



HAL
open science

Le développement de l'esprit critique en vue de la formation à la citoyenneté

Laurine Teillot

► **To cite this version:**

Laurine Teillot. Le développement de l'esprit critique en vue de la formation à la citoyenneté. Education. 2022. dumas-04438611

HAL Id: dumas-04438611

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04438611v1>

Submitted on 5 Feb 2024

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

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

Année universitaire 2021-2022

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

Mention Premier degré

Le développement de l'esprit critique en vue de la formation à la citoyenneté

Travailler autour de la notion de rumeur pour développer l'esprit
critique des élèves

Présenté par TEILLOT Laurine

Mémoire encadré par TONOLO Manuel

Table des matières

PARTIE 1 : THÉORIE NÉCESSAIRE	2
1. Utiliser l'EMC pour développer l'esprit critique	2
1. Evolution de l'EMC et programmes actuels	2
1. Evolution de l'enseignement de la morale et du civisme et de la notion d'esprit critique	2
2. L'EMC et l'esprit critique à travers les programmes de 2018	4
2. Intérêts des Discussions à Visée Philosophique dans le travail de l'EMC	6
3. Intérêts de la Littérature-Jeunesse dans le travail de l'EMC	8
4. La pédagogie coopérative ou institutionnelle	9
2. Développement de l'enfant et EMC, qu'en est-il ?	11
3. Problématisation	14
4. Préparation en amont de la séquence	15
1. Les conditions de l'expérimentation	15
2. Objectifs et enjeux d'apprentissage	16
3. Construction de la préparation philosophique	16
4. Les livres de littérature jeunesse utilisés dans la séquence	17
PARTIE 2 : PRESENTATION DES RESULTATS	20
1. La séquence projetée	20
2. Les résultats obtenus	22
PARTIE 3 : DISCUSSION	25
1. Analyse de l'expérimentation	25
1. Ecart entre la séance projetée et celle réellement proposée	25
2. Les impacts de la Discussion à Visée Philosophique sur les résultats	26
1. L'évaluation diagnostique, évolution des réponses	26
2. Apports de la Discussion à Visée Philosophique	27
3. Les œuvres de Littérature-Jeunesse utilisées, leur pertinence	29
1. L'œuvre pour entrer dans la séquence : La Rumeur, d'Anne Salem Marin	29
2. Les œuvres étudiées en réseau	30
4. Les limites théoriques et pratiques de l'expérimentation	31
2. Propositions de perfectionnements	32
3. Approfondissement réalisé dans une autre classe d'école élémentaire	34
1. La séquence mise en place	34
2. Présentation et analyse des résultats	38
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE	42
ANNEXES	44

Dans notre société actuelle, tout individu n'ayant pas développé d'esprit critique dans son rapport au monde demeure la cible inévitable de manipulations, de pièges qui nuiront à son bien-être et à sa liberté. Cet individu deviendra un être crédule, influençable et très certainement incapable de réfléchir par lui-même. L'école a ainsi pour vocation de développer cet esprit critique chez les élèves, afin qu'ils puissent exercer leur liberté de pensée de manière distanciée par rapport aux innombrables informations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie. Parmi ces innombrables informations, la rumeur. Ce phénomène, abstrait mais pourtant bien réel, n'est pas connu de tous les élèves à l'école primaire. Certains y ont déjà été confrontés sans même s'en rendre compte. Pourtant, les conséquences peuvent parfois être graves voire désastreuses. C'est pourquoi toutes les disciplines enseignées à l'école contribuent à former cet esprit critique, indispensable au devenir citoyen de chacun. L'expérimentation proposée ici s'inscrit dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique, qui vise à amener tous les élèves vers une réflexion leur permettant d'acquérir la compréhension des valeurs et principes de la République. Ces derniers garantissent les droits et les libertés de chacun, permettant de vivre sereinement ensemble. Ainsi, comment développer l'esprit critique des élèves en vue de la formation à la citoyenneté ?

Une première partie théorique concernant différents aspects (historique de l'EMC et de la notion d'esprit critique, place et contenus dans les programmes, intérêt des discussions à visée philosophique, de la littérature-jeunesse, des pédagogies de la coopération et de l'engagement, psychologie du développement de l'enfant...) sera tout d'abord présentée. Ces recherches théoriques nous amèneront à la présentation de la séquence expérimentée en classe ainsi que des résultats obtenus. Une analyse et une interprétation de ces derniers nous permettront par la suite de voir de quelle manière un travail sur des œuvres de littérature-jeunesse en réseau ainsi que sur une discussion à visée philosophique permettent d'accéder à un développement de l'esprit critique chez les élèves. Les résultats obtenus nous permettront également de voir comment le fait de traiter de situations proches du quotidien des élèves est bénéfique pour la maturation de leur esprit critique. Nous proposerons enfin des pistes d'améliorations possibles en abordant un regard critique sur la séquence proposée aux élèves et sur les réponses obtenues au regard de nos hypothèses. Dans une optique d'approfondissement, une dernière partie de ce mémoire sera consacrée à une nouvelle expérimentation réalisée sur le même thème de l'esprit critique, avec un public différent.

1. Utiliser l'EMC pour développer l'esprit critique

1. Evolution de l'EMC et programmes actuels

1. Evolution de l'enseignement de la morale et du civisme et de la notion d'esprit critique

A partir de 1789, la destruction de l'Ancien Régime conduit à la volonté d'intégrer une instruction du civisme dans les programmes d'enseignement. La finalité politique de l'enseignement, déjà quelque peu présente avant la Révolution française, s'affirme donc à cette époque. Des révolutionnaires des Lumières énoncent ainsi des projets visant à fixer les modalités de cet enseignement. Ils se questionnent alors sur le rôle de l'État dans la formation du citoyen. C'est ainsi que Talleyrand dans son *Rapport sur l'instruction publique* déclare qu'il faut que "la déclaration des droits et les principes constitutionnels composent à l'avenir un nouveau catéchisme pour l'enfance, qui sera enseigné jusque dans les plus petites écoles du royaume." (1791). Il prône dans ce rapport l'obligation pour l'Etat d'instruire les élèves sur les principes de la Constitution. Condorcet appuie cette même revendication du droit et du devoir pour l'Etat de former des futurs citoyens, en intégrant la Constitution dans les programmes de l'instruction publique. Dans son ouvrage *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791), Condorcet évoque l'idée que la liberté du citoyen est le fruit d'une instruction solide. Il soutient ainsi le fait qu'enseigner la Constitution ne doit pas relever d'un apprentissage d'une "doctrine conforme aux principes de la raison universelle" car un tel enseignement serait une violation de la "liberté dans ses droits les plus sacrés, sous prétexte d'apprendre à la choisir". Il s'agit donc selon lui de présenter la Constitution comme étant "établie dans l'Etat et à laquelle tous les citoyens doivent se soumettre".

C'est à la suite de la Révolution française que naît la Première République. Les différents régimes se succédant (du Consulat au Second Empire) abandonnent l'idée d'instruire les élèves sur leur propre formation de futur citoyen. Seul le ministre de l'Instruction publique et des Cultes de 1848, Hippolyte Carnot, propose d'intégrer aux programmes d'enseignement la "connaissance des devoirs et des droits de l'homme et du citoyen, le développement des sentiments de liberté et d'égalité", mais ce projet de loi ne trouvera pas de suite. C'est un catéchisme religieux, et non républicain comme le prônaient Talleyrand et Condorcet lors de la Révolution, qui est enseigné au XIX^{ème} siècle. Il faudra attendre la III^{ème} République pour que l'idée de l'instruction civique réapparaisse, d'abord avec la réclamation de son introduction

dans les programmes en 1877, puis avec la loi Ferry de 1882. Cette dernière, portée sur l'obligation de l'enseignement élémentaire et de la laïcité des programmes, assigne à l'école la mission d'enseigner l'instruction civique aux élèves. En classe, la prière et le catéchisme sont donc remplacés par la morale et l'instruction civique. C'est alors l'éducation à une morale républicaine, s'opposant à la morale enseignée grâce aux livres sacrés, qui est mise en avant. L'instruction civique devient une discipline à part entière de l'école et les éléments du viatique civique que les enseignants ont le devoir d'inculquer à leurs élèves sont soigneusement recensés. Cependant, c'est souvent à l'histoire et à la géographie que l'instruction civique est accouplée dans les emplois du temps. Ce couplage fait naître certaines questions autour de la confusion qui pourrait apparaître entre ces différentes disciplines, c'est pourquoi en 1923 une réforme des programmes d'enseignements détache l'instruction civique de l'histoire et de la géographie afin de l'accoupler à la morale. C'est ainsi qu'apparaît dans le *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique* (1923) l'idée "qu'enseigner à l'enfant ce qu'il doit savoir pour jouer son rôle de citoyen, c'est compléter son éducation morale." En 1938, une nouvelle finalité de la "morale et instruction civique" apparaît ; celle de former l'élève à la vie sociale. Les instituteurs ont pour consignes d'insister sur la solidarité dans le groupe et entre les groupes sociaux, sur le respect de la "dignité des différentes formes de travail".

Cependant, dans les années 60, cette instruction n'est plus une priorité pour l'école et la réforme de 1969 ainsi que la réforme Haby (1975) suppriment cet enseignement des programmes du primaire et du secondaire. C'est la fracture sociale des années 80 qui pousse à la réapparition de "l'éducation civique" dans les programmes scolaires, grâce au ministre de l'Education Nationale de 1985, Jean Pierre Chevènement. Une place importante est alors laissée à la transmission des valeurs. C'est également à cette date que la notion d'esprit critique apparaît dans les programmes à propos de l'analyse de documents en histoire-géographie. Il s'agirait alors d'appeler à une certaine méfiance face à certains apports. Pour ce qui est de la maternelle, c'est en 2002 que le terme de "sens critique" est évoqué dans les programmes. Ce dernier doit être développé chez les élèves par le biais de discussions, de manière spontanée et inconsciente. Pour l'enseignement élémentaire, l'examen critique s'étend à plusieurs disciplines telles que l'éducation civique, les sciences et technologies ou encore les mathématiques. Des méthodes explicites, proches de celles associées à l'initiation aux médias sont alors mises en avant : critères d'évaluation de la validité d'un document, auteur, source, dates de création et modification. En 2015, l'appellation "instruction civique" est supprimée au profit de "Enseignement Moral et Civique" (EMC), qui fait son apparition dans les programmes du primaire et du secondaire. Cette discipline remplace donc "l'instruction civique" de l'école

primaire, “l’éducation civique” du collège et “l’éducation civique, juridique et sociale” du lycée.

C’est ainsi qu’après de nombreuses évolutions, modifications, suppressions, l’Enseignement Moral et Civique est dorénavant ancré dans les programmes actuels, avec pour vocation la construction d’une culture morale et civique ainsi que la transmission d’un socle de valeurs communes. Quant à la notion d’esprit critique, elle n’est apparue dans le cadre scolaire que récemment, mais a maintenant bien sa place, notamment au vu du monde auquel seront confrontés les élèves futurs citoyens.

2. L’EMC et l’esprit critique à travers les programmes de 2018

Faisant partie intégrante des programmes depuis la rentrée scolaire 2016, l’EMC doit permettre aux élèves de comprendre les valeurs de la République et la notion du vivre-ensemble, en laissant une place importante aux échanges et au dialogue. Selon la ministre de l’Education nationale de l’époque, cette discipline, à travers sa nouvelle terminologie, doit être un moyen de “développer l’esprit critique” des élèves, et de leur permettre de “devenir des citoyens responsables, capables de vivre ensemble” (Bulletin Officiel du 25 juin 2015). Pour cela, 90 heures sont consacrées à cet enseignement en primaire, sur la totalité de l’année, soit une moyenne de 2h30 hebdomadaires. Ces heures d’enseignement doivent permettre de répondre aux trois finalités de l’EMC, à savoir “Respecter autrui”, “Acquérir et partager les valeurs de la République” et “Construire une culture civique”. L’aspect moral de l’EMC renvoie à l’idée que l’élève doit prendre conscience des notions de dignité et d’intégrité de la personne humaine, afin de s’approprier les principes qui garantissent le respect d’autrui. En effet, respecter autrui c’est respecter sa liberté, ses convictions, c’est le considérer comme égal à soi-même mais c’est aussi développer avec lui des relations de fraternité. On retrouve donc dans ce respect d’autrui les quatre valeurs majeures de la République : la liberté, l’égalité, la fraternité et la laïcité. Étroitement liées à ces valeurs fondamentales, la solidarité, l’égalité entre hommes et femmes ainsi que le refus de toute sorte de discrimination sont également des principes que l’EMC doit permettre de partager aux élèves. Ces principes sont nécessaires à la vie en communauté dans une société démocratique et sont donc indispensables à la formation d’un futur citoyen. La citoyenneté, à travers sa conception républicaine, a d’ailleurs pour vocation d’insister à la fois sur l’autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique, formée autour des valeurs et principes de la République. Pour cela, une certaine culture civique est nécessaire. Cette dernière se trouve articulée par 4 domaines dans les programmes officiels de 2015 :

- *La sensibilité et l'empathie* : pour un enfant, réfléchir sur ses propres émotions est bénéfique. Cela lui permet de mieux se former à la citoyenneté en travaillant sur le climat émotionnel, ce qui donne lieu à une meilleure construction de son rapport aux autres et facilite ainsi le lien social. Ce dernier est indispensable dans le cadre scolaire car il est en lien direct avec une des finalités de l'École : la socialisation. D'autre part, le contrôle de ses émotions facilite l'apprentissage pour un enfant, car en maîtrisant ses émotions, il sera plus apte à se concentrer et à faire preuve d'une attention assez longue pour lui permettre d'apprendre correctement. Ce deuxième bénéfice du contrôle de ses émotions se rapporte directement à la deuxième finalité de l'École : l'instruction. Aussi, ce domaine permet à l'élève non seulement de se connaître soi-même, mais aussi de comprendre que les autres sont également capables de sensibilité, différente de la sienne. Cela contribue à remettre en question pour l'élève l'évidence de certaines réactions affectives personnelles et ainsi à développer son esprit critique.

- *Règles et droits* : réaliser des travaux autour du rapport à la loi et à la règle doit permettre à l'élève de comprendre qu'en démocratie une loi n'a pas pour vocation de restreindre les libertés de chacun, mais plutôt de les garantir et de les protéger. Il ne s'agit pas dans ce domaine de fournir aux élèves une liste de règles à respecter, mais plutôt d'en construire avec eux. Ces dernières peuvent être amenées à évoluer, tout comme dans la société démocratique à laquelle les élèves seront confrontés dans leur vie future. Ainsi, permettre aux élèves de coconstruire les règles de la vie en communauté favorise leur sens critique en les amenant à réfléchir par exemple sur l'opposition bien/mal.

- *Jugement critique* : le développement de l'esprit critique ainsi que la capacité à exprimer son point de vue, ses opinions sont des principes qui doivent être développés chez les élèves. C'est pourquoi un travail autour du jugement critique, grâce à des discussions, des débats en classe, est nécessaire en EMC. Cela permet à l'élève de confronter son point de vue à celui des autres, de se mettre à la place d'autrui afin d'envisager sa pensée. Ce domaine doit amener les élèves à réfléchir par eux-mêmes, à se questionner sur la validité des informations qu'ils reçoivent. Notre sujet s'attardera largement sur cet aspect de la culture civique.

- *Engagement et coopération* : un travail sur l'engagement est indispensable à la suite de tous les autres domaines étudiés dans la culture civique. En effet, il s'agit ici de

mettre en pratique les conséquences de ce que les élèves auront ressenti, les règles qu'ils auront élaborées ensemble ainsi que tout ce qu'ils auront pu discuter et forger ensemble. Les élèves doivent prendre conscience que l'engagement peut-être à la fois individuel et collectif, en se familiarisant avec l'esprit de coopération et de responsabilité envers les autres.

Ces quatre domaines formant la finalité de la construction d'une culture civique en EMC sont donc liés entre eux et doivent être abordés de manière articulée et réfléchie.

2. Intérêts des Discussions à Visée Philosophique dans le travail de l'EMC

Toutes ces notions présentes dans les programmes d'EMC peuvent être abordées à travers des questions philosophiques, et ce depuis le plus jeune âge des élèves. En effet, les pratiques philosophiques sont apparues dans le cadre scolaire à partir de 1996, dès l'école maternelle. Une de ces pratiques est la Discussion à Visée Philosophique (DVP) qui s'est développée depuis les années 2000 grâce à différents didacticiens, dont Michel Tozzi. Dans les documents Eduscol, ces discussions sont également appelées "oraux réflexifs". En effet, cette démarche a pour objet de "réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action". Ainsi, pratiquer des DVP a pour but de se confronter à des questions existentielles qui fondent notre rapport au monde, aux choses et aux autres. Ces questions sur lesquelles les élèves seront amenés à réfléchir peuvent être issues d'une boîte à questions remplie à n'importe quel moment dans l'année, d'un livre de Littérature Jeunesse étudié en classe, des problèmes d'actualité ou de toute autre source d'inspiration portant à réflexion. Les questions philosophiques abordées doivent dans tous les cas être proches des préoccupations de jeunes enfants. Elles doivent amener les élèves à réfléchir sur les nombreux préjugés qui accompagnent le monde dans lequel ils se trouvent, à critiquer ces préjugés.

Comme le souligne l'enseignante Isabelle Pouyau dans l'un de ses ouvrages (*Préparer et animer des ateliers philo, 2016*), ces questions doivent permettre d'apprendre à philosopher, c'est-à-dire apprendre à la fois à penser par soi-même et à penser avec les autres. Ce sont ces deux enjeux fondamentaux qui poussent à faire pratiquer aux élèves des ateliers philosophiques tels que la DVP. L'enjeu de penser par soi-même se dévoile dans le sens où il s'agit d'un moment privilégié où l'enfant peut exprimer ce qu'il pense sans chercher à se conforter à la réponse supposée attendue de l'enseignant et où il développe son esprit critique. L'enfant découvre à travers ces discussions, qu'il est capable d'apporter ses propres réponses sur des questions qui fondent le monde et cela participe donc à sa construction identitaire. Cependant, la pensée personnelle n'est pas un objectif en soi de la DVP. Il ne s'agit pas, pour l'enfant, de

penser pour penser, mais bien de penser pour comprendre le monde et par suite, y trouver sa place en tant qu'individu et citoyen. Aussi, pratiquer de telles discussions, c'est oser confronter sa pensée et ses idées à celles des autres, c'est ici qu'apparaît le deuxième enjeu majeur : penser avec les autres. Lors de ces confrontations d'idées et d'opinions, l'enfant fait un apprentissage essentiel, celui de comprendre qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, que toutes les contributions à la réflexion sont les bienvenues. Il apprend ainsi à dialoguer et comprend que sa pensée peut s'enrichir de celles des autres lorsque des arguments complémentaires ou même opposés sont apportés. En outre, la présence des autres pousse l'enfant à argumenter ses idées, à expliciter sa pensée et à ainsi atteindre un premier stade d'abstraction, en dépassant sa simple opinion ou son expérience personnelle.

Outre ces deux enjeux fondamentaux de la DVP, il convient d'insister sur les compétences transversales qui sont inévitablement travaillées dans un tel exercice. Parmi celles-ci, celles se rapportant au langage sont directement sollicitées. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le langage est le maître-mot du Domaine 1 "Les langages pour penser et communiquer" et sa maîtrise est le premier enjeu de la scolarité. Les discussions philosophiques accompagnent ainsi l'apprentissage de ces deux dimensions du langage. En effet, tous les enfants ne connaissent pas les principes d'une discussion car ils ne sont pas souvent invités à prendre part à une conversation ou à un simple échange. Cela implique donc de développer également des compétences discursives car ces discussions favorisent l'expression de chacun en proposant des questions proches de l'intérêt des enfants. De plus, le décret relatif au socle commun dispose que "L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.". Dans ce sens, l'élève est forcé, dans sa prise de parole, à adapter son vocabulaire, à reformuler sa pensée pour que le sens de celle-ci soit compris par tous. D'autre part, s'additionnent à ces compétences langagières, d'autres compétences axées sur la formation citoyenne. En effet, le Domaine 3 du socle commun s'intitule "La formation de la personne et du citoyen" et vise "un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et citoyenne, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles.". Les DVP participent donc inévitablement à la construction de cette conscience citoyenne que les élèves doivent acquérir dans leur scolarité. Enfin, travailler sur des DVP développe chez l'enfant l'estime de soi et le respect des autres, ce qui favorise l'ensemble des apprentissages.

A propos de la terminologie employée, la DVP peut également être perçue comme une forme de débat réglé. Cependant, il est préférable d'employer avec les élèves le terme

“discussion” plutôt que “débat” car ce dernier peut avoir une connotation se rapprochant de l’idée de combat. Une telle vision des choses pourrait conduire à l’effet inverse de celui recherché car les élèves seraient probablement en position d’affrontement les uns envers les autres. Or, une telle discussion a une double visée : démocratique et philosophique. L’aspect démocratique se dévoile dans cette pratique à travers les différentes règles instaurées pour le bon fonctionnement de la séance (prise de parole, rôle des différents acteurs...). La visée philosophique, quant à elle, apparaît à travers trois notions exigées dans ce dispositif, à savoir la problématisation, la conceptualisation et l’argumentation (*Apprendre à philosopher au cours de morale*, 1997). Ces trois notions émanent directement de la méthode philosophique selon Michel Tozzi. Afin qu’une DVP s’avère être efficace et puisse atteindre les objectifs fixés, elle doit être préparée consciencieusement en amont, afin d’anticiper ces trois notions. Une telle préparation doit donc permettre de prévoir, en tout ou partie, les réponses possibles des élèves, les éventuels rebondissements ou encore les arguments proposés. D’après un document Eduscol consacré à la DVP, la phase de préparation de la part de l’enseignant en amont de la séance doit permettre de “clarifier la ou les notions sous-jacentes au thème, les présupposés de la formulation choisie”.

Enfin, il paraît judicieux de préciser que pratiquer des DVP ne se limite pas à un apprentissage de la démocratie (comme pourraient se faire les conseils de vie de classe notamment) ou à un simple lieu de parole (où l’affect est le maître-mot). L’échange, dans la DVP, est régi par “l’accès à la pensée en ce qu’elle ouvre vers l’universel : ce qui vaut pour tout autre que moi” d’après ce même document Eduscol consacré à la DVP.

3. Intérêts de la Littérature-Jeunesse dans le travail de l’EMC

La littérature-jeunesse (LJ) est fortement employée dans les situations d’apprentissage à l’école. Il est alors justifiable de se demander ce qu’est réellement la LJ.

Le *Guide de littérature pour la jeunesse* écrit par Marc Soriano, propose la définition suivante : “La littérature de jeunesse est une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l’espace) entre un scripteur adulte et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l’expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l’âge adulte.” Ainsi en d’autres termes, la LJ est destinée aux enfants, mais elle est pensée par des adultes à une période et dans une société donnée. Il conviendra alors pour l’enseignant de se renseigner sur les ouvrages, qui peuvent refléter des représentations sociales, morales ou encore éthiques en fonction de la description que souhaitent faire les adultes aux

enfants. Nous pouvons néanmoins nous demander l'intérêt que pourrait porter ces ouvrages dans l'éducation morale et civique des élèves.

Dans un premier temps, elle permet aux enfants de comprendre le monde qui les entoure, et ainsi de lui donner un sens. L'enfant peut aussi chercher à savoir par exemple, comment certains personnages du livre ont résolu leurs problèmes, et qui sont similaires à ceux qu'il peut lui-même rencontrer dans sa vie. Cette projection de l'imaginaire doit se faire dans un monde complexe (d'où l'intérêt de choisir des textes complexes, car le monde, en réalité, n'est pas simple). Dans son article *La portée philosophique de la littérature jeunesse*, Edwige Chirouter explique que la LJ permet à l'enfant de "lui donner les outils pour affiner son raisonnement et l'émanciper de son seul point de vue".

De plus, la LJ permet le développement affectif, notamment par le fait qu'elle peut évoquer des problèmes moraux. De nombreux thèmes philosophiques étant évoqués dans ces ouvrages, l'enseignant trouvera toujours un livre sur lequel s'appuyer. Le fait est que dans les albums de LJ, les personnages sont réalistes, les élèves peuvent donc s'identifier à eux plus facilement. Ainsi, certains livres permettent de traduire des sentiments en mots, et si l'élève s'identifie au personnage, alors il pourra associer ce qu'il ressent avec les mots employés (la colère, la tristesse, la joie, l'angoisse...).

Le développement social est également possible avec ces ouvrages. Les écrivains souhaitent souvent amener le lecteur à ressentir de l'empathie ("Faculté de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent", d'après le dictionnaire *Larousse*). La LJ peut également susciter chez l'enfant une réflexion sur son propre comportement, sa façon de vivre. Enfin, cette lecture est une ouverture à la réalité multiculturelle en décrivant des expériences qui sont similaires à tous, tout en présentant des particularités de chaque groupe.

Edwige Chirouter affirme que la philosophie et la LJ sont des activités scolaires complémentaires. La philosophie a donc selon ses dires pour ambition de "rendre invisible le visible, en transformant la réalité en concept", alors que la LJ permettrait elle de "rendre visible l'invisible, en incarnant l'idée dans un récit".

4. La pédagogie coopérative ou institutionnelle

Forme d'enseignement dans laquelle les apprentissages se réalisent dans un souci de coopération entre tous les apprenants du groupe, la pédagogie coopérative s'est développée grâce à différents pédagogues français dont Célestin Freinet, son précurseur. Le terme de coopération se définit, dans le cadre scolaire, comme toute situation où les élèves ont la possibilité de travailler ensemble, de s'entraider afin de faire progresser la classe dans sa

généralité. Il n'existe toutefois pas une seule et unique forme de pédagogie coopérative. En réalité, cette expression rassemble différentes pédagogies dont la pédagogie Freinet et la pédagogie institutionnelle.

Cette première repose sur quatre piliers essentiels selon Sylvain Connac (2010). Dans cette pédagogie, l'élève est amené à s'exprimer librement, il est libre de devenir auteur de paroles, de dessins, de gestes... qui sont tout autant de productions que l'enseignant doit valoriser au maximum. Les interactions entre pairs sont également un fondement de cette forme de pédagogie coopérative car elles permettent aux élèves de réfléchir communément, de partager des idées et ainsi de progresser ensemble. Ces interactions permettent également aux élèves de se corriger mutuellement, en favorisant la mutualisation des réflexions. Tout cela contribue sans aucun doute à développer l'esprit critique chez ces derniers. Aussi, l'engagement des élèves en est un principe essentiel car dans cette pédagogie, l'élève est amené progressivement à évoluer en autonomie. Enfin, le tâtonnement expérimental est le quatrième pilier de cette pédagogie Freinet. Il s'agit d'essayer, de faire, de se tromper, de recommencer et de finalement réussir afin de construire progressivement des connaissances et de développer certaines compétences. Ces allers et retours entre ce qui est imaginé, puis testé, et enfin réfuté est également une étape essentielle dans le développement de l'esprit critique de chacun puisque cela permet de remettre en question ses croyances initiales, de les faire évoluer en fonction de ses propres expérimentations.

Basée sur les principes de cette pédagogie Freinet, la pédagogie dite institutionnelle est une autre forme de pédagogie coopérative, instaurée par Fernand Oury. Ce dernier, instituteur dans les villes, séduit par le mouvement Freinet, reprend ses idées en les transposant dans un contexte non plus campagnard, mais bien urbain. Selon Jacques Pain (dans son article *Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*), "l'idée [de cette pédagogie institutionnelle] est simple et éducatrice : c'est en prenant l'avis de toutes et tous que l'on progresse dans la vie quotidienne en groupe, en institution ; c'est en discutant des comportements, en les repérant et en les accompagnant, que l'insécurité devant l'agressivité se banalise et s'éduque."

Appliquer de telles pédagogies à l'école permet donc d'améliorer le climat de classe et ainsi de faciliter les apprentissages des élèves. Par exemple, selon un document Eduscol, le "conseil d'élèves", défini comme une "instance de concertation et de décision", apparaît comme un moyen de placer les élèves "en situation de débattre de manière démocratique sur des projets et sujets en relation avec leur vie d'élève". Cela leur permet ainsi, "en les impliquant dans la vie de leur classe, de s'intégrer dans un groupe et devenir progressivement citoyen.". Grâce à ce système d'entrée dans le monde démocratique, les élèves acquièrent des facultés de

responsabilisation et des compétences sociales et civiques. Les quatre dimensions de l'EMC sont ainsi mises à profit ici, à savoir la sensibilité et l'empathie, les règles et droits, le jugement critique et enfin l'engagement et la coopération.

2. Développement de l'enfant et EMC, qu'en est-il ?

Avant même de mener à bien nos séances en EMC, il serait intéressant d'en apprendre un peu plus sur la psychologie de l'enfant afin de pouvoir au mieux adapter notre séquence en fonction du stade de développement des enfants, sur les plans cognitif, social et moral.

Nos séances sont destinées à des élèves de CE1 qui ont entre 7 et 8 ans. Une des séances comporte une DVP, et toutes nos séances s'inscrivent dans un but de développement de l'esprit critique chez ces élèves. Ainsi, il est légitime de se demander si ceux-ci sont en âge dans un premier temps de philosopher, alors que nous même avons entendu pour la première fois le terme "philosophie" lors de cours dispensés au lycée... Il est également pertinent de se questionner sur le fait qu'ils soient ou non en capacité, à leur âge, de faire preuve d'esprit critique. C'est ce pourquoi il est important de s'attarder sur les différents plans du développement de l'enfant. Ces derniers ont fait l'état de nombreuses théories dont celle de Piaget, dont nous évoquerons les grandes lignes à la fin de cette partie. Même si le développement est propre à chaque enfant, cette généralisation permet tout de même d'avoir une idée générale sur celui-ci.

Concernant le développement cognitif, nous allons sur ce point faire référence à une évolution de l'individu en ce qui concerne les processus mentaux ainsi que différents processus cognitifs tels que l'attention, le langage, la mémoire... En premier lieu, il s'agit de s'attarder sur l'attention, qui nous permet au quotidien de nous concentrer, d'intégrer des données, de les comprendre ou encore d'émettre des pensées. Pour des élèves de CE1 ayant entre 7 et 8 ans, l'attention peut être qualifiée de sur-inclusive. En effet, avant 6 ans, l'enfant a une attention sélective sur-exclusive, qui ne lui permet d'avoir une perception centrée que sur un seul indice, souvent peu pertinent. A l'inverse, de 6 à 12 ans, l'enfant passe à une attention sur-inclusive. Ce dernier va alors tenter de prendre en compte tous les indices donnés, sans faire de sélection contrôlée par la pertinence des informations. Pour des enfants de 7 à 8 ans, nous nous trouvons donc dans une attention sur-inclusive. Il s'avère donc essentiel de choisir scrupuleusement les informations à donner aux enfants, afin de limiter les confusions entre un nombre trop important de détails. Dans un second temps nous pouvons évoquer le langage, qui augmente et se complexifie progressivement, d'abord au niveau du langage corporel, puis oral, puis écrit.

Ce développement est fortement influencé par l'entourage de l'enfant, son milieu social... Sur ce plan langagier, les enfants sont donc très inégaux et il est nécessaire d'adapter ses exigences en fonction de chacun. Au niveau de la mémoire, les premiers souvenirs à vie arrivent vers 3-4 ans. Petit à petit l'enfant va développer une mémoire à court terme donc la capacité augmente fortement entre 4 et 15 ans (Gathercole et al, 2004). De cette même manière progressive, l'acquisition et le développement des stratégies mnésiques (stratégies pour retenir certains événements ou données) se mettent en place facilitant le développement de la mémoire.

Au niveau du développement social, il paraît intéressant d'évoquer le besoin d'affiliation des enfants ainsi que celui du conformisme. Tout d'abord, il s'agit d'expliquer le besoin d'affiliation du point de vue de Maslow, d'après sa pyramide des besoins. Les récréations, les jeux... vont être en réalité un moment de socialisation et de construction de la personnalité chez l'enfant. Le besoin d'affiliation correspond donc au besoin d'appartenance à un groupe. Le conformisme, lui, est l'acceptation de l'image de soi et de l'image que l'on peut renvoyer à autrui. Cela va impliquer de se conformer à un groupe, autrement dit de "modifier ses comportements, ses attitudes, ses opinions pour les mettre en harmonie avec celle du groupe auquel [on] appartient ou veut appartenir" (Aebischer et Oberle. in Le groupe. Rey. 2000). Ces besoins d'affiliation et de conformisme entraînent inévitablement des modifications du comportement chez les élèves. Il est donc nécessaire pour ces derniers, afin de s'affirmer dans leur propre personnalité, de développer des capacités de discernement entre ce qu'ils pensent être bon pour eux et ce qui l'est réellement. C'est ainsi qu'un travail permettant d'exercer l'esprit critique de chacun paraît indispensable, à l'âge où l'enfant commence à ressentir ces besoins.

Enfin, concernant le développement moral des enfants ainsi que l'intégration des règles, il convient d'insister sur le fait que la moralité est un ensemble de règles socialement construites qui définissent la notion de Bien et de Mal. Ces règles vont déterminer les modes de vie, les mœurs, ou encore un certain comportement à tenir. Cependant, le rapport à la règle n'est pas appréhendé de la même manière selon l'âge. Pour les enfants, il faut donc amener les règles d'une manière qui sera concrète et ludique (de manière qu'elles soient mieux acceptées). Ces dernières sont par exemple présentes lorsque l'enseignant décide de mettre en place une DVP, en insistant sur les comportements individuels et collectifs à adopter par chacun.

Nous allons à présent nous intéresser à la théorie de J. Piaget sur le développement infantile, plus précisément sur le développement de la pensée chez l'enfant. Selon lui, il existe

4 stades du développement de l'intelligence chez l'enfant, déterminés par la compréhension progressive du monde.

Le premier stade est le stade sensori-moteur (jusqu'à 2 ans) : l'enfant découvre alors le monde auquel il est confronté grâce à ses sens et à ses actions. Il comprend certains phénomènes physiques et acquiert des capacités à agir sur ces derniers. Cette période est centrée dans un premier temps sur le corps de l'enfant, car en réalité il n'a accès ni au langage, ni à la capacité de se représenter mentalement les choses.

Le second stade est le stade préopératoire (de 2 à 7 ans) : les acquisitions de l'enfant au niveau de la fonction symbolique sont prépondérantes. L'enfant est alors en capacité de se représenter intérieurement des événements, des personnes ou des objets absents, à l'aide de symboles (images, mots, actions). La théorie de l'esprit selon laquelle l'enfant est capable de décentration se met également en place lors de ce stade, permettant d'imaginer les pensées des autres et d'agir en conséquence.

Le troisième stade est celui des opérations concrètes (de 7 à 12 ans) : il s'agit selon Piaget du stade où les enfants acquièrent la capacité à accomplir des opérations mentales supposant une certaine capacité d'abstraction. En revanche, les raisonnements nécessitent encore des supports concrets pour être appréhendés. La manipulation est l'aide principale pour apporter des savoirs et savoirs faire aux enfants. Le thème de notre expérimentation étant basé sur une notion abstraite, la rumeur, il s'agira donc d'être particulièrement vigilant à la compréhension de la notion par tous.

Enfin, le quatrième stade correspond à celui des opérations formelles (à partir de 12 ans) : à partir de ce stade, l'enfant développe fortement sa capacité d'abstraction. Il est capable de mener des raisonnements hypothético-déductifs sans nécessairement passer par la manipulation.

Au vu de l'apport des connaissances dans le domaine de la psychologie de l'enfant, nous pouvons donc faire certaines constatations. La DVP, bien adaptée à l'âge d'enfants de CE1 et mise en place avec des aménagements et une phase d'explication des règles claires (mise en cercle, respect des règles d'écoute, de prise de parole...) permet aux élèves de mener une vraie réflexion sur un sujet défini. La théorie de l'esprit qui commence à se mettre en place leur permet de fournir un effort de décentration afin de comprendre les propos d'un autre avant de juger. Cette capacité à mener une réflexion personnelle est importante vis-à-vis du développement de l'esprit critique, puisque celui-ci, rappelons-le, requiert un état d'esprit dans lequel nous devons sans cesse mener une réflexion pour discerner le vrai du faux.

3. Problématisation

La préparation à la citoyenneté est un des enjeux majeurs de l'école. Les élèves, quel que soit leur cycle d'apprentissage, sont en pleine construction de leur identité. Ils découvrent, expérimentent, s'étonnent, se questionnent, tant de comportements qui leur permettent de devenir de futurs citoyens avertis et conscients du monde auquel ils seront confrontés. Nous avons dans ce sens décidé de mener ce mémoire afin d'aider les élèves à se préparer à la citoyenneté, en leur donnant des outils, des clés pour devenir autonome et responsable dans leur future vie personnelle et sociale.

Ainsi, comment développer l'esprit critique en vue de la formation à la citoyenneté ?

Les clés qu'il est souhaitable de donner aux élèves à travers le développement de leur esprit critique sont le fruit d'un apprentissage long et répétitif. D'ailleurs, l'esprit critique ne doit jamais être considéré comme un acquis, il est une exigence, qu'il faut alimenter tout au long de sa vie. Faire preuve d'esprit critique peut se définir comme la faculté à faire le tri entre les informations, à discerner le vrai du faux ainsi qu'à extraire ce qui relève du subjectif de qui relève de l'objectif. L'objet de notre expérimentation ici est de fournir aux élèves quelques bases du développement de l'esprit critique. Ces dernières s'enrichiront grâce à d'innombrables situations qu'ils rencontreront au fil de leur existence.

Nous tenterons ainsi de vérifier dans notre expérimentation si un travail basé sur la littérature-jeunesse en réseau peut aider à développer l'esprit critique des élèves. Pour cela, nous aurons recours à l'étude approfondie d'une œuvre de LJ en début de séquence. Ce travail en littérature sera poursuivi par la lecture de six autres œuvres traitant toutes du thème de la rumeur. Nous traiterons alors ici la théorie du sujet-lecteur qui impliquerait davantage les élèves dans leur tâche.

De la même manière, nous analyserons l'intérêt de la mise en place d'une DVP dans le but de développer l'esprit critique de chacun. Cette discussion se déroulera lors des premières séances de la séquence, afin de nous permettre d'observer ses impacts sur les réactions et comportements des élèves dans la suite des séances.

Enfin, nous tenterons de vérifier qu'un travail autour de situations proches ou vécues des élèves peut davantage les aider à se rendre compte de l'importance d'acquérir un esprit critique.

4. Préparation en amont de la séquence

1. Les conditions de l'expérimentation

L'expérimentation a été réalisée dans une classe de 23 élèves de CE1, dont 4 élèves bénéficiant du dispositif ULIS pour certaines heures quotidiennes. Le niveau de la classe est très hétérogène avec notamment 6 élèves en difficultés, non ou faibles lecteurs. Ces derniers participent quotidiennement à des ateliers de lecture avec un autre enseignant. De plus, 4 élèves sont intégrés au dispositif UPE2A. Ces derniers, ne pratiquant pas la langue française dans leurs familles, éprouvent des difficultés en classe pour comprendre les consignes, les interactions ou bien les attentes de l'enseignante. Lors de notre expérimentation, l'intégralité des élèves étaient présents dans la classe.

Les heures d'EMC s'intègrent dans l'intitulé « Questionner le monde » sur l'emploi du temps de l'enseignante de la classe. Il n'y a pas d'horaire réellement défini pour cet enseignement car il a été instauré d'une part une séance de conseil de classe hebdomadaire dans la classe et d'autre part un système de médiateurs de récréation. Ces derniers sont élus par période selon un modèle démocratique et participent à des conseils de médiateurs. Les conseils de classe, basés sur les interactions entre les élèves, sur des échanges régulés par un président du conseil qui distribue la parole et sur une expression libre des enfants, s'inspire de la pédagogie Freinet. Dans la classe, de nombreux moments sont d'ailleurs guidés par cette pédagogie, quotidiennement. C'est ainsi que sont réalisés des moments d'échanges tous les lundis matin, lors du « Quoi de neuf ? ». L'expression de chacun est alors sollicitée, par le biais de leur récit du week-end, ou en posant des questions aux autres. Des ateliers en autonomie sur des thèmes variés (lecture, compréhension de l'écrit, compréhension orale, calculs, énigmes...) sont également disponibles dans la classe afin de permettre à chacun de s'exercer à son propre rythme dans les domaines et thèmes du cycle 2. Tout cela constitue, entre autres, un apprentissage de l'Enseignement Moral et Civique de manière hebdomadaire, renforcée par des séquences ponctuelles lorsque le besoin se fait ressentir (au début d'année scolaire pour l'élaboration des règles de vie en classe ou lorsque des problèmes apparaissent dans la classe).

Nous avons réalisé les séances de notre expérimentation une fois par semaine, en début d'après-midi, afin de capter au maximum l'attention des élèves. Plusieurs évaluations (diagnostique, formative et sommative) ont été élaborées au fil de la séquence, afin de nous fournir des indicateurs de progression et de difficultés encore rencontrées. L'intégralité de ces évaluations ont été réalisées par les élèves de manière individuelle, afin de percevoir l'évolution de chacun, indépendamment du groupe classe. Outre ces trois formes d'évaluation, nous avons

également été attentives tout au long de notre présence dans la classe aux réactions et comportements des élèves concernant des situations semblables à celles évoquées avec eux.

2. Objectifs et enjeux d'apprentissage

Le développement de l'esprit critique étant un enjeu primordial de l'EMC, c'est une notion qui s'intègre dans les programmes, notamment à travers la finalité "Acquérir et partager les valeurs de la République". Ces dernières, Liberté Egalité Fraternité Laïcité, sont le fruit d'une transmission à l'école primaire, tant au cycle 2 qu'au cycle 3. La première de ces valeurs, la liberté, est largement évoquée au travers un travail sur l'esprit critique. En effet, la liberté consiste à fonder nos propos et nos actions sur des connaissances précises qui ne seront pas remises en question par la suite. C'est ainsi la liberté que l'on peut qualifier d'éthique qu'il conviendra de transmettre aux élèves à travers l'apprentissage d'un discernement éthique entre les savoirs vérifiés et les opinions personnelles. Les savoirs, dont la véracité est certaine et vérifiée, nécessitent des preuves, qui ne peuvent être remises en question. Les savoirs s'opposent donc dans ce sens aux opinions, qui ne sont pas vérifiées, qui relèvent davantage du ressenti personnel, des croyances de chacun. Ces croyances, à contrario des savoirs, peuvent être remises en cause et constituer ainsi des entraves à la liberté comme nous l'avons définie plus haut. C'est ainsi qu'intervient la notion de rumeur, qui constitue la thématique de notre expérimentation. Ce terme, Bernard Paillard le définit dans son article *L'écho de la rumeur* comme impliquant la notion de nouvelle, c'est-à-dire d'information, qui "exige une diffusion à un nombre relativement important de personnes". Il insiste ainsi sur le fait que lors d'un phénomène de rumeur, la véracité ou la fausseté de l'information répandue n'est pas évoquée. C'est ici tout l'intérêt de proposer aux élèves un travail approfondi sur ce terme, afin de développer leur esprit critique. Henri Wallon, dans l'une de ses revues de psychologie, *Esprit critique et agnosticisme*, définit cet esprit critique comme une attitude, une précaution à prendre afin de s'assurer que nos certitudes répondent bien à la vérité. Cette vérité ne peut être connue seulement s'il y a "accord entre la représentation que nous nous faisons et la réalité" selon Henri Wallon. Un tel travail avec les élèves sur la notion de rumeur et de distinction entre les deux termes fondamentaux "croire" et "savoir" amène dans ce sens à développer leur esprit critique, afin de les mener vers la citoyenneté, reconnu comme un objectif de l'école.

3. Construction de la préparation philosophique

Durant notre séquence, nous avons mené, le temps d'une séance, une discussion à visée philosophique. Dans le but de nous préparer au mieux à sa mise en œuvre, nous avons tout

d'abord mené différentes recherches. Celles-ci nous ont menées à l'ouvrage de François Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école* (2004), qui détaille les conditions à respecter ainsi que différents conseils ou manières de procéder afin de mener la DVP dans les meilleures conditions possibles.

Le départ de notre DVP s'est basé sur le livre *Croire et savoir* (2010) tiré de la collection *Les goûters philo*, dans lequel nous avons repéré une situation qui se rattachait à notre thématique de la séquence, à savoir la rumeur (voir Annexe 1). Cette situation que nous proposons aux élèves leur permet ainsi de réfléchir sur la différence entre croire quelque chose et réellement le savoir. Il conviendra donc d'explicitier la différence entre croire et savoir.

Charles Wackenheim, dans son article *Croire et savoir. Réflexions épistémologiques*, propose des définitions de ces deux termes. Croire renvoie à une certaine opinion ou croyance, puisque l'on annonce quelque chose dont nous n'avons pas pu démontrer la véracité. Nous disons parfois "je crois" également pour exprimer notre certitude ou notre conviction, il ne s'agit là donc pas d'une croyance mais d'un certain engagement.

Le savoir, lui, peut se distinguer en deux catégories différentes. Selon Charles Wackenheim, il y a le "savoir expérimental", et "la connaissance par voie de témoignage". Le savoir expérimental se réfère aux expérimentations menées par soi-même (peser, mesurer...). Certes notre expérimentation peut être liée à des instruments d'investigation (grille d'observation...) et la contribution d'autres chercheurs, mais elle n'enlève en rien le travail avec les expérimentations qui ont permis d'obtenir des savoirs fiables et véritables même s'ils sont parfois provisoires. La recherche ne cesse d'évoluer, c'est en réfutant les résultats obtenus la veille, en cherchant toujours plus loin que le scientifique espère obtenir la connaissance véritable. Quant à la connaissance par voie de témoignage, elle n'est valide que si elle est conforme à ce qui définit les disciplines scientifiques. Par exemple, cela renvoie à ce que l'on sait de "source sûre". Cela implique donc que notre source provient de témoins compétents qui ont pu voir, entendre ou encore étudier des documents.

Ainsi, nous pouvons bien distinguer la différence entre croire et savoir, qui sera primordiale afin de mener à bien la DVP avec les élèves.

4. Les livres de littérature jeunesse utilisés dans la séquence

Au cours de notre séquence, nous avons utilisé différents livres de littérature jeunesse. Tous sont cités et résumés ci-dessous. Le premier d'entre eux a été le point de départ, l'introduction de notre séquence. Les suivants ont été choisis en fonction des caractéristiques particulières des rumeurs évoquées dans les histoires, dans le but de construire une grille caractéristique

d'une rumeur (voir Annexe 2). Lors de la séance 5 nous avons formé différents groupes. Chaque groupe a travaillé sur l'un des ouvrages suivants. Ces ouvrages nous ont par la suite accompagnés lors des séances 6 et 7.

- *La rumeur* d'Anne Salem-Marin

L'histoire nous emmène au Maroc, où une rumeur fait son apparition. Un bracelet aurait été volé. De bouche à oreille cette rumeur s'amplifie au fur et à mesure, jusqu'à parvenir à l'intérieur du Palais. Cet album permet de mettre en avant le fait que tout le monde parle de l'histoire du vol, mais personne ne détient la vérité. Cette histoire nous a permis de faire un premier pas vers ce qu'est la rumeur, et de donner une première définition sur ce mot, inconnu jusque-là des enfants.

- *La rumeur* de Véronique Cauchy

L'histoire nous parle de Samuel qui, pour éviter de se rendre à une colonie de vacances animée par son voisin qu'il n'aime pas, décide d'inventer une fausse histoire sur celui-ci. Son voisin, Hervé, devient dès lors victime de la rumeur qui le fait passer pour un tueur de chats. Encore ici, la rumeur se transmet par beaucoup d'intermédiaires et arrive jusqu'au Maire. Les nombreux détails constituant la rumeur serviront de point d'appui pour les élèves qui devront comprendre qu'une rumeur se modifie davantage lorsqu'il y a beaucoup de détails.

- *7 souris dans le noir* d'Ed Young

Dans cette histoire, sept souris aveugles se sont relayées pour essayer de proposer des hypothèses pour percer le mystère d'un objet inconnu qu'elles ont devant elles. Par conséquent, chacune des souris explore une partie et donne une réponse jusqu'à ce qu'une petite souris ait l'idée d'explorer dans son intégralité cette "chose" en rassemblant toutes les remarques des autres souris. Cette dernière souris détient alors la vérité. Cet album permet ainsi d'aborder la notion de point de vue, très importante dans la compréhension du phénomène de rumeur.

- *Y en a qui disent* d'Emilie Chazerand

L'album traite ici d'une rumeur répandue dans une cour de récréation, proche des préoccupations des élèves. Bernadette (surnommée "Ber-la Bête") est ainsi vue par ses camarades comme un être gigantesque, qui porte un collier en os de chat et qui mange des CP. Tout le monde dans l'école la voit ainsi, jusqu'au jour où Annabelle une camarade de classe se rend chez elle pour un travail de groupe. Elle se rend alors compte que toutes les incroyables choses racontées sur Bernadette sont fausses. De plus, elle découvre une autre réalité, à savoir

que certains disent également des rumeurs à son encontre. Car oui, les rumeurs peuvent circuler sur n'importe qui et ne sont pas toujours vraies. Cette histoire permet ainsi de mettre en avant l'aspect souvent incertain voire infondé de la source d'une rumeur ainsi que les mots souvent employés dans la propagation d'un tel phénomène : "y en a qui disent", "il paraît", "on raconte".

- *La meilleure façon de marcher d'Anna Castagnoli*

Cet album raconte comment les rumeurs, les jugements et les opinions des autres affectent notre propre comportement. Sur le chemin de Bonvent, un homme, un petit garçon et un âne ont traversé de nombreuses villes. Dans chaque endroit, les habitants expriment leurs propres opinions sur leur façon de marcher. Mais à chaque changement de ville, peu importe ce que font nos protagonistes, leur façon de marcher ne conviendra jamais. Ici encore, c'est indéniablement la notion de point de vue qu'il est important de mettre en avant avec les élèves.

- *Le bec à oreille d'Alice Keller*

A travers cette histoire, c'est toute l'évolution d'une rumeur qui est suivie : de sa naissance lorsqu'une poule a entendu, ou cru entendre le bruit d'une poule s'arrachant des plumes pour plaire au coq jusqu'à son point final où 15 poules seraient mortes congelées car s'étant arraché les plumes par amour pour le coq. La source très incertaine de la rumeur, les très nombreux intermédiaires qui ont propagé et fait enfler les détails de la rumeur sont autant d'éléments que les élèves pourront repérer afin de caractériser cette rumeur.

- *Quelle histoire ! d'Anne Cortey*

Un matin au marché, une dame dit au poissonnier avoir entendu qu'un lion errait dans les rues de la ville, faisant peur aux passants. Le lion aurait causé des dommages dans l'épicerie, obligeant les clients à se cacher derrière les étagères. De plus en plus de personnes se joignent à la conversation et tout le monde apporte de plus en plus de nouveaux détails étranges à l'histoire. Face à l'opposition des différents témoignages, une bagarre générale prend place au milieu du marché. Trois petites filles, elles, se demandent naïvement où se trouve la vérité dans toute cette histoire...

Ces différentes histoires nous permettent d'évoquer différentes caractéristiques qui peuvent composer une rumeur. C'est ainsi qu'après avoir mené cette réflexion avec les élèves, nous avons pu établir avec eux une grille des caractéristiques d'une rumeur (Annexe 2).

PARTIE 2 : PRESENTATION DES RESULTATS

1. La séquence projetée

La séquence imaginée est constituée de 7 séances progressives.

Séance	Nature de la séance	Durée de la séance	Objectifs	Contenus/démarche
1	Evaluation diagnostique + Compréhension du livre <i>La Rumeur</i>	50 mins	. Évaluer les réactions des élèves face à l'énoncé d'une rumeur . Découvrir une rumeur de sa création à sa chute	. Mise en scène de situations et réponses face à ces dernières (vraie, fausse, on ne peut pas savoir) (10') ⇒ situations filmées en vue de la S6 . Lecture offerte de <i>La Rumeur</i> (10') . Discussion/questionnaire (30')
2	Débat interprétatif sur le livre <i>La Rumeur</i>	40 mins	. Comprendre les sous-entendus/les implicites du texte . Réfléchir sur les motivations des personnages	. Rappel de la séance précédente et relecture offerte du livre (15') . Questions posées à la classe : (25') <ul style="list-style-type: none"> • Comment est née la rumeur ? • Quelle ambiance ressent-on dans la ville ? • Pourquoi le ministre ne dit-il pas la vérité ? • A la fin de l'histoire, est-ce que la rumeur a vraiment disparu pour toujours ? Peut-elle réapparaître ?
3	DVP "Peut-on tout croire ?"	40 mins	. Faire émerger des situations de rumeurs vécues ou dont les élèves ont été témoins . Distinguer croire / savoir . Distinguer vérité / opinion . Distinguer objectivité / subjectivité	. Situation introductive à la discussion (Situation 1 livre <i>Les Goûters Philos, Croire et Savoir</i>) (5') . Relevé des réactions des élèves (10') . Faire émerger la notion de croire ≠ savoir → définition de ces deux termes par rapport au sujet de la rumeur (10') . Questionnement des élèves autour de situations vécues faisant référence à la différence « je le sais » / « je le crois » (15')
4	La naissance d'une rumeur	45 mins	. Vivre une rumeur	. Réalisation d'un jeu autour de la rumeur : le jeu du téléphone, en classe entière (10')

			<p>. Comprendre quelques caractéristiques de la naissance d'une rumeur</p> <p>. Se rendre compte de la complexité d'une situation de rumeur</p>	<p>. Création d'une rumeur (situation de départ donnée aux élèves, avec beaucoup de détails) : par groupe de 5, les élèves transmettent à l'un de leur camarade une longue information qu'ils viennent d'entendre (20')</p> <p>⇒ L'évolution de l'information est filmée puis la transmission pour un des groupes est visualisée en classe entière puis analysée (15')</p>
5	Diverses situations de rumeur	40 mins	<p>. Découvrir des situations de rumeur grâce à des lectures offertes</p> <p>. Commencer à construire une grille d'interprétation d'une rumeur</p>	<p>. Par groupe, lecture offerte d'un livre parmi un corpus de 6 livres sur le thème de la rumeur (15')</p> <p>. Fiche d'activité à compléter pour chaque livre par le groupe référent (10')</p> <p>. Présentation par groupe du livre à la classe + relevé des caractéristiques de la rumeur pour chacun des livres (15')</p>
6	Les caractéristiques d'une rumeur + évaluation formative	45 mins	<p>. Faire des liens entre tous les livres écoutés en classe</p> <p>. Comprendre les caractéristiques de chacune des rumeurs présentes dans les livres</p> <p>. Utiliser la grille construite pour analyser des situations déjà entendues en début de séquence</p>	<p>. Présentation par groupe des livres restants à la classe (15')</p> <p>. Distribution de la grille d'observation d'une rumeur, lue et mise en relation avec les différentes lectures du corpus de LJ (15')</p> <p>. Retour sur l'évaluation diagnostique : (évaluation formative) (15')</p> <p>Pour chaque situation de rumeur observée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner à nouveau son avis sur la véracité de l'information (Vraie, fausse, je ne sais pas) • Relever les éléments qui permettent de le savoir (retour sur la grille) • Imaginer comment faire pour vérifier l'information
7	Evaluation sommative	35 mins	<p>Evaluation des élèves :</p> <p>. Comprendre ce qu'est une rumeur</p> <p>. Proposer des solutions pour repérer une telle situation</p> <p>. Trouver des solutions pour la contrer</p>	<p>. Distribution du livre et du script de ce livre (parmi ceux de la séance 5) + relecture de ce livre (un lecteur par groupe) (15')</p> <p>. Proposition de solutions (au niveau du comportement, des moyens d'agir...) qu'auraient pu appliquer les protagonistes de l'histoire pour éviter la propagation de la rumeur (20')</p>

La séquence ainsi proposée se divise en 4 étapes qui permettent de faire progresser la réflexion des élèves et de les amener vers une meilleure appréhension d'une situation de rumeur.

Les deux premières séances, consacrées à l'étude du livre *La rumeur* d'Anne Salem-Marin permettent aux élèves de découvrir une première situation de rumeur et ainsi d'introduire ce terme.

La séance dédiée à la DVP a pour vocation principale de faire émerger la différence entre le fait de croire et celui de savoir. Cette distinction sera possible grâce à l'évocation d'un début de situation proche du quotidien des élèves, où ils peuvent facilement s'identifier aux personnages. Les élèves seront alors amenés à imaginer les suites possibles de la situation, ce qui les conduit à distinguer la notion de croire quelque chose à celle de savoir.

Les deux séances suivantes ainsi qu'une partie de la séance 6 ont pour objectif de faire vivre et de présenter aux élèves diverses situations de rumeur. Toutes ces situations, vécues ou écoutées, doivent permettre d'évoquer les caractéristiques d'une rumeur. Ces dernières ne sont pas systématiques dans le processus de rumeur mais permettent d'identifier une telle situation lorsqu'elles sont présentes. Au fur et à mesure de ces deux séances, une grille d'observation d'une rumeur (voir Annexe 2) sera élaborée avec les élèves afin de garder une trace des écoutes effectuées et d'avoir un écrit auquel se référer. Cette grille est bien évidemment pensée en amont de la séquence, mais elle est élaborée dans son fondement à partir des propos des élèves évoqués lors de ces trois séances.

Enfin, la fin de la séance 6 ainsi que la séance 7 constituent l'évaluation de la séquence pour les élèves. C'est tout d'abord une évaluation formative qui est réalisée lors de la séance 6 afin de pouvoir analyser l'évolution des réactions des élèves face à l'annonce de situations déjà évoquées en séance 1 lors de l'évaluation diagnostique (voir Annexe 3). Cette évaluation formative a un double rôle puisqu'elle permet également d'adapter l'évaluation sommative en fonction des réactions des élèves.

2. Les résultats obtenus

Tout au long de notre expérimentation, nous avons été attentives afin de relever un grand nombre de réactions d'élèves, de comportements, de réponses à nos questions posées, de souvenirs restants des séances précédentes... Les nombreux enregistrements, vidéos, documents écrits et prises de notes, que nous présenterons dans cette partie, seront par la suite analysés afin d'apporter des réponses aux hypothèses formulées.

Tout d'abord, il convient de présenter les différentes réponses des élèves face aux situations présentées lors de la séance 1 (évaluation diagnostique) et rediffusées lors de la séance 6 (évaluation formative). Pour rappel, ces situations sont présentées en Annexe 3. Les diagrammes présentant les réponses des élèves lors des deux évaluations sont répertoriés en Annexe 4. Il est possible de voir une certaine évolution dans les réponses des élèves, que nous interpréterons dans la partie suivante.

Ensuite, à l'issue de DVP réalisée en séance 3, nous avons proposé aux élèves une fiche d'institutionnalisation, sur laquelle les idées principales évoquées lors de la discussion étaient inscrites et où les élèves pouvaient également dessiner une situation où la distinction entre croire et savoir était nécessaire. Certains élèves en manque d'idées ont dessiné la situation évoquée lors de la DVP, à savoir celle issue du livre *Croire et Savoir* (collection *Les Goûters Philos*). La production d'un de ces élèves est présentée en Annexe 5a. D'autres élèves se sont quant à eux appropriés les termes et ont dessiné une situation réelle qu'ils ont eux-mêmes vécue, c'est le cas de l'élève dont la production est présentée en Annexe 5b.

Les séances dédiées aux 6 œuvres de LJ nous ont permis de récolter de précieuses informations quant au réinvestissement des notions évoquées lors de la DVP notamment. Les écarts de productions entre tous les élèves lors de l'évaluation finale sont assez significatifs. En effet, certains élèves démontrent une appropriation assez marquée des comportements à adopter face à une rumeur, en citant par exemple le fait que lorsqu'on n'a pas vu une situation, on ne peut pas être certain de la véracité des dires que l'on entend à son propos (voir Annexe 6a). Aussi, et de manière assez significative dans notre recueil de résultats, nous avons relevé un nombre important d'élèves citant le mot "preuves" lors de l'évocation d'une situation de rumeur. Ce terme, introduit avec les élèves lors de la DVP, a été réinvesti dans l'évaluation finale par certains élèves (voir Annexe 6b). Néanmoins, certaines productions attestent d'une difficulté de décentration par rapport aux œuvres de LJ censées aider les élèves à développer leur esprit critique. La réponse "On a vu le livre" à l'une des questions de l'évaluation finale en atteste (voir Annexe 7). L'élève a ici du mal à comprendre ce qui est attendu de lui, à savoir un effort d'abstraction afin de se mettre à la place du personnage. Enfin, nous avons pu remarquer face au blocage d'un élève lors de l'évaluation sommative qu'il était impossible pour lui d'exprimer son point de vue ou son opinion sur une situation issue d'un album de LJ. Lors de l'évocation de cette même situation avec des prénoms et un cadre qu'il connaissait, des réponses ont pu être apportées telles que "je ne sais pas, je n'étais pas là" et "pour savoir si c'est vrai, je peux aller demander à X la vérité", X étant le prénom de l'enfant concerné par la rumeur.

En bref, la séquence que nous avons proposée nous a permis d'obtenir des résultats très hétérogènes par rapport aux élèves. Certains élèves, essentiellement des allophones, ont en effet eu beaucoup de mal à comprendre nos attentes, alors que d'autres ont cerné rapidement l'enjeu de réfléchir sur des situations de rumeur afin d'éviter certaines conséquences indésirables.

PARTIE 3 : DISCUSSION

1. Analyse de l'expérimentation

1. Ecart entre la séance projetée et celle réellement proposée

Tout d'abord, il s'agit de préciser que lors de notre expérimentation, nous avons rencontré divers facteurs qui nous ont poussés à modifier certains éléments afin d'amener les élèves vers un meilleur apprentissage. En premier lieu, lors de la première séance menée, nous avons été confrontés à des difficultés persistantes de compréhension malgré nos efforts d'explication. Cela nous a poussés à procéder par différenciation lors de la séance suivante. Une partie de la classe, les élèves les plus en difficultés de compréhension de la langue française, ont tenté lors de la deuxième séance, de comprendre le phénomène de rumeur présent dans ce livre. L'autre partie de la classe qui avait déjà acquis cette compréhension lors de la séance 1, a participé à un débat interprétatif, comme il était prévu dans la préparation de notre séance projetée.

Lors de la séance de la DVP, la plupart des notions que nous voulions apporter aux élèves ont été abordées, avec toutefois quelques apports supplémentaires. Nous avons alors pensé compléter cette séance par une séance 3 bis, faisant office de conclusion à la DVP et institutionnalisant les notions évoquées les plus importantes à retenir.

Aussi, lors du travail autour des 6 œuvres de LJ, nous avons observé des difficultés de décentration de la part des élèves présentant le livre dont ils avaient bénéficié d'une lecture offerte. Il était donc difficile pour le reste de la classe n'ayant pas pris connaissance de l'album au préalable, de comprendre et de s'approprier les caractéristiques de la rumeur. À la suite de cette observation, nous avons donc procédé à une lecture offerte devant la classe entière d'un des livres au début de chaque demi-journée. Chaque élève a donc entendu chaque histoire et a de ce fait, pu davantage s'approprier les caractéristiques de chacune d'entre elles.

Enfin, la situation sanitaire actuelle liée à la Covid-19 nous a contraintes à adapter la fin de notre séquence du mieux possible, afin de pallier de la meilleure manière possible les trois semaines d'interruption scolaire imposées. Pour cela, ayant déjà réalisé 6 des 7 séances de notre séquence avant l'interruption, nous avons jugé pertinent d'introduire une séance de réactivation lors de la rentrée, avant l'évaluation sommative prévue. En effet, l'évaluation prévisionnelle devant être réalisée sur la base d'œuvres de LJ, il était certain que les élèves auraient oublié tout ou partie des histoires lors de leur retour en classe. C'est pourquoi nous avons, d'une part, tenu à modifier les conditions de notre évaluation sommative, et d'autre part à proposer aux élèves

une séance intermédiaire censée réactiver les connaissances acquises quelques semaines plus tôt. L'évaluation sommative devant se réaliser sur l'ensemble des 6 œuvres de LJ évoquées n'a en fait porté que sur deux d'entre elles : *Quelle histoire!* et *Y en a qui disent*. La classe a donc été divisée en deux groupes hétérogènes dès le début de la séance de réactivation et chaque groupe a profité d'une nouvelle lecture offerte d'un des deux livres évoqués ci-dessus. À la suite de ce temps de lecture, les élèves avaient pour consigne de relever toutes les caractéristiques d'une rumeur qu'il était possible de percevoir dans l'histoire. Pour cela, une fiche quasi-identique à la grille d'observation a été distribuée à chacun d'entre eux et par binômes, les élèves ont procédé à une analyse de ces caractéristiques par rapport à l'histoire entendue. Un temps de correction collectif a ensuite été nécessaire afin d'institutionnaliser les éléments importants de la rumeur en question.

2. Les impacts de la Discussion à Visée Philosophique sur les résultats

1. L'évaluation diagnostique, évolution des réponses

Comme évoqué précédemment lors de la présentation de la séquence menée, nous avons pensé nécessaire d'évaluer l'état initial des réactions des élèves face à différentes situations de rumeur. Ces dernières ont ainsi été jouées sous forme de saynètes par nous-mêmes devant la classe, lors de la séance 1. Elles ont été retranscrites et présentées en Annexe 3. Afin de ne pas faire intervenir le facteur « jeu d'acteur », elles ont été filmées lors de la séance 1 puis projetées aux élèves lors de la séance 6. Lors de cette 6^{ème} séance, nous avons été attentives au fait de laisser réagir verbalement les élèves, de les faire s'exprimer sur la raison de leur réponse « vrai », « faux », « je ne sais pas ». Il s'agit donc ici de voir l'évolution tant quantitative que qualitative des comportements des élèves de CE1, après plusieurs activités destinées à développer leur esprit critique. Pour rappel, les diagrammes présentant l'analyse quantitative des réponses des élèves sont présentés en Annexe 4. Très rapidement, il est à noter que ces diagrammes démontrent une certaine évolution des réactions. En effet, les situations 2 et 5 attestent que la part d'élèves de CE1 affirmant que L. ne dit pas la vérité a augmenté. Cela est dû, d'après la verbalisation des élèves, au fait que ces situations se rapportent au jour de l'évaluation diagnostique et que les élèves ont donc la certitude que l'affirmation était fausse, car rien n'a changé depuis ce jour (le masque est toujours présent et la journée de ski de fond n'a pas eu lieu). Parallèlement, les situations 1 et 4 illustrent que les élèves répondent lors de l'évaluation formative, à l'unanimité, ce qui est attendu : soit que L. dit la vérité car l'image est devant leurs yeux (situation 4), soit que L. ne dit pas la vérité car les élèves sont eux-mêmes concernés par

le mensonge (situation 1). Relevons tout de même qu'une reformulation a été nécessaire pour la situation 1, car un élève ne comprenait pas ce qu'il était attendu de lui, sûrement à cause de difficultés de décentration. En effet, la tâche n'est pas aisée pour des élèves de CE1, qui doivent ici observer une vidéo tournée quelques semaines plus tôt et émettre un avis sur la véracité des paroles d'une des personnes. Toutefois, la situation 3 étant la seule situation ne concernant aucunement les élèves, on peut observer une très grande majorité de réponses « je ne sais pas » par rapport aux réponses de l'évaluation diagnostique. En permettant aux élèves de débattre entre eux sur leurs réponses, nous avons pu nous apercevoir que les justifications étaient diverses. Les élèves ayant répondu « je ne sais pas » s'appuient tous sur le fait qu'ils étaient absents lors du vol du goûter, qu'ils n'ont donc pas de preuves. Ce dernier terme étant été évoqué en premier lieu lors de la séance de discussion à visée philosophique, il est à relever que celle-ci a eu un impact sur les réactions des élèves face à l'énoncé d'une situation de rumeur. Quant aux élèves ayant répondu « faux », certains justifient leurs propos en attestant que L. a l'air de rire sous son masque, ce qui semblerait être en faveur d'un mensonge. Enfin, pour l'élève ayant répondu « vrai », on observe une difficulté à prendre du recul car sa justification s'appuie sur le fait que L. est une personne gentille, donc incapable de voler quelque chose. Finalement, il est à relever qu'à la suite de la séquence réalisée, les élèves semblent apporter un autre jugement sur certaines situations, ils parviennent dans l'ensemble davantage à prendre du recul et à réfléchir sur la manière de discerner le vrai du faux.

2. Apports de la Discussion à Visée Philosophique

L'évolution des réponses entre l'évaluation diagnostique et celle formative semble montrer particulièrement que la distinction entre croire quelque chose et le savoir réellement est mieux appréhendée par les élèves. Cette distinction ayant été établie lors de la DVP, puis répétée de nombreuses fois dans la suite des séances, il apparaît clairement que cette discussion a eu des impacts sur les réactions des élèves face à une situation de rumeur. Lors de cette séance de discussion, un temps important a été accordé à un dialogue en classe entière autour de la situation « Tu le sais ou tu le crois ? », tirée du livre Croire et savoir (voir Annexe 1). Pour ce faire, nous avons procédé à une lecture offerte du début de la situation, jusqu'à « demande Mattéo » sans interruption. Ensuite, nous avons demandé aux élèves d'imaginer quelle pourrait être la suite. Très rapidement, des remarques telles que « peut-être que c'est lui [Antonin] qui a pris la lampe et qu'il dit que c'est Juliette. », « peut-être qu'il [Antonin] l'a vu la prendre ou peut-être qu'il ment. » ou encore « il [Antonin] veut se couvrir, et Mattéo le croit. » ont émergé. Ces dernières laissent supposer qu'avant de débiter un travail philosophique sur la distinction

entre les termes « croire » et « savoir », les élèves peuvent se montrer méfiants et critiques vis-à-vis de certains propos. Un élève a également fait la remarque que « Ce n'est pas bien ce que fait Antonin parce qu'on ne sait pas ce qu'il s'est vraiment passé, on ne sait pas si c'est vrai ou si c'est faux. ». Cette dernière semble sous-entendre la notion de preuve, terme encore non évoqué auparavant dans les deux séances précédentes. Celui-ci a donc été prononcé pour la première fois avec les élèves lors de la lecture de la suite de la situation puis relevé tout particulièrement afin d'attirer leur attention. A l'aide de questions guidées, les élèves sont ainsi parvenus à mettre en relation la notion de « preuve » avec celle de « savoir ». Des définitions des deux termes clés de la discussion (croire et savoir) ont été élaborées ensemble puis fournies aux élèves lors de la séance 3 Bis à l'issue de la DVP (voir Annexes 5). Ces deux définitions, relativement simples et adaptées à un niveau d'élèves de CE1, ont guidé la suite de la séquence et ont été rappelées très régulièrement. Au fil des séances, il a été possible d'observer qu'un nombre de plus en plus important d'élèves étaient en mesure d'expliquer avec leurs propres mots ce qu'est « croire quelque chose » et ce qu'est « savoir quelque chose ». Aussi, la faculté de restituer à bon escient la notion de « preuve » s'est vue augmentée pour bon nombre d'élèves, mettant en avant leur bonne compréhension de la nuance entre croire et savoir quelque chose. D'ailleurs, l'Annexe 5b illustre ce fait car en interrogeant l'élève auteur de ce dessin, nous avons pu recueillir la situation suivante : *un petit objet (jouet) appartenant à Ethan (voir dessin) avait disparu. Tout le monde croyait que c'était Gaël qui l'avait volé mais en fouillant les poches de Luca, le jouet a été retrouvé. Finalement, tout le monde a su que Luca était responsable car la preuve a été amenée.* Grâce à l'évocation, entre autres, de cette courte situation, nous avons pu relever que la distinction entre croire quelque chose et le savoir réellement avait été acquise par certains élèves : la frontière entre ces deux termes tient à la notion de preuve.

Aussi, les réponses relevées lors de l'évaluation sommative permettent de voir une certaine corrélation entre ce qui a été évoqué durant la DVP et ce que les élèves ont pu en retenir. Pour rappel, l'évaluation sommative consistait à questionner par écrit les élèves sur les différentes réactions qu'ils auraient adopter face aux situations de rumeur évoquées dans deux des œuvres de LJ étudiées lors de la séquence. Afin de palier l'hétérogénéité des élèves, nous avons différencié l'évaluation afin de permettre aux plus faibles scripteurs de dessiner leurs idées, tout en les expliquant oralement. Plus de la moitié des élèves évoque l'idée d'espionner, de se cacher pour en savoir davantage. Cependant, peu d'entre eux (seulement 4 élèves) associent cela au terme exact « preuve ». Toutefois, implicitement à travers l'idée d'espionnage, ils insinuent que

voir ou entendre quelque chose de ses propres yeux/oreilles permet d'en avoir une certitude plus importante.

Finalement, la DVP a permis aux élèves de cerner plus facilement la notion de rumeur, à travers un exemple commun lu à la classe, mettant en situation des enfants de leur âge, donc avec une histoire proche de leur quotidien. Aussi, l'évocation par eux-mêmes de situations de rumeur vécues ou entendues est en faveur d'une meilleure compréhension du terme « rumeur », c'est ce que nous avons pu déduire des fiches d'institutionnalisation de la DVP, complétées par les élèves. Par ailleurs, la notion de « preuve », introduite lors de cette discussion a été sous entendue (ou exprimée clairement pour certains) lors de la suite de la séquence. Finalement, il est possible de percevoir ici que, par le biais d'évocation de situations parlantes aux élèves et par la verbalisation de certains termes précis, les élèves parviennent à émettre un certain raisonnement critique face à des situations de rumeur. Dans une certaine mesure, la DVP a donc permis de développer l'esprit critique des élèves de CE1.

3. Les œuvres de Littérature-Jeunesse utilisées, leur pertinence

1. L'œuvre pour entrer dans la séquence : La Rumeur, d'Anne Salem Marin

Après avoir procédé à une évaluation diagnostique, les élèves ont écouté une lecture offerte de l'album *La Rumeur* d'Anne Salem Marin. Cet album traite d'une situation de rumeur survenue au Maroc et s'amplifiant de manière considérable. Il permet d'évoquer le terme « rumeur », sujet central de notre travail, tout en observant plusieurs de ses caractéristiques, notamment le nombre d'intermédiaires et l'ampleur que cette dernière peut parfois prendre. La grille des caractéristiques d'une rumeur (voir Annexe 2), amorcée dès la fin de la séance 2 avec les élèves s'est donc inspirée pour commencer de cette œuvre de LJ. En effet, à l'issue des deux séances ayant traité de l'album *La Rumeur* d'Anne Salem Marin, les élèves ont été amenés à réfléchir collectivement à la question « Comment savons-nous qu'il y a une rumeur dans cette histoire ? » puis une mise en commun au tableau a permis de synthétiser les réponses apportées par les élèves : « Il y a beaucoup de gens qui la raconte » et « C'est de pire en pire, à la fin c'est n'importe quoi ». Ces deux phrases issues des propos des élèves et notées au tableau à la fin de la séance 2 montrent qu'une première approche des caractéristiques d'une rumeur a été réalisée grâce à l'album d'entrée dans la séquence.

2. *Les œuvres étudiées en réseau*

A partir de la 5^{ème} séance, les élèves ont pu découvrir des œuvres de LJ laissant paraître des phénomènes de rumeur. Au nombre de 6, ces albums ont été écoutés en lecture offerte (enregistrés au préalable ou lus en classe pour certains groupes) par les élèves divisés en 6 groupes. A l'aide d'une fiche d'activités réalisée par chaque groupe, les élèves se sont livrés par la suite à un récit de l'album au reste de la classe. Nous avons ainsi pu percevoir les élèves ayant compris l'histoire et ceux ayant rencontré des difficultés de compréhension de l'album. La décentration de chacun est très importante dans ce type d'exercice car il est nécessaire de se mettre à la place de ceux n'ayant pas pris connaissance de l'œuvre, activité très difficile pour certains élèves de CE1. Intimement liée à cette nécessité de décentration, c'est ainsi la notion de théorie de l'esprit qui intervient. Cette dernière, acquise normalement chez l'enfant aux alentours de 4 ans (Deneault & Morin, 2007) reste toutefois difficile pour certains enfants, qui perçoivent encore des difficultés à concevoir que d'autres n'ont pas eu accès à toutes les informations qu'eux-mêmes ont pu avoir. Dans le cadre de cette séquence, c'est une des difficultés que nous avons rencontrées lors du récit de chaque album au reste des élèves. Pour pallier ce problème, nous avons décidé de procéder à une lecture offerte de chacun des albums à l'ensemble de la classe, au début de chaque demi-journée. Cette remédiation a permis à chacun de se faire sa propre représentation mentale de l'histoire, indépendamment du récit des autres élèves. Grâce à cela, tous les élèves ont pu devenir acteur de l'élaboration de la grille des caractéristiques d'une rumeur. En effet, à l'issue de la lecture de chaque album, un temps collectif et oral était consacré à l'évocation des éléments en faveur d'un phénomène de rumeur, grâce à la même question posée aux élèves : « Comment savons-nous qu'il y a une rumeur dans cette histoire ? ». En notant tous les éléments évoqués par les élèves au tableau, nous avons ainsi pu construire au fur et à mesure la grille présentée en Annexe 2 et servant d'appui aux élèves pour déceler une rumeur. Cette dernière, distribuée à chacun a été lue puis mise en relation avec chacun des albums de LJ écoutés en lecture offerte par les élèves. Cette phase d'appropriation s'est avérée nécessaire pour la suite de la séquence car les élèves ont été dans la capacité d'utiliser les informations présentes afin de réagir aux saynètes présentées lors de l'évaluation formative de la séance 6.

Toutefois, les propos énoncés ci-dessus restent à nuancer car nous avons pu nous apercevoir que l'implicite de certaines histoires tirées des albums de LJ n'avait pas été compris par tous. En effet, certains élèves ont montré une compréhension très globale de certaines œuvres car à la question « Comment se termine l'histoire ? », ils ont laissé paraître des problèmes de

compréhension des sous-entendus. Ces derniers auraient pu certes être levés lors d'un travail de débat interprétatif à l'issue de chacune des œuvres, mais faute de temps, nous n'avons pas eu l'occasion de s'assurer que chaque élève avait bien compris tout l'implicite de l'histoire.

Ainsi, il apparaît que la lecture d'œuvres de LJ en réseau est utile dans le développement de l'esprit critique des élèves, à condition que l'implicite des œuvres soit cerné. Or, il est difficile dans une seule séquence de lever les implicites de chacune des œuvres composant le réseau. Le nombre important d'informations et les nombreux allers-retours entre les différentes œuvres sont également une entrave à la pertinence de l'utilisation en classe des œuvres de LJ en réseau lors d'une seule et même séquence.

4. Les limites théoriques et pratiques de l'expérimentation

L'analyse des résultats proposée ci-dessus laisse paraître plusieurs limites à différents niveaux de l'expérimentation. Tout d'abord, il est à relever que l'entrée dans la séquence par l'œuvre de LJ *La Rumeur* et son questionnaire est apparue comme trop difficile pour une grande partie des élèves de CE1. Malgré le tapuscrit distribué à chaque élève ainsi qu'une liste de vocabulaire difficile présent dans l'album, des difficultés de compréhension ont été observées dès les deux premières séances de la séquence. Ces résistances à la compréhension sont difficilement maîtrisables car elles dépendent du profil de la classe ainsi que du niveau langagier des élèves. Bien que retravaillé à l'issue de la première séance, le questionnaire proposé aux élèves relatif à l'album d'Anne Salem-Marin s'est avéré trop ambitieux pour certains élèves et a eu un effet inverse à celui escompté : une partie des élèves n'a pas réussi à se détacher de l'album afin de cerner le phénomène de rumeur.

Ensuite, nous avons été confrontées lors de la mise en place de notre séance 4, consacrée à la création de rumeurs, à des difficultés de retranscription d'un message entendu de la part de certains élèves. En effet, s'agissant des élèves en grande difficultés d'expression orale, il a été très difficile de les amener à essayer de répéter un message oral entendu, sans biaiser les résultats que nous souhaitions observer. En effet, lors de cette séance, notre objectif était de montrer aux élèves que, partant d'un énoncé d'une situation remplie de détails, il était très difficile d'arriver exactement à cette même situation après un passage par plusieurs intermédiaires. Ces derniers l'entendent et par conséquent se l'approprient, en réalisant des images mentales propres à eux-mêmes. Or, ces images mentales nous ont semblées absentes chez certains élèves qui ne parvenaient pas à retranscrire ce qu'ils avaient pu entendre quelques secondes plus tôt. Notre volonté de prouver aux élèves qu'un message perd des informations

ou voit ses informations modifiées lorsqu'il passe par différents intermédiaires n'a donc pas pu être menée à bien dans cette séance.

Enfin, lors de la séance d'évaluation sommative que nous avons menée, nous avons pu observer que certains élèves rencontraient des difficultés à retranscrire par écrit leurs réponses (en dessinant ou bien en écrivant). Nous avons alors pensé utile de passer du temps avec ces élèves durant l'évaluation, afin de leur faire verbaliser oralement leurs réponses. Certes cette manière de différencier la tâche des élèves s'est avérée efficace car nous avons pu obtenir un retour d'évaluation pour chacun des élèves, toutefois, après réflexion, nous pensons que cette façon de faire peut également être un biais pour notre expérimentation. En effet, confrontés directement à nous-mêmes, les réponses « pour faire plaisir » de la part des élèves sont plus fréquentes que par écrit.

2. Propositions de perfectionnements

A l'issue de cette analyse des résultats obtenus, il apparaît sans surprise que des améliorations peuvent être apportées à la séquence proposée. Tout d'abord, dans certaines situations il est apparu que certains élèves n'avaient pas compris la consigne à effectuer, ce qui a mis ces derniers en difficultés. A titre d'exemple, lors de l'évaluation diagnostique, nous avons observé à la suite de la séance que certains tableaux de réponses étaient remplis d'une manière attestant une mauvaise compréhension de la consigne. Pour une même situation, un élève avait par exemple coché deux cases « Vrai » et « Faux ». Pour pallier cette difficulté, il paraît intéressant voire indispensable de fournir aux élèves un exemple, un modèle de la tâche à effectuer, ce que nous ne faisons pas systématiquement. Ce principe fait d'ailleurs partie de ceux régissant un enseignement efficace. Toutefois, nous avons également émis l'hypothèse que de telles erreurs pouvaient être dues à des difficultés de compréhension du fonctionnement d'un tableau à double entrée. Il apparaît donc qu'il peut être intéressant en amont de la séquence, de réaliser un travail préparatoire sur le fonctionnement d'un tel tableau. Aussi, en lien avec cette évaluation diagnostique réalisée et pour répondre aux difficultés de compréhension de certains, il aurait pu être intéressant de faire verbaliser les élèves pour chacune des situations proposées. Cette verbalisation n'aurait pu être effectuée après chaque saynète car les élèves auraient été influencés par les propos des autres mais nous pensons qu'à l'issue de toutes les saynètes, et après avoir ramassé l'ensemble des tableaux de réponse, une telle verbalisation aurait été efficace. En effet, elle pourrait permettre de comprendre davantage la pensée des

élèves au début de la séquence et donc de voir l'évolution de cette dernière à l'issue de l'évaluation formative.

Dans un deuxième temps, nous relevons une piste de perfectionnement essentielle, se rapportant au choix de l'album de LJ permettant l'entrée dans la séquence. Ce dernier, *La Rumeur* d'Anne Salem-Marin, était trop peu adapté au niveau de cette classe de CE1. Le vocabulaire mais également l'histoire en elle-même n'a pas permis aux élèves de comprendre explicitement le phénomène de rumeur. Il aurait été préférable de choisir un album plus accessible. L'album *Y'en a qui disent* d'Emilie Chazerand nous a paru, après réflexion, un support beaucoup plus adapté pour cette entrée dans la séquence. En effet, les personnages sont des enfants d'école élémentaires dont les préoccupations se rapprochent beaucoup plus de celles des élèves. Avec un tel album, les élèves se seraient davantage approprié l'histoire et ils seraient probablement entrés dans une posture de sujet-lecteur, bénéfique au travail que nous entreprenions avec eux. Aussi, le travail que nous avons réalisé sur les 6 albums de LJ en réseau lors des séances 5 et 6 tient à être amélioré car il s'est révélé trop superficiel et donc trop peu engageant pour les élèves. En effet, la classe était divisée en 6 groupes et chaque groupe avait pour objectif d'écouter un des albums, puis de réaliser une fiche d'activité ayant pour vocation d'étayer le groupe dans sa tâche de retranscription de l'histoire au reste de la classe. Cependant, sans écoute préalable de l'histoire, il est très difficile pour des élèves de CE1 de pouvoir réaliser des images mentales uniquement avec des propos racontés par des camarades. Par conséquent, nous avons pu observer que la plupart d'entre eux se désintéressaient et ne parvenaient pas à rester concentrés. Bien qu'ayant entrepris de réaliser une lecture offerte de chacun des albums à la classe entière par la suite, nous pensons que ce travail en réseau autour de 6 œuvres de LJ est apparu comme trop superficiel. Il serait largement préférable de réaliser ces lectures offertes en amont de la présentation des œuvres par les différents groupes. En procédant de cette manière, les élèves se sentiraient davantage impliqués et donc plus à même d'intervenir, de poser des questions et donc de faire avancer la réflexion collective quant au phénomène de rumeur présent dans chacun des albums. Cela aurait très probablement facilité le travail de relevé des caractéristiques de la rumeur dans chaque histoire et par conséquent celui d'élaboration de la grille des caractéristiques générales d'une rumeur. De plus, d'après Catherine Tauveron, la lecture d'œuvres en réseau a été conçue à l'origine pour résoudre des problèmes de lecture (compréhension ou interprétation). C'est d'ailleurs ce qu'elle soutient lorsqu'elle appuie le fait que « Pour qu'il puisse opérer comme un révélateur, le réseau doit répondre à un problème de lecture attesté ou anticipé par le maître et il doit se présenter comme la réponse la plus appropriée. » (Tauveron, 2002). Dans notre cas d'étude, il aurait donc été préférable de faire

émerger un problème de l'album *Y'en a qui disent*, qui aurait tenu à être résolu par la lecture et l'étude d'autres œuvres en lien avec le phénomène de rumeur perçu dans le livre d'Emilie Chazerand. A titre d'exemple, il peut paraître intéressant de se demander avec les élèves pourquoi les histoires racontées sur Ber-la-Bête à l'école ont pris tant d'ampleur alors qu'elles apparaissent comme fausses à la fin de l'histoire. Partant de cette problématique, il apparaît comme nécessaire de s'intéresser à d'autres albums traitant d'histoires semblables afin de comprendre le cheminement et les raisons d'une rumeur. En lien avec cette notion de réponse à un problème de lecture, Catherine Tauveron insiste également sur le fait que la lecture en réseau ne se limite pas à une simple juxtaposition d'œuvres, mais qu'elle relève davantage d'un travail sur les relations entre les œuvres, en favorisant les allers-retours entre ces dernières. Dans la séquence que nous avons proposée, nous n'avons certainement pas suffisamment mis à profit cet intérêt de la lecture en réseau car nos rapides lectures et discussions sur les albums ne permettaient pas une mise en relation avec les lectures antérieures. Ces liens entre les œuvres, que nous avons manqué de réaliser, auraient très probablement pu être faits lors de discussions supplémentaires avec les élèves. Il nous est apparu clairement que la DVP réalisée lors de la séance 3 a été bénéfique : les élèves étaient intéressés, impliqués et ont réussi au-delà de nos espérances à se rappeler et à réinvestir des propos évoqués lors de cette séance dans la suite de la séquence. Ainsi, nous pensons qu'une piste d'amélioration de la séquence serait d'intégrer davantage de temps d'échange avec les élèves, qu'il s'agisse de DVP ou de débats interprétatifs sur les différentes œuvres du réseau.

Finalement, afin d'améliorer la portée de la séquence proposée ici, il serait nécessaire de choisir l'œuvre d'Emilie Chazerand comme entrée dans la séquence, ce qui amènerai les élèves à se poser un questionnement de compréhension/interprétation. Ce dernier serait amené à être résolu par la lecture et l'étude plus approfondie d'autres albums traitant du même thème. Cet approfondissement du sens des albums doit être réalisé en créant davantage de liens entre tous et en permettant aux élèves de débattre, de s'exprimer par le biais de débats interprétatifs.

3. Approfondissement réalisé dans une autre classe d'école élémentaire

1. La séquence mise en place

Afin d'approfondir le travail en Enseignement Moral et Civique réalisé auprès d'élèves de CE1, un second travail autour du développement de l'esprit critique a été réalisé, avec une classe de CM2. Ce dernier se rapporte au domaine de l'Education aux Médias et à l'Information (EMI) qui, d'après le site Eduscol, doit amener les élèves à « développer leur esprit critique et

être capable d’agir de manière éclairée pour chercher, recevoir, produire et diffuser des informations via des médias de plus en plus diversifiés. ». Intitulée « Faire face aux informations trouvées sur Internet », la séquence menée avec les 26 élèves de CM2 se conforme aux programmes scolaires en vigueur. S’inscrivant dans la finalité de l’EMC « Construire une culture civique », c’est la compétence « Exercer son jugement, construire l’esprit critique » qui est largement travaillée lors des différentes séances. En effet, les élèves sont ici amenés d’une part à s’informer rigoureusement, c’est-à-dire à réfléchir à la confiance à accorder à une source, à collecter l’information ainsi qu’à distinguer ce qui relève de l’exposé des faits de ce qui relève de l’expression d’un point de vue. D’autre part, ils ont la possibilité dans cette séquence de prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue mené par l’enseignant, ce qui forge incontestablement leur culture civique. Se rapportant au Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC) (Ministère de l’éducation nationale, 2015), ce sont les domaines 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » et 3 « La formation de la personne et du citoyen » qui sont mis en avant dans la séquence. Le domaine 2 est mis en exergue ici avec un travail autour des médias, de la démarche de recherche et de traitement de l’information. Les élèves apprennent ici à utiliser des outils de recherche sur Internet (moteurs de recherche), à confronter différentes sources et à évaluer la validité de leurs contenus, à comprendre les enjeux des différents médias ainsi que leur fonctionnement. Tout cela doit amener les élèves à acquérir une distance critique et une autonomie suffisante dans l’usage des médias. Quant au domaine 3 du SCCC, c’est un travail autour de la réflexion et du discernement qui permet aux élèves de se former en tant que citoyens. Ils sont ainsi poussés à vérifier la validité d’une information et à apprendre à distinguer l’objectif du subjectif. Dans la réalisation des différentes discussions et débats, les élèves travaillent également leur capacité à justifier leurs propres choix et à confronter leurs propres jugements avec ceux des autres. Relativement au Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN) (*Repères de progressivité de la maîtrise des compétences numériques*, 2019), la séquence menée permet également de travailler différentes compétences se rapportant aux domaines 1, 2 et 5 de ce cadre de référence.

Composée de 5 séances, la séquence réalisée est détaillée dans le tableau suivant :

Séance	Nature de la séance	Durée	Objectifs	Contenus/démarche
1	Recueil des représentations des élèves et introduction à la notion d'information sur Internet	40 mins	. Découvrir la notion d'information sur internet et réfléchir à la manière de vérifier une information	. Distribution d'une Fiche « recueil des représentations » et temps laissé aux élèves pour la lire silencieusement + y répondre individuellement (voir Annexe 8.a) . Projection de l'animation sur le site Vinz et Lou (<i>Attention canular</i>) et discussion à la suite de ce visionnage (notion de canular, de danger...) . Conclusion sur l'animation : <ul style="list-style-type: none"> - Il est important de vérifier la source d'une information que l'on entend/reçoit - Il ne faut pas partager une information tant qu'on n'est pas sûr qu'elle soit vraie
2	Elaboration de la démarche de vérification d'information sur internet	40 mins	. Réfléchir à la manière de vérifier les informations trouvées sur internet	. Liste des hypothèses des élèves pour vérifier si une information est vraie ou non (à noter au tableau) . Questionner les élèves sur la manière dont fonctionne un moteur de recherche → Sites de source sûre et moins sûre sont mis au même plan, l'ordre d'apparition dépend seulement des mots clés tapés dans la barre de recherche → Exemple donné pour illustrer . Proposer aux élèves de vérifier la page du journal <i>Public</i> traitant de l'exemple grâce au site https://www.lemonde.fr/verification/ → En conclure que tous les sites ne sont pas de source sûre et vérifiée . Elaborer ensemble la démarche pour vérifier la fiabilité de la source grâce à un second exemple de fait divers paru sur le site internet du journal <i>Sud-Ouest</i> → Voir affichage réalisé avec les élèves en Annexe 9
3	Vérifications d'informations	45 mins	. S'entraîner à vérifier des informations trouvées sur internet	. Annonce de l'objectif du jour : vérifier si une information trouvée sur internet est vraie ou non (jeu du <i>Hoaxbuster</i>) . Fonctionnement en classe entière : <ul style="list-style-type: none"> - Donner le lien à aller voir - Laisser les élèves réaliser la démarche pour vérifier l'information - Conclure sur la véracité ou non de l'information proposée et remplir le tableau de vérification

4	DVP “Que trouve-t-on sur internet ?”	45 mins	<ul style="list-style-type: none"> . Emettre des hypothèses sur les raisons de la prolifération de fausses informations sur internet . Distinguer objectivité / subjectivité . Distinguer croire / savoir 	<ul style="list-style-type: none"> . Annonce de l’objectif de la séance : visionner une vidéo puis se servir de cette vidéo pour discuter en classe entière de questions « philosophiques » (explication de ce terme) . Visionnage de la vidéo « <i>La véritable identité des chats</i> » avec pauses pour explication des termes difficiles . Questionnement des élèves amenant aux conclusions que : <ul style="list-style-type: none"> - La vidéo est fabriquée par des élèves de seconde (lycée) pour montrer à tout le monde qu’il n’est pas très difficile de créer une vidéo complotiste/conspirationniste et que tout le monde peut le faire - Les chats ne sont pas vraiment des aliens contrairement à ce qu’on tentait de nous faire croire tout au long de la 1^{ère} partie de la vidéo . Pourquoi certaines personnes fabriquent-elles des vidéos ou simplement des fausses informations sur internet ? <ul style="list-style-type: none"> - Pour faire le buzz, pour gagner des clics et donc de l’argent - Pour arranger la réalité, afin de convaincre et de justifier son propre point de vue. Mais voit-on tous les choses de la même manière ? Avons-nous tous le même point de vue ? - Pour nuire (= faire du mal) à un groupe de personnes . Faire émerger la notion de croire ≠ savoir → évocation de ces 2 termes en les liant à la notion de rumeur puis laisser les élèves s’exprimer sur leurs propres expériences de phénomènes de rumeur vus sur internet
5	Evaluation sommative	45 mins	<ul style="list-style-type: none"> . Vérifier des informations trouvées sur internet . Exercer son esprit critique 	<ul style="list-style-type: none"> . Fonctionnement identique à celui de la séance 3, avec élèves mis en binômes (jeu du <i>Hoaxbuster</i>) . Remplissage autonome du tableau de vérification disponible en Annexe 10
6	Retour sur la séquence	30 mins	<ul style="list-style-type: none"> . Réfléchir à ce que nous a apporté ce travail sur les informations trouvées sur internet 	<ul style="list-style-type: none"> . Rebrassage de tout ce qui a été réalisé durant les 5 séances (relecture de l’affichage présent en Annexe 9) . Lecture en collectif du questionnaire à remplir (voir Annexe 8.b) et temps laissé aux élèves pour le remplissage

Cette séquence proposée en approfondissement s'est donc vue modifiée par rapport à la séquence d'origine consacrée purement au phénomène de rumeur. Ici, ce phénomène est évoqué de manière beaucoup plus subtile et se rapporte uniquement aux rumeurs colportées sur Internet, principalement dans les moteurs de recherche. L'âge des élèves a été la raison principale de cette adaptation de la séquence. En effet, des élèves de CM2 paraissent tout à fait en âge de traiter de sujets parus et disponibles sur Internet.

2. Présentation et analyse des résultats

Tout d'abord il s'agit de présenter les réponses des élèves quant à l'évaluation diagnostique proposée. Pour rappel, le questionnaire distribué aux élèves est disponible en Annexe 8. Il s'agit ici d'un questionnaire purement qualitatif dans le sens où son unique objectif est de déterminer les raisons de l'utilisation d'Internet par les élèves de CM2 de cette classe ainsi que leur manière de percevoir les éventuels dangers. Seuls 20 élèves étaient présents lors de cette première séance, les pourcentages évoqués ci-dessous seront donc basés sur ce total d'élèves. De ce questionnaire, il est à relever que 55% des élèves utilisent Internet pour se rendre sur les réseaux sociaux (précisons que seuls 9% n'ont recours à Internet que pour cette utilisation). La même proportion d'élèves se voit utiliser Internet comme moyen de rechercher des informations sur des sujets qui les intéressent, en dehors du cadre scolaire. Concernant ce cadre, les résultats affirment que 65% des élèves se rendent sur Internet pour effectuer des recherches visant à les aider dans le travail de classe, à mieux comprendre ce qui a été évoqué ou bien à les aider dans leurs devoirs. Les différentes réponses aux questions 2 et 3 démontrent que la grande majorité des élèves pensent savoir utiliser Internet sans faille parce qu'ils l'utilisent depuis longtemps, ou que quelqu'un leur a montré ce qu'il ne fallait pas faire. A l'inverse, seuls 20% des élèves affirment qu'ils ne montrent pas leur visage sur les réseaux sociaux ou qu'ils ont conscience de certains dangers (sites non adaptés à leur âge, personnes malintentionnées...). Ces premiers résultats mettent en avant certaines inégalités chez les élèves face à la conscience des dangers d'Internet.

La discussion philosophique mise en place avec les élèves de CM2 a permis quant à elle, de faire émerger différentes notions. Prenant pour point d'appui la vidéo « *La véritable identité des chats* » créée de toutes pièces par des élèves de Seconde Générale, la discussion s'est portée ensuite sur les raisons de la création de vidéos conspirationnistes, sur les intentions des auteurs de telles vidéos ainsi que sur les phénomènes de rumeurs entendus ou vécus par les élèves. Nous pouvons relever à l'issue de cet échange avec les élèves, que 37% d'entre eux

avouent avoir cru à la première partie de la vidéo ou avoir émis des doutes sur la véracité des informations colportées sur les chats. S'ajoutent à ce pourcentage, une certaine proportion d'élèves qui n'osent sûrement pas avouer s'être fait avoir sur le début de la vidéo. Aussi, en questionnant les élèves sur leur rapport aux fausses informations sur internet, il a été possible de relever que certains d'entre eux y ont déjà été confrontés, de manière consciente ou inconsciente. A titre d'exemple, une élève a annoncé avoir déjà cru à une information trouvée sur un réseau social concernant la mort d'une personnalité célèbre. Ayant eu des doutes sur la véracité de l'information, l'élève s'est renseignée sur Internet et a ainsi découvert qu'il s'agissait en fait d'une rumeur. Cet exemple permet de démontrer qu'avant même d'avoir débuté un travail autour des rumeurs d'Internet ou des réseaux sociaux, certains élèves ont déjà une certaine conscience du danger et prennent un certain recul face aux informations. Ces propos sont toutefois à nuancer car il s'agit là d'une seule situation évoquée par une seule élève, les autres situations évoquées n'étant pas liées à Internet.

Les jeux du *Hoaxbuster* entrepris avec les élèves (lors des séances 3 et 5) tendent à démontrer une bonne compréhension globale de l'Annexe 9, élaborée lors de la séance 2 par les élèves. En effet, la démarche à suivre étant sensiblement la même à suivre pour toute information trouvée sur Internet (à la différence près de l'utilisation de l'outil Decodex ou non selon si le site est connu ou méconnu de l'utilisateur), les élèves se la sont appropriée et ont compris comment l'utiliser pour déceler le vrai du faux sur Internet. C'est ce que démontre l'Annexe 9.a), qui présente le tableau de réponses rempli en autonomie par un binôme d'élèves lors de la séance d'évaluation sommative. La notion de site « satirique » qui apparaît lors de l'utilisation de Decodex pour la vérification du site « *Le Gorafi* » par exemple est bien interprétée par les élèves de ce binôme car ils affirment que le site « déforme la vérité ». Cependant, il est à noter que certains binômes font face à des difficultés de justification car la case « Pourquoi ? » du tableau de réponses est laissée vide (voir Annexe 10.b).

Enfin, le retour sur la séquence proposé aux élèves (voir Annexe 8.b) a été réalisé de manière anonyme, de façon que les élèves y répondent de la manière la plus sincère possible, sans souci de jugement. Dans ce sens, le questionnaire proposé a permis de relever le temps passé « sur les écrans » par les élèves chaque jour, en différenciant les jours d'école et les jours sans école. Dans la classe de CM2, le temps moyen passé sur les écrans les jours d'école est d'environ 1h20 et atteint 4h30 les mercredis, week-ends et jours de vacances. Ce temps moyen est inférieur à celui annoncé par Michel Desmurget dans son livre « *La fabrique du crétin digital : les dangers des écrans pour nos enfants* » (4h45 pour des enfants âgés de 8 à 12 ans).

La mise en place de cette nouvelle séquence avec une classe de CM2 s'est avérée très intéressante pour deux raisons principales. Tout d'abord, elle a permis de mieux cerner les connaissances et capacités des élèves de cycle 3 quant à l'utilisation raisonnée des informations trouvées sur internet. Il a été possible de percevoir une grande hétérogénéité entre tous les élèves, qui ne sont pas tous égaux face aux outils numériques dont ils disposent dans leur vie quotidienne. Cette inégalité crée sans aucun doute des disparités au niveau de leur crédulité face à une information erronée présentée sur un site internet. Lors de la réalisation de ce mémoire, le lien entre la disposition d'outils numériques et la capacité à faire preuve d'esprit critique face aux fake news n'a pas été traité en profondeur, mais il mériterait très probablement de l'être dans un prochain travail.

Aussi, ce nouveau recueil de données a permis de mettre en avant les différences entre le travail de l'esprit critique avec des élèves de CE1 et ce même travail avec des élèves de CM2. Il est à relever que l'approche de la notion s'est faite de manière différente selon le niveau. En effet, au cycle 2, les situations proposées aux élèves se limitent à des situations de cour de récréation, très simples et vécues des élèves. Cette manière de procéder permet de capter l'attention et d'impliquer davantage l'intégralité de la classe dans la discussion, dans la tâche. A l'inverse, pour les élèves de cycle 3, les mises en situation permettant de susciter un questionnement sont liées à l'actualité régionale ou mondiale. Il est possible de traiter de tels sujets car la connaissance du monde des élèves est plus accrue qu'au cycle 2, ce qui permet d'aborder des sujets plus larges que ceux relevant du simple vécu. Le parallèle avec l'utilisation des réseaux sociaux a également été possible avec les élèves de CM2, ce qui ne l'aurait pas été avec les CE1. Toutefois, une partie des élèves a montré une certaine inquiétude par rapport au fait que leurs réponses concernant leur utilisation des réseaux sociaux soient communiquées aux parents. Cela met en avant encore une fois des inégalités au sein des familles quant au temps passé sur les écrans, particulièrement sur les réseaux sociaux.

CONCLUSION

Partant du constat que la grande majorité des élèves d'école élémentaire ne détiennent pas de clé leur permettant de réagir correctement face à différentes situations nécessitant l'intervention de leur esprit critique, nous avons décidé de mener une étude visant à déterminer comment développer cet esprit chez les élèves, en vue de leur formation à la citoyenneté. C'est ainsi que ce mémoire étudie et cherche à vérifier l'impact de la littérature-jeunesse en réseau ainsi que des discussions à visée philosophique sur le développement de l'esprit critique chez des élèves de CE1. La séquence réalisée en lien avec le thème de rumeur et son analyse nous amènent ainsi à conclure sur le fait que la littérature-jeunesse en réseau peut s'avérer utile à condition que les textes soient suffisamment étudiés pour que leur implicite puisse être cerné par les élèves. Quant à l'intérêt des discussions à visée philosophique, nous avons pu observer qu'elles permettraient d'impliquer davantage les élèves car ils sont amenés lors de ces discussions à échanger sur des situations vécues. La réalisation d'une telle expérimentation et particulièrement le recul que j'ai pu prendre sur les difficultés rencontrées m'ont amenée à insister davantage sur mes attentes au près des élèves. Je suis pleinement consciente et convaincue de l'importance d'un enseignement explicite en classe. Ce dernier doit mettre en avant, entre autres, les objectifs de la tâche, un modèle précis et juste permettant de guider l'élève ou encore un feedback immédiat ayant pour vocation de conduire l'élève vers la réussite. Aussi, l'expérience réalisée s'est avérée extrêmement bénéfique dans le sens où elle m'a permis de mieux percevoir certains processus responsables d'un meilleur apprentissage de la part des élèves. L'engagement dans la tâche est une des conditions sine qua non d'un travail efficace : l'implication directe des élèves par le biais de situations les mettant en activité et en réflexion est ainsi apparue, grâce à ce mémoire, comme indispensable. L'importance des DVP, de la LJ et de la pédagogie coopérative s'est donc révélée comme primordiale pour permettre aux élèves de développer des compétences à la fois disciplinaires et transversales, qui les amèneront à devenir des citoyens éclairés par la suite. Ce devenir citoyen, qui est indéniablement une des finalités de l'école, doit être envisagé dans chacun des domaines enseignés. Dans ce sens, ce mémoire m'a permis de réaliser que l'enseignement de l'EMC est certes une matière à part entière mais il doit également être prôné dans tous les moments de la scolarisation de l'élève. C'est pour cette raison que je pense indispensable le fait d'inclure dans l'emploi du temps de la classe des séances dédiées de cette discipline mais également d'accorder l'intégralité de son enseignement aux valeurs mises en avant par l'EMC.

BIBLIOGRAPHIE

Apprendre-a-philosopher.pdf. (s. d.). Consulté 20 décembre 2021, à l'adresse

<http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2018/05/apprendre-a-philosopher.pdf>

Bélisle, A. (1976). Soriano, Marc. Guide de littérature pour la jeunesse. Paris, Flammarion, 1975. 568 p. *Documentation et bibliothèques*, 22(3), 150.

<https://doi.org/10.7202/1055321ar>

Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 20 décembre 2021, à l'adresse

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675

Chirouter, E. (2019). *La portée philosophique de la littérature jeunesse*.

<https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/030/006/>

Condorcet. (1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*.

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015-372 (2015).

Deneault, J., & Morin, P. L. (2007). *La Théorie de l'esprit : Ce que l'enfant comprend de l'univers psychologique*.

Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital : Les dangers des écrans pour nos enfants* (Seuil).

Ministère de l'éducation nationale. (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. 8.

Pouyau, I. (2016). *Préparer et animer des ateliers philo* (Retz).

Repères de progressivité de la maîtrise des compétences numériques. (2019).

Soriano, M. (2002). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Delagrave.

Talleyrand-Périgord, C.-M. de (1754-1838) A. du texte. (1791). *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du Comité de Constitution à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791 ([Reprod.]) / par M. de Talleyrand-Périgord,...*

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49002n>

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM.*

Tozzi, M. (1997). *Apprendre à philosopher au cours de morale.*

William Laboury et les élèves de 2GA du Lycée Madeleine Vionney, L. (2016, mai 17). *La véritable identité des chats.* <https://vimeo.com/166931978>

L'ouvrage d'Isabelle Pouyau, *Préparer et animer des ateliers philos*, s'est avéré être un outil primordial dans la mise en place de la discussion à visée philosophique mise en place avec la classe de CE1. En effet, j'ai pu comprendre l'importance de laisser place aux échanges entre les élèves, pour leur permettre de s'exprimer sans crainte de fournir la supposée réponse attendue par l'enseignant. Cette position de recul adoptée durant la discussion a ainsi permis de faire ressortir des informations précieuses à analyser par la suite.

Le livre *Lire la littérature à l'école* de Catherine Tauveron m'a permis quant à lui de comprendre les limites de l'expérimentation menée avec la classe de CE1 vis-à-vis de l'utilisation des albums de LJ en réseau. Cette façon de procéder est un outil intéressant à condition que le temps et l'analyse dédiés à chaque album soient assez conséquents pour permettre aux élèves de s'en imprégner. Il aurait cependant très certainement été préférable de consulter cet ouvrage avant la réalisation de la séquence.

ANNEXES

Annexe 1 : Situation tirée du livre *Croire et savoir* ayant servi de situation introductive à la DVP de la séance 3

Annexe 2 : Grille caractéristique d'une rumeur établie avec les élèves

Annexe 3 : Situations évoquées lors de l'évaluation diagnostique puis reprises lors de l'évaluation formative

Annexe 4 : Réponses des élèves face aux situations évoquées lors de l'évaluation diagnostique puis formative

Annexes 5 : Fiches d'institutionnalisation à la suite de la DVP avec dessins de deux élèves illustrant leur compréhension de la différence croire/savoir

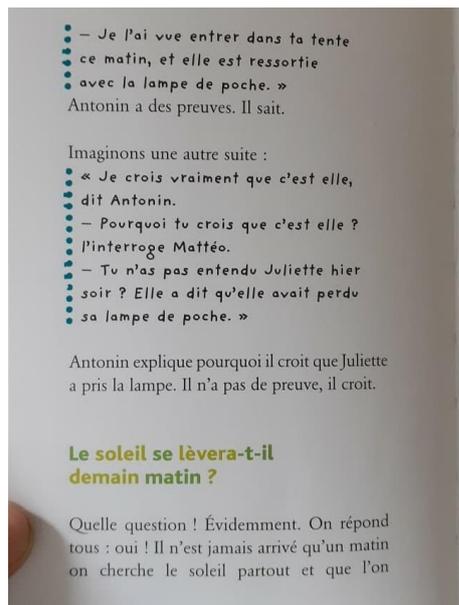
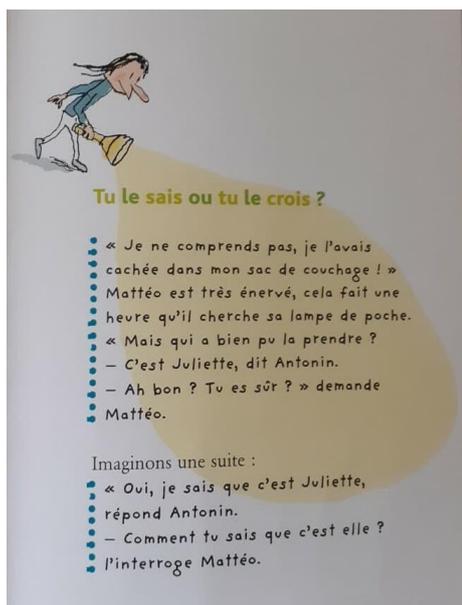
Annexes 6 : Productions d'élèves lors de l'évaluation finale

Annexe 7 : Production d'un élève lors de l'évaluation finale attestant d'une difficulté de décentration par rapport à l'histoire lue auparavant

Annexes 8 : Recueils initial (a) et final (b) de la séquence d'approfondissement distribués aux élèves

Annexe 9 : Affiche réalisée en collectif illustrant la démarche à suivre pour vérifier une information trouvée sur Internet

Annexes 10 : Productions de binômes d'élèves lors de l'évaluation sommative (jeu du *Hoaxbuster*)



Annexe 1 : Situation tirée du livre *Croire et savoir* ayant servie de situation introductive à la DVP de la séance 3

<u>Quand je rencontre une situation de rumeur...</u>	<u>J'ai vu ça dans le livre...</u>
Je ne sais pas qui a dit la chose en premier et je ne sais même pas si c'est vrai	
J'entends des mots comme « y'en a qui disent », « on raconte », « on dit », « il paraît » ...	
Je sais qu'il y a beaucoup de personnes qui ont raconté l'histoire avant que je l'entende moi-même	
Je sais qu'il y a beaucoup de détails dans l'histoire donc : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Certains détails disparaissent ▪ Certains détails sont modifiés 	
Je sais qu'on ne voit pas les choses tous de la même façon ou qu'on ne pense pas tous de la même façon	

Annexe 2 : Grille caractéristique d'une rumeur établie avec les élèves

Situation 1 : Ecole

(Contexte : Le jour où nous avons réalisé cette séance, les élèves revenaient tout juste des vacances scolaires de février...)

L : Pourquoi tu n'es pas venue dans la classe la semaine dernière ?

M : Les enfants n'étaient pas là, ils étaient en vacances !

L : Mais n'importe quoi, j'étais là moi et j'étais avec eux !

Situation 2 : COVID

L : J'ai entendu hier qu'on n'était plus obligés de garder nos masques maintenant, le covid c'est fini !

M : Ah bon mais tu es sûre ? Je n'ai pas entendu ça moi...

L : Oui oui, je suis sûre !

Situation 3 : Goûter

M : Mon goûter a disparu ! Je suis sûre que c'est toi Laurine

L : Euh... ? Quoi ?

M : Ne fais pas l'innocente je sais que c'est toi ! Je suis sortie de la salle et tu en as profité pour le prendre !

La : Non tu mens, je n'ai pas pris ton goûter...

Situation 4 : Pull

L : Regarde comme le pull bleu d'Isabelle est joli !

M : Ah bon il est bleu ?

L : Bah oui !

Situation 5 : Ski de fond

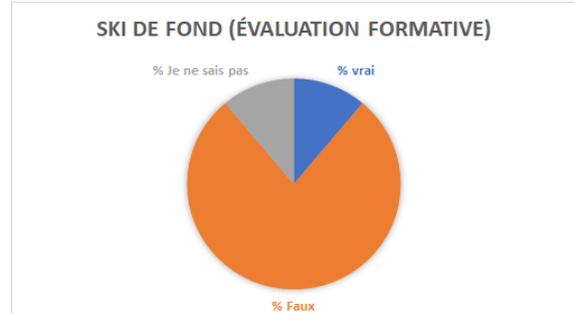
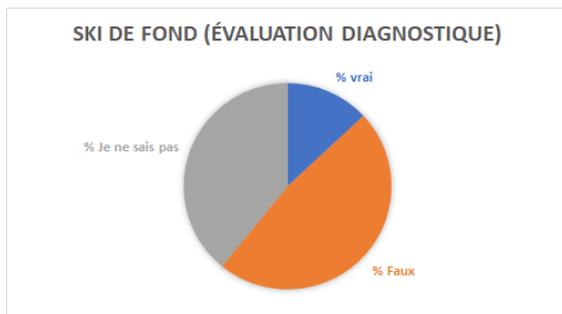
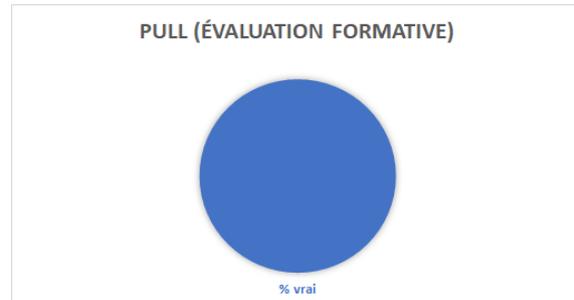
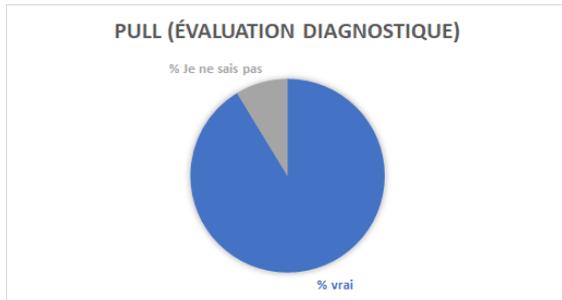
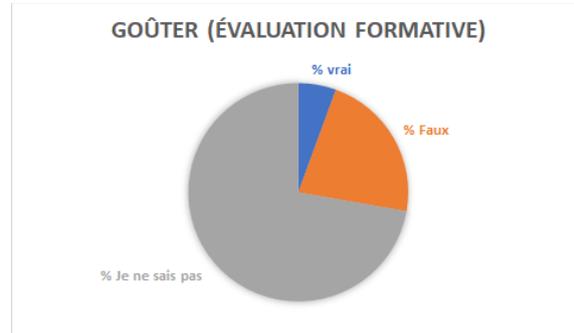
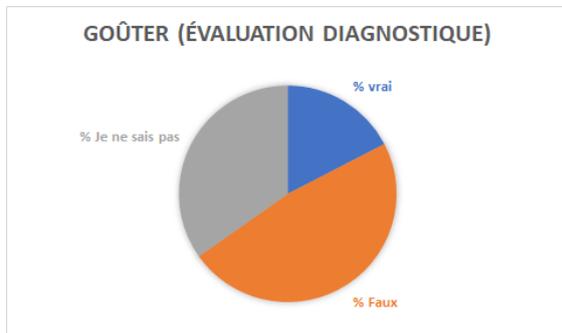
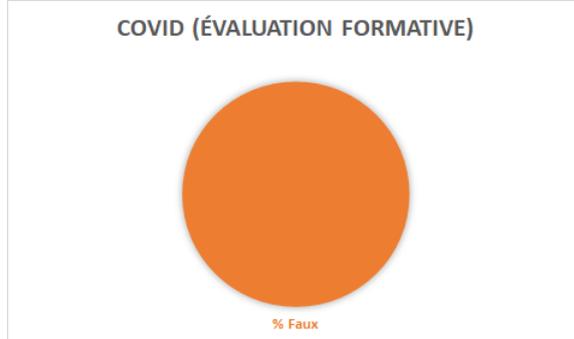
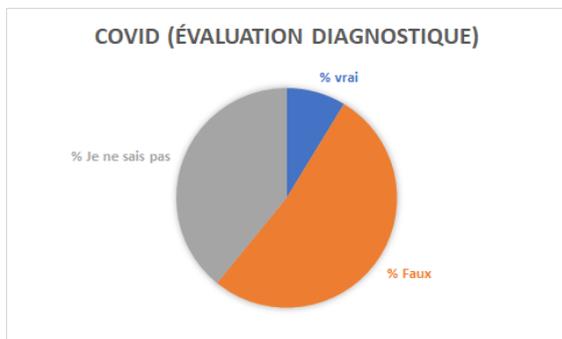
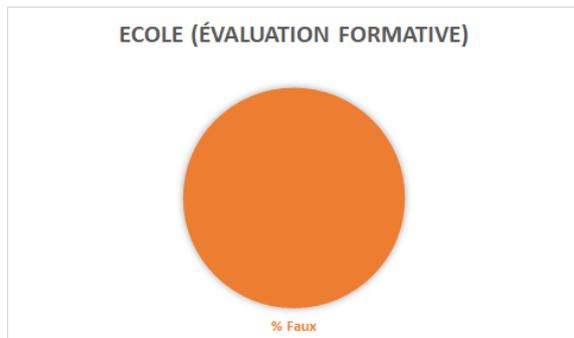
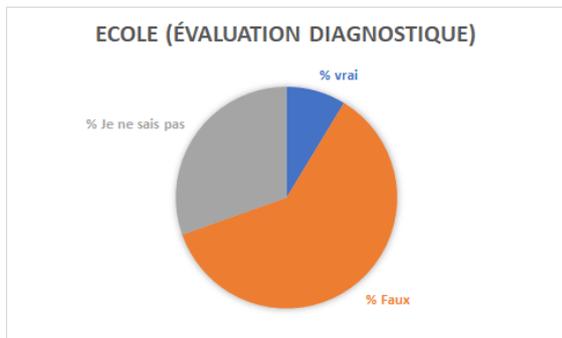
L : C'était trop bien l'autre fois quand on est allé au ski de fond avec la classe, même si on a eu un peu froid le premier jour...

M : Oui, j'aimerais vraiment y retourner !

L : Justement, le maître m'a dit qu'on y retournerait tous demain c'est trop cool !

(NB : lors de ces évaluations, les élèves avaient pour consignes de répondre "Vrai", "Faux" ou "Je ne sais pas" à propos des paroles de L.)

Annexe 3 : Situations évoquées lors de l'évaluation diagnostique puis reprises lors de l'évaluation formative



Annexe 4 : Réponses des élèves face aux situations évoquées lors de l'évaluation diagnostique puis formative

a)

La discussion philo à laquelle j'ai participé
- Croire et savoir -

Philosopher, c'est se poser des questions sur la vie, sur le monde qui nous entoure. C'est se questionner pour réfléchir par soi-même.
Parfois, je me pose des questions, le matin en me levant par exemple.
Je peux donc faire des discussions philosophiques pour essayer de répondre à ces questions.

Ce que je dois retenir

- ★ Croire c'est penser quelque chose qui est peut-être faux.
- ★ Savoir c'est quand on est sûr que c'est vrai. C'est quand on a des preuves.

Parfois on peut croire que l'on sait, on n'est alors pas vraiment certain de savoir.
Parfois, quand on croit, c'est que l'on fait une supposition.
Pour être certain que l'on sait quelque chose, on doit chercher des preuves.

Illustre ce que j'ai compris
Dessine une situation où tu crois savoir quelque chose, mais tu n'en es pas sûr...

b)

La discussion philo à laquelle j'ai participé
- Croire et savoir -

philosopher, c'est se poser des questions sur la vie, sur le monde qui nous entoure. C'est se questionner pour réfléchir par soi-même.
Parfois, je me pose des questions, le matin en me levant par exemple.
Je peux donc faire des discussions philosophiques pour essayer de répondre à ces questions.

Ce que je dois retenir

- ★ Croire c'est penser quelque chose qui est peut-être faux.
- ★ Savoir c'est quand on est sûr que c'est vrai. C'est quand on a des preuves.

Parfois on peut croire que l'on sait, on n'est alors pas vraiment certain de savoir.
Parfois, quand on croit, c'est que l'on fait une supposition.
Pour être certain que l'on sait quelque chose, on doit chercher des preuves.

Illustre ce que j'ai compris
Dessine une situation où tu crois savoir quelque chose, mais tu n'en es pas sûr...

Annexes 5 : Fiches d'institutionnalisation à la suite de la DVP avec dessins de deux élèves illustrant leur compréhension de la différence croire/savoir

Y'en a qui disent...
Evaluation sur le thème "La rumeur"
Y'en a qui disent d'Emilie Chazerand

a)

De nombreuses rumeurs circulent sur Bernadette dans les couloirs de l'école...
" Il paraît que Bernadette a redoublé 32 fois le CE2", on dit même qu'elle porte des os de chats en guise de collier."
Césarine ta meilleure amie vient te les répéter.

Est-ce que tu penses que ce que te dit Césarine est vrai ?
non ~~oui~~ NON

Pourquoi as-tu répondu cela ?
Parce que j'étais dehors et que je ne l'ai pas vue.

Qu'est-ce que tu pourrais faire pour savoir si cette information est vraie ?
Je ne peux pas savoir je n'y étais pas.

Si Césarine vient te raconter cette histoire, qu'est ce que tu pourrais lui dire ?
Moi je ne sais pas.

NB : Les propos de cette élève ont été recueillis grâce à la dictée à l'adulte.

La Rumeur
Evaluation sur le thème « La Rumeur »
Livre « Quelle histoire » d'Anne Cortey

b)

Trois filles en pantalons courts entendent plein de choses différentes sur l'arrivée d'un lion en ville. Elles ne savent pas quoi penser ni quoi croire.

Que pourraient-elles dire aux autres personnages ? Ecris ou dessine ton idée.

Comment pourraient-elles faire pour connaître la vérité ? Ecris ou dessine ton idée.

En cherchant la vérité.
Regarder les rues, les gens,
les preuves.

Annexes 6 : Productions d'élèves lors de l'évaluation finale



Evaluation sur le thème "La rumeur"
Y'en a qui disent d'Emilie Chazerand

De nombreuses rumeurs circulent sur Bernadette dans les couloirs de l'école...
" Il paraît que Bernadette a redoublé 32 fois le CE2", on dit même qu'elle porte des os de chats en guise de collier "
Césarine ta meilleure amie vient te les répéter.

Est-ce que tu penses que ce que te dit Césarine est vrai ?

Non NON

Pourquoi as-tu répondu cela ?

On ne voit de la sorte.

Qu'est-ce que tu pourrais faire pour savoir si cette information est vraie ?

Je demande à Bernadette

Je demande à Bernadette

Si Césarine vient te raconter cette histoire, qu'est-ce que tu pourrais lui dire ?

mais ça va être maçon fait.

C'est carrément faux

Annexe 7 : Production d'un élève lors de l'évaluation finale attestant d'une difficulté de décentration par rapport à l'histoire lue auparavant

Prénom :

a)

Mon utilisation d'Internet à la maison

- A la maison, j'utilise Internet pour :
 - Effectuer des recherches sur des sujets qui m'intéressent
 - Aller sur des réseaux sociaux (Instagram ; TikTok ; Snapchat ; Facebook...)
 - Effectuer des recherches sur le travail fait en classe (pour les devoirs, pour quelque chose que je n'ai pas compris...)
 - Vérifier quelque chose que j'ai entendu dans la journée
 - Je n'utilise jamais Internet
 - Autre chose (précise le) :

- Penses-tu savoir utiliser Internet comme il faut ? Pourquoi ?
.....
.....
.....

- Quand utilises-tu Internet à la maison (tous les jours, seulement le week-end, seulement certains jours de la semaine, le matin, le midi, le soir...)?
.....
.....
.....

b)

Quand je suis « sur les écrans » c'est quand j'utilise un **téléphone** ou une **tablette** (pour parler avec mes amis, pour regarder des vidéos, pour jouer à des jeux...), que je suis sur l'**ordinateur** ou bien que je regarde la **télé**.

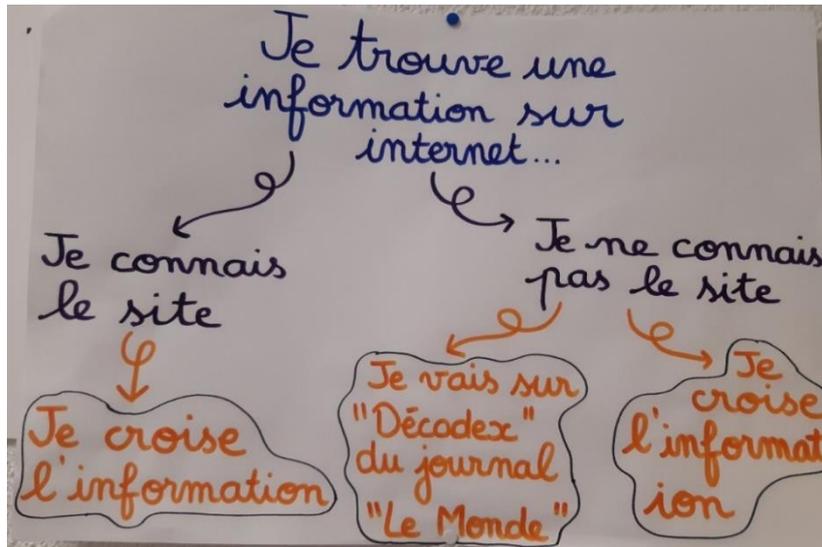
- Les jours où tu es à l'école, combien de temps passes-tu « sur les écrans » ?
 - Moins de 15 minutes
 - Entre 15 minutes et 30 minutes
 - Entre 30 minutes et 1h
 - Entre 1h et 2h
 - Plus de 2h :

- Les **mercredis**, les **week-ends** ou pendant les **vacances**, combien de temps passes-tu « sur les écrans » par jour ?
 - Moins de 15 minutes
 - Entre 15 minutes et 1h
 - Entre 1h et 2h
 - Entre 2h et 3h
 - Plus de 3h :
 - Presque toute la journée

- Pendant tout le travail que nous avons fait sur les informations trouvées sur internet (les canulars, la recherche des vraies ou fausses informations, la discussion philosophique...), que penses-tu avoir appris ?
.....
.....

- Penses-tu que tout ce travail t'a été utile dans ta vie ? Justifie ta réponse.
.....
.....

Annexes 8 : Recueils initial (a) et final (b) de la séquence d'approfondissement distribués aux élèves



Annexe 9 : Affiche réalisée en collectif illustrant la démarche à suivre pour vérifier une information trouvée sur Internet

a) Information trouvée sur internet	Vraie ou fausse information ?	Pourquoi ?
(Déjà étudié lors d'une autre séance, à vous de révéifier l'information...) Il se fait abattre de 46 balles dans le corps pour avoir demandé un pain au chocolat https://www.legorafi.fr/2013/03/20/toulouse-il-se-fait-abattre-de-46-balles-dans-le-corps-pour-avoir-demande-un-pain-au-chocolat/	FAUX	car le gorafi est un site qui dis les chose au second degre deforme
Un jeune garçon de 14ans oublié sur l'aire d'autoroute de Roquemaure https://www.francebleu.fr/infos/faits-divers-justice/un-jeune-garcon-de-14-ans-oublie-sur-l-aire-d-autoroute-de-roquemaure-1644133466	Vraie	Car on vérifier sur 3 site qui disez pratiquement la même chose
Fin d'éclipse nuageuse : les CM1 restent confinés dans la classe pendant 26 heures https://edukactus.wordpress.com/2015/03/21/fin-declipse-nuageuse-les-cm1-restent-confines-dans-la-classe-pendant-26-heures/	FAUX	Car Edukactus est un site qui déforme la vérité

b) Information trouvée sur internet	Vraie ou fausse information ?	Pourquoi ?
(Déjà étudié lors d'une autre séance, à vous de révéifier l'information...) Il se fait abattre de 46 balles dans le corps pour avoir demandé un pain au chocolat https://www.legorafi.fr/2013/03/20/toulouse-il-se-fait-abattre-de-46-balles-dans-le-corps-pour-avoir-demande-un-pain-au-chocolat/	FAUX	Car ce sites est satirique et parodique.
Un jeune garçon de 14ans oublié sur l'aire d'autoroute de Roquemaure https://www.francebleu.fr/infos/faits-divers-justice/un-jeune-garcon-de-14-ans-oublie-sur-l-aire-d-autoroute-de-roquemaure-1644133466	Vrai	
Fin d'éclipse nuageuse : les CM1 restent confinés dans la classe pendant 26 heures https://edukactus.wordpress.com/2015/03/21/fin-declipse-nuageuse-les-cm1-restent-confines-dans-la-classe-pendant-26-heures/	FAUX	

Annexes 10 : Productions de binômes d'élèves lors de l'évaluation sommative (jeu du Hoaxbuster)

Année universitaire 2021-2022

**Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Le développement de l'esprit critique en vue de la formation à la citoyenneté

Auteur : Laurine TEILLOT

Résumé : Dans une société toujours plus incertaine, l'importance de faire preuve d'esprit critique est primordiale. Cette faculté n'est pourtant pas innée et une des préoccupations principales de l'école doit être de forger cet esprit critique chez les élèves afin de les préparer au monde actuel. La manière de traiter cet apprentissage à l'école est le questionnement qui nous intéresse tout au long de ce mémoire. A travers la mise en place de lectures d'œuvres de Littérature-Jeunesse (LJ) en réseau et de discussions à visée philosophiques (DVP), c'est le phénomène de rumeur qui a été utilisé pour travailler l'esprit critique avec des élèves d'école élémentaire. Les DVP ont permis de mettre en avant le fait qu'il est plus aisé d'exercer l'esprit critique des élèves grâce à l'évocation de sujets ou situations tirés de leur vie quotidienne, qui ont ainsi du sens pour eux. Quant à l'impact de la LJ sur le développement de l'esprit critique, ce mémoire met en avant le fait qu'une lecture superficielle des œuvres n'est pas suffisante pour permettre de cerner les différents implicites suscités par le texte.

Mots clés : Enseignement moral et civique (EMC), Littérature Jeunesse, Discussion philosophique, Esprit critique, Rumeur

Abstract : In an increasingly uncertain society, the importance of critical thinking is paramount. However, this faculty is not innate and one of the main concern of the school must be to develop this critical thinking in pupils, in order to prepare them for the current world. The way to work this learning at school is the questioning that interests us throughout this report. Through the implementation of networked readings and philosophical discussions, it's the phenomenon of rumor that was used to work on critical thinking with elementary school pupils. Philosophical discussions made it possible to highlight the fact that it's easier to exercise students' critical thinking skills thanks to the evocation of subjects or situations taken from their daily lives, which thus have meaning for them. As for the impact of the readings on the development of critical thinking, this report highlights the fact that a superficial reading of the albums is not sufficient to identify the various implicit meanings raised by the text.

Keywords: Moral and civic education, Literature, Philosophical discussion, Critical thinking, Rumor