigny/emc2>

Annexe 3 : Documents séance 4



Le plus gros chien du monde selon le Guinness des records : Hercule est un mastiff anglais qui pèse plus de 127 kilos et fait 95 centimètres au garrot



Orphelins abandonnés suite au séisme terrifiant qui est survenu au Népal le 25 avril 2015.



Un calamar géant échoué sur une plage de la baie de Santa Monica en Californie: sa taille mutante de 50 mètres a été provoquée par les radiations de Fukushima.

Des vagues d'enlèvements d'enfants ces dernières semaines dans la région parisienne par des Roms !

Ne laissez pas vos enfants trainer, faites tourner le message svp merci



## Annexe 4 : Exemples de cartes du jeu *Fake News* de France Info

**Actu :** **VRAI OU FAUX ?**

Lego annonce sur son site Internet la sortie de nouvelles briques conçues pour s'éloigner lorsque l'on s'apprête à marcher dessus. Parfait pour ne plus se faire mal aux pieds !

**INDICE :**

L'info a été publiée le 1<sup>er</sup> avril 2021.

**Actu :** **FAUX !**

C'est évidemment un poisson d'avril ! Chaque année, les entreprises redoublent d'ingéniosité pour inventer la plus belle farce à jouer aux internautes. Lego a par contre bien inventé des chaussons rembourrés pour qu'on ne se fasse pas mal aux pieds en marchant sur les briques Lego !

**Actu :** **VRAI OU FAUX ?**

Un site internet prétend que l'armée française fait appel à des auteurs de science-fiction pour imaginer les menaces du futur.

**INDICE :**

Des écrivains de science-fiction imaginent dans leurs livres comment le monde pourrait être bouleversé par les changements climatiques.

**Actu :** **VRAI !**

Dix auteurs, autrices et dessinateurs de science-fiction, forment la « Red Team », une équipe chargée par l'armée d'anticiper les risques que la France pourrait affronter à l'avenir. L'armée américaine recrute également des auteurs depuis les années 1950.

**Actu :** **VRAI OU FAUX ?**

Un site Internet indique que tous les animaux sauvages des cirques français vont être remis en liberté dans la nature !

**INDICE :**

Dans plusieurs articles de journaux, une ministre explique que des refuges sont créés pour accueillir certains animaux sauvages venant des cirques.

**Actu :** **FAUX !**

La loi française prévoit bien la fin des spectacles d'animaux dans les cirques itinérants, mais les animaux qui ont passé leur vie entière en captivité, enfermés et ont été nourris par l'Homme, ne peuvent pas survivre dans la nature. Ils sont alors accueillis dans des refuges. Quand tu lis une information qui te semble incroyable, demande-toi quelles conséquences cela peut entraîner.

**Actu :** **VRAI OU FAUX ?**

Un site Internet diffuse l'information suivante : « Des kilos de légumes sont largués en hélicoptère dans la forêt pour aider les animaux à se nourrir après des incendies ».

**INDICE :**

Sur un réseau social, le ministre australien publie une photo montrant des tonnes de carottes lancées au-dessus d'une forêt.

**Actu :** **VRAI !**

En Australie, les incendies ont particulièrement détruit la brousse, qui constitue l'habitat et le garde-manger des wallabies. Pour les aider, des sauveteurs ont survolé les forêts pour y jeter de la nourriture, comme des carottes et des patates douces.

**Actu :** **VRAI OU FAUX ?**

D'après le journal local, une nouvelle espèce de chat a été découverte en Corse !

**INDICE :**

Selon les scientifiques, un grand nombre d'espèces actuelles reste encore à découvrir (entre 8 à 12 millions).

**Actu :** **VRAI !**

Le « chat-renard » a été découvert dans le centre montagneux de la Corse. Les scientifiques le considèrent comme l'ancêtre du chat domestique. Il mesure 90 cm, ses oreilles sont très larges et ses canines plus développées.

## Annexe 5 : Documents du débat sur les moustiques

Application pour téléphone portable anti-moustique *App Store*



Ouvrez le Mac App Store pour acheter et télécharger des apps.

**Anti-moustique Insecticide** 4+  
Insecticide  
Reticode  
Conçu pour iPad  
★★★★★ 3,9 + 3,2 k notes  
Gratuit · Inclut des achats intégrés

Anti moustique vise à vous aider à lutter contre les moustiques ennuyeux avec des sons de basse fréquence et avec différents trucs et astuces

Anti mosquito est une application qui est totalement gratuite et qui vise à vous aider à lutter contre les moustiques ennuyeux avec des sons de basse fréquence et avec des astuces et astuces différentes, ce qui vous sera utile.  
Important! Il n'a pas été scientifiquement prouvé que les sons à basse fréquence peuvent aider à repousser les moustiques. Pour cette raison, cette application devrait être considérée comme une application de plaisanterie.

★★★★★  
HeavnCouldntwaitForU, 05/07/2018

**Efficace**  
J'ai entendu un moustique. J'ai téléchargé. Et je n'ai plus rien entendu ni rien vu. Super ça ne coute rien d'essayer c'est gratuit et ça change des produits.

Bracelets anti-moustiques en vente sur le site *Naturalia*



**NATURALIA**

Accueil > Bracelet Anti-moustiques Pour Toute La Famille

### Bracelet Anti-moustiques Pour Toute La Famille



**MoustiCare**  
PROTECTION NATURELLE  
BRACELET ANTI-MOUSTIQUES  
ET AUTRES INSECTES  
Anti-moustiques pour toute la famille  
PROTECTION JUSQU'À 1 MOIS  
PROTECTION UP TO 1 MONTH  
Pour toute la famille  
For all the family

**7,04 €** En rupture de stock  
2H Retrait magasin

Description détaillée

**Bracelet anti-moustiques pour toute la famille**

Mousticare Bracelet contient un répulsif 100 % naturel qui éloigne efficacement les moustiques et les autres insectes piqueurs pour une protection d'environ 1 mois.

Protégez-vous lors de vos activités en plein air, à la maison, au travail ou lors de voyages en zones tropicales.

L'efficacité et la tolérance de ce répulsif ont été testées par un laboratoire européen indépendant.

Ajustable, il convient aux adultes, femmes enceintes et aux enfants de plus de 30 mois.

## Piqûres de moustiques : comment s'en protéger ?

Par [Marine Van Der Kluit](#) | Mis à jour le 17/07/2018 à 14:36 / Publié le 05/07/2018 à 10:31



### Sprays, bracelets, ultrasons : efficaces ?

Du traditionnel spray à la citronnelle à la prise antimoustique en passant par le bracelet anti-insectes... Nous avons déjà tous essayé au moins un de ces moyens pour éviter les piqûres. Mais sont-ils vraiment efficaces ? Les premières substances à passer au couperet sont les huiles essentielles. Leur durée d'efficacité est inférieure à 20 minutes. Un moyen de protection «insuffisant», selon l'agence Santé Publique France.

**«Les appareils à ultrasons et les bracelets antimoustiques, sont des arnaques pures et simples»**

*Frédéric Simard, chercheur à l'IRD*

empêche seulement le moustique de piquer juste sous le bracelet, mais cela ne l'empêche pas de piquer à quelques centimètres de celui-ci», souligne ce chercheur spécialiste des moustiques et des maladies infectieuses qu'ils peuvent transmettre.

Quant aux appareils à ultrasons et aux bracelets antimoustiques, «ce sont des arnaques pures et simples», avertit Frédéric Simard, chercheur à l'Institut de recherche pour le développement (IRD) à Montpellier, et auteur d'*Alerte aux moustiques?* (Ed. Scitep). En effet, les moustiques ne sont pas sensibles aux ultrasons. Quant aux produits utilisés dans les bracelets, ils sont trop volatils. «Cela



## Quels sont les mythes les plus tenaces à propos des moustiques ?

De nombreuses fausses croyances persistent au sujet de l'activité des moustiques et des meilleures façons de les éloigner. La citronnelle fonctionne-t-elle vraiment ? Risquez-vous vraiment de vous faire plus piquer si vous mangez tel ou tel aliment ? Quid des "peaux à moustiques" ? Le point sur les mythes les plus répandus.

- [Les bougies à la citronnelle ne sont pas la panacée](#)
- [Les "peaux à moustiques" n'existe pas](#)
- [Les femmes enceintes ne sont pas ciblées](#)
- [Les aliments n'ont pas d'impact sur le risque de piqûre](#)
- [Vous pouvez aussi être piqué en journée !](#)
- [Certaines couleurs attirent davantage les moustiques](#)



## Ils ont repeint toute leur ville en bleu !

C'est un véritable conte indien. Fondée en 1459, la ville de Jodhpur, située dans le Rajasthan, est aujourd'hui baptisée « la cité bleue du désert ». L'immense majorité des maisons de la vieille ville arborent cette couleur sur leurs façades. À l'origine, cela servait à indiquer les maisons des brahmanes (prêtres). Aujourd'hui, cela permet surtout de se protéger de la chaleur et de repousser les moustiques. Petite déambulation au milieu de cinquante nuances de bleu.

FRANCE

## Une borne anti-moustiques écologique et efficace!



LES FAITS

Deux Arlésiens ont inventé un piège tuant près de 90 % des moustiques dans un rayon de 60 mètres sans le moindre insecticide, rapporte la radio France Culture.

COMPRENDRE

La borne Qista a été inventée il y a cinq ans. Elle appâte les moustiques femelles (les mâles ne piquent pas) en reproduisant ce qui les attire chez nous : la respiration et l'odeur. Elle disperse du dioxyde de carbone pour simuler la respiration humaine et un leurre olfactif à base d'acide lactique pour imiter l'odeur corporelle. Puis elle aspire et piège les insectes. Testée en Camargue, la borne a fait baisser le nombre de piqûres de 88 % dans les 30 à 60 mètres. Qista capture jusqu'à 7 800 insectes par jour. Vendue 1 000 à 2 000 euros, elle a été adoptée par plus de 50 villes. Et elle s'exporte bien, notamment dans les pays d'Afrique où sévit le paludisme. 20 % des ventes sont réalisées à l'étranger, selon l'entreprise de 30 salariés. Objectif : porter cette part à 70 % dans les deux à quatre ans.

## Annexe 6 : Questionnaire sur les pratiques des élèves

### Questionnaire diagnostique sur l'éducation aux médias et à l'information

#### I Accéder à l'information

1) A la maison, de quel matériel en état de fonctionnement disposes-tu ?

TV, combien ?.....  Ordinateur, combien ?.....

Tablette, combien ?.....  Smartphone, combien ?.....

2) As-tu besoin d'une autorisation de tes parents pour utiliser ce matériel ?

Oui  Non

3) As-tu une connexion internet ?

Oui  Non

4) As-tu besoin d'une autorisation de tes parents pour utiliser internet ?

Oui  Non

5) As-tu une adresse mail ?

Oui  Non

#### II S'informer

1) Est-ce que tu t'informes sur l'actualité (ce qui se passe en France, dans le Monde ? En sports, la météo, l'horoscope ? Les stars ?....)

Oui  Non

2) Si tu t'informes, quels outils utilises-tu ?

TV (journal télévisé)  Journaux pour enfants (*Petit Quotidien* par exemple)

Sur des sites internet  Sur des réseaux sociaux (tiktok, instagram, snapchat...)

Youtube  Bouche à oreille

3) Tous les combien environ t'informes-tu ?

Tous les jours  chaque semaine  chaque mois

Autre

4) Est-ce important pour toi de t'informer ?

Oui  Non

Pourquoi ? .....

.....

.....

#### III Rechercher de l'information

1) Où vas-tu en premier quand tu recherches une information ?

Livres  Encyclopédie en ligne (Wikipédia)  Sites internet

2) Lorsque tu cherches une information, tu préfères : (tu peux classer dans l'ordre)

Lire un texte  Regarder une image  Regarder une vidéo

Autre : .....

3) Vérifies-tu que les informations que tu lis sont vraies ?

Oui, tout le temps  Oui, de temps en temps  Non, jamais

4) Fais-tu plus confiance à une information donnée par : (tu peux classer dans l'ordre)

un copain  un journaliste  tes parents  un enseignant

autre

Si tu as quelque chose à ajouter sur le sujet :

.....

.....

.....

.....

**Merci beaucoup pour tes réponses !**



Annexe 7 :

Vrai ou faux ? Prouve-le !

Titre de l'article Date Nom de l'auteur	Le port du masque devenait obligatoire chez les animaux. 13 février 2022.	Elle paralyse le réseau ferroviaire pendant plusieurs heures en tentant de brancher un four à rack- ette sur une prise électrique d'un TGV. 15 novembre 2016	Singapour: un magasin propose des fourmis comme animaux de compagnie 5/10/2022 11h03.
Nom du site internet	nord presse.	science info si	20 minutes
Selon vous l'information est-elle vraie ou fausse ?	NON fausse.	NON fausse.	OUI vrai
Les indices qui vous ont aidé à répondre	Les photos son bizarre On est allé toute en bas et on a vu que certaines info étaient fausse.	On est aller sur a popo totalement faute. Même super faute !!!	Pour sommes aller voir sur d'autre site et on a vu que c'était vrai. Mais incroyable!

Vrai ou faux ? Prouve-le !

Titre de l'article Date Nom de l'auteur	port du masque obligatoire pour les animaux 13/02/2022 What the Shoppe ???	il paralyse le réseau ferroviaire pendant plusieurs heures en tentant de brancher un four à rack-ette sur une prise électrique d'un TGV. 15/11/2016 Redac	Singapour. Un magasin propose des fourmis comme animaux de compagnie 05/10/2022 ARDEA/MAD EVANS/SIPA
Nom du site internet	NORD PRESSE	SCIENCE INFO	20 MINUTES
Selon vous l'information est-elle vraie ou fausse ?	Fausse	Fausse	Vrai
Les indices qui vous ont aidé à répondre	C'était écrit sur l'article FAKE NEWS	Nous avons regardé dans à propre et on a trouvé ce site est faux	Vrai parce qu'on a comparé avec d'autres sites.

Vrai ou faux ? Prouve-le !

<p>Titre de l'article ^ Date ^ Nom de l'auteur ^</p>	<p>Le port du masque desormais obligatoire chez le cinéma (1) 13 février 2022 (2) By What the Proque (3) Redac</p>	<p>El paralyse le réseau ferr... pendant plusieurs heures en... 19 novembre 2016</p>	<p>Singulier peut</p>
<p>Nom du site internet</p>	<p>Acta madpresse.be</p>	<p>Sience info</p>	
<p>Selon vous l'information est-elle vraie ou fausse ?</p>	<p>Fausse</p>	<p>cette info est fausse</p>	
<p>Les indices qui vous ont aidé à répondre</p>	<p>parce que les huitre mon pas de bouche et de nez. Et il y avait écrit face micuse.</p>	<p>parce que on ne peut pas pas faire chauffer une machine à raclette dans un TGV!</p>	

### Résumé :

La formation de l'esprit critique des élèves est un enjeu de l'école, plus encore depuis la révolution numérique. Il est nécessaire à l'exercice raisonné, autonome et responsable de la citoyenneté. L'éducation aux médias et à l'information entend apporter les réponses à cet enjeu civique en permettant de développer l'esprit critique des élèves. Cela nécessite des compétences mais également une volonté au questionnement et à la réflexion de la part du sujet : l'objectif est de développer une intention. Cela pourra se faire par la compréhension des enjeux liés à la désinformation (manipulation mercantiles, idéologique...) ainsi que par la fréquence d'exposition par les élèves à ce type de démarche. La démarche pédagogique proposée dans une classe de CM1 utilise l'éducation aux médias et à l'information et vise à développer une interrogation volontaire et réflexive, de la part des élèves, des sites internet en tant qu'émetteur d'informations. La formation des enseignants, la continuité dans la formation des élèves ainsi que l'équipement numérique des écoles apparaissent comme un enjeu afin d'être en mesure d'utiliser l'EMI afin de former l'esprit critique des élèves.

Mots-clés : Esprit critique, EMI, cycle 3, « éducation à », numérique

### Summary :

Training students in critical thinking is a school challenge, even more since the digital revolution. This is necessary for a reasoned, autonomous and responsible exercise of citizenship. Media and information literacy aims to provide answers to this civic challenge by helping to encourage students to develop critical thinking. This requires skills but also a willingness to question and reflect by the subject's partmais : the goal is to develop an intention. This can be done by understanding the issues related to disinformation (mercantile, ideological manipulations , etc.) as well as by the frequency of exposure by students to this type of approach. The pedagogical approach proposed in a 4th Grade's class uses media and information literacy and aims to develop a voluntary and reflective questioning, on the part of the pupils, of websites as transmitters of information. The training of teachers, the continuity in the training of students as well as the digital equipment of schools appear as an issue in order to be able to use MIL to train the critical thinkink of students.

Keywords : critical thinking, MIL, primary school, « education to », digital technology