

SESSION 2020

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : DOCUMENTATION

ÉTUDE D'UN SUJET DE POLITIQUE DOCUMENTAIRE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.

Éduquer les élèves à l'esprit critique

À partir d'une problématique dégagée à la lecture du dossier ci-joint :

- établissez un plan de classement,
- rédigez une note de synthèse,
- concluez en exprimant un point de vue personnel sur le sujet traité.

Le dossier est composé de 13 documents

Composition du dossier

DOCUMENT 1 : « Peut-on enseigner l'esprit critique ? ». Interview de Jérôme GRONDEUX. <i>Sciences Humaines</i> . N° 296, septembre-octobre 2017.....	3
DOCUMENT 2 : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013. Extrait.....	5
DOCUMENT 3 : FRAU-MEIGS Divina. « Développer l'esprit critique contre les « infaux » ». <i>Grand Angle</i> , juillet-septembre 2017. Extraits.	8
DOCUMENT 4 : HUMBERT Fabien. « Internet et les complots ». <i>Médium</i> 2017/3-4 (N° 52-53), pp. 213 - 216.	10
DOCUMENT 5 : HUYGHE François-Bernard. « Désinformation : armes du faux, lutte et chaos dans la société de l'information ». <i>Sécurité globale</i> 2016, vol. 2, n° 6, pp. 63-72. Extrait.....	11
DOCUMENT 6 : CHAMBAUD Perrine, LAPRAY Isabelle, LUCAS Marine, « Jeu S'prit critique & S'team de soi », 2019 [séquence pédagogique proposée en ligne]	17
DOCUMENT 7 : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015	20
DOCUMENT 8 : MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA JEUNESSE. Programmes d'enseignement moral et civique en seconde générale et technologique et en première des voies générale et technologique - arrêté du 17-1-2019 publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.....	25
DOCUMENT 9 : ATHANASE Julie. Travailler l'esprit critique, une progression entre la 6ème et la 4ème.	29
DOCUMENT 10 : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Programme d'enseignement de mathématiques de la classe de seconde préparant au baccalauréat professionnel. Arrêté du 3 avril 2019. Bulletin officiel spécial n° 5 du 11 avril 2019. Extraits.....	32
DOCUMENT 11 : BOATINI JÛNIOR Danton José, TONIN Juliana. « La rumeur à l'ère des réseaux sociaux numériques ». <i>Sociétés</i> . De Boeck Supérieur. 2017/2 n°136. Pages 21 à 34. Extraits.....	35

DOCUMENT 12 : LE MOULLEC Catherine. « Les goûts, ça ne se discute pas ». *Les cahiers pédagogiques*.
N°550. Janvier 2019..... 39

DOCUMENT 13 : EDUSCOL. Approche globale de l'esprit critique. Octobre 2016..... 41

INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en en-tête de votre copie.

Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

► **Concours externe du CAPES de l'enseignement public :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B E	0 0 8 0 E	1 0 2	7 4 0 4

► **Concours externe du CAFEP/CAPES de l'enseignement privé :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B F	0 0 8 0 E	1 0 2	7 4 0 4

DOCUMENT 1 : « Peut-on enseigner l'esprit critique ? ». Interview de Jérôme GRONDEUX. Sciences Humaines. N° 296, septembre-octobre 2017.

Former l'esprit critique des élèves est devenu une priorité de l'école française, en réponse à la prolifération de thèses complotistes sur Internet. Mais comment faire ? Et de quoi parle-t-on au juste ?

L'ambition de développer l'esprit critique chez les élèves n'est pas nouvelle dans le système d'enseignement français. Ainsi, lorsque, dans la prison de Riom où le régime de Vichy l'a jeté et dont on ne le sortira que pour l'assassiner, l'ancien ministre de l'Éducation nationale, Jean Zay relisait les instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré, il en résumait ainsi l'esprit : « Ces instructions reflètent à chaque page la tradition constante de notre culture, en particulier de notre culture secondaire : former le caractère par la discipline de l'esprit et le développement des vertus intellectuelles ; apprendre à bien conduire sa raison, en élèves de ces héritiers français du message socratique, Montaigne et Descartes ; à garder toujours éveillé l'esprit critique ; à démêler le vrai du faux ; à douter sainement ; à observer ; à comprendre autant qu'à connaître ; à librement épanouir sa personnalité (1). » Nous sommes ici au cœur de la tradition républicaine française, qui cherche à la fois à unir les citoyens autour des valeurs de 1789 et à favoriser l'autonomie intellectuelle et la liberté d'appréciation de chacun, dans une transaction pratique permanente entre les philosophies politiques républicaine et libérale.

Vers une définition de l'esprit critique à usage éducatif

Dans cette optique, il n'est pas surprenant que la « grande mobilisation pour les valeurs de la République », lancée au début de l'année 2015 après les attentats du 7 janvier contre Charlie Hebdo, ait conduit à relancer la réflexion sur l'esprit critique, en particulier face au défi du complotisme. Cette réflexion s'est inscrite dans le cadre d'une reformulation de la conception de la citoyenneté républicaine, présente dans les programmes, autour des quatre dimensions de la culture morale et civique : la sensibilité, la culture de la règle et du droit, le jugement et l'engagement (2). Le « jugement » est à prendre au sens philosophique, qui inclut non seulement le jugement moral, mais aussi la capacité de se servir avec rigueur de sa raison. L'esprit critique étant intégré à une vision d'ensemble de la citoyenneté, le ministère a voulu en fournir une définition pratique à l'usage des enseignants, publiée sur le site Eduscol du ministère de l'Éducation nationale (<http://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html>). Ce site accueille également les contributions de nombreux enseignants sous forme d'activités pour la classe concernant tous les niveaux d'enseignement.

On ne peut faire de l'esprit critique une compétence à part, qu'il serait simple d'évaluer. On peut toutefois le définir comme un ensemble d'attitudes qui se traduisent par des pratiques, et qui sont nourries par ces pratiques.

Cinq attitudes fondamentales

- **La curiosité est centrale.** Qui aura pleinement de l'esprit critique dans un domaine dont il ignore tout et ne veut rien savoir ? L'esprit critique sera alors réduit à sa plus simple expression : il conduira à s'abstenir de tout jugement dans un domaine que l'on ignore. L'école est un lieu où on prend le temps de s'informer et d'examiner les choses. Cette attitude peut être nourrie par des temps consacrés à la prise de contact des élèves avec l'actualité. Le développement d'une pratique régulière d'information des élèves, avec par exemple, au collège et au lycée, la constitution de dossiers d'actualité, ou, de plus en plus, le développement de webradios permettant aux élèves de mener des enquêtes sur des sujets de leur choix, est un enjeu central de l'éducation aux médias et à l'information inscrite dans les programmes.

• **La lucidité**, la modestie et l'écoute sont des attitudes que l'on peut lier entre elles : l'esprit critique s'applique d'abord à soi-même, et l'on retrouve là le « *connais-toi toi-même* » de la philosophie grecque qui est au cœur de l'humanisme. Il s'agit de se connaître comme capable de certitudes, mais aussi comme être de croyance et comme être d'ignorance, aussi comme capable de faire des hypothèses, de comprendre que le monde est vaste et complexe, et le champ de la connaissance infini ; de savoir enfin que nous avons besoin des connaissances des autres en tant qu'êtres sociaux. Et ce d'autant plus que nous vivons dans une société marquée par la séparation des tâches : la culture suppose d'être à l'écoute de ce que les spécialistes d'une question en connaissent. De ce point de vue, la présence dans l'enseignement de différentes disciplines est en elle-même une éducation à l'esprit critique. En outre, l'enseignement français s'est ouvert davantage depuis plusieurs années aux travaux en groupe, où les élèves doivent coopérer pour résoudre un problème, et donc confronter leurs hypothèses dans des démarches d'enquête, en sciences comme en histoire-géographie.

• **L'autonomie intellectuelle** est illusoire si elle n'est pas reliée aux autres attitudes. Mépriser les savoirs constitués, ériger ses opinions personnelles en savoir absolu, écarter systématiquement les autres opinions que la sienne, ce n'est pas exprimer sa liberté de pensée, mais laisser parler ses déterminismes culturels et sociaux. Inversement, comment éviter un placage de connaissances disparates qui ne permettrait pas aux élèves de penser par eux-mêmes ?

Retour aux sources

Les dernières décennies ont été marquées par une volonté d'accorder plus de place à la parole des élèves. La pratique du débat, et les discussions entre élèves et enseignants ont été plus récemment valorisées, en particulier dans les programmes de l'enseignement moral et civique.

Un fondement est cependant nécessaire pour que ces échanges permettent une véritable autonomisation intellectuelle des élèves : celui de la distinction entre les faits (que l'on vérifie mais qui s'imposent à nous) et les interprétations (que l'on confronte et que l'on évalue). Chercher la source d'une information pour s'interroger sur sa fiabilité, recouper les sources en histoire pour reconstituer le déroulement d'un événement, s'initier à l'observation et à la démarche expérimentale en science, ce sont autant de manières de poser une réalité. Les interprétations, qui portent sur la signification ou sur l'explication des phénomènes observés, sont objets de débat. Ce qui ne veut pas dire qu'elles sont toutes utiles et/ou toutes valides. Les débats scientifiques peuvent être tranchés par l'expérience ou le raisonnement, une interprétation philosophique doit être cohérente... Il est des cas et des domaines où plusieurs interprétations sont possibles, et l'on retrouve ainsi les vertus de la suspension de jugement.

On peut donc enseigner l'esprit critique, à la condition de concevoir cet enseignement comme une acculturation portée par l'ensemble du système scolaire, se coulant dans les démarches de chaque discipline et des enseignements interdisciplinaires sans perdre de vue la visée d'ensemble. À la condition aussi de ne pas surestimer les effets de cet enseignement : les passions, nobles ou basses, et les intérêts, individuels et collectifs, jouent aussi un rôle considérable dans la marche de l'histoire. En restant simplement fidèle à un rôle historique de l'éducation : accroître la part du rationnel et du raisonnable dans la société.

NOTES

1. Jean Zay, *Souvenirs et solitude. Notes du 2 juin 1943*, introduction et notes d'Antoine Prost, Belin, 2010.

2. Ministère de l'Éducation nationale, Programme de l'enseignement d'éducation morale et civique, 2015, et Socle commun de culture, de connaissances et de compétences, 2016.

DOCUMENT 2 : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013. Extrait.

Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

1. Faire partager les valeurs de la République

- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.
- Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école

- Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'École, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.
- Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves

La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.
- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.
- Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

4. Prendre en compte la diversité des élèves

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.
- Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation

- Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.
- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.

- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

6. *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.
- Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.
- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.
- Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.
- Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

7. *Maîtriser la langue française à des fins de communication*

- Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.
- Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

8. *Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier*

- Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.
- Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

9. *Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier*

- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.
- Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.
- Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.
- Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative

Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.

10. *Coopérer au sein d'une équipe*

- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.
- Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.
- Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

11. *Contribuer à l'action de la communauté éducative*

- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.
- Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
- Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.
- Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

12. *Coopérer avec les parents d'élèves*

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.

- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.

- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

13. Coopérer avec les partenaires de l'école

- Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.

- Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.

- Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.

- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.

- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

DOCUMENT 3 : FRAU-MEIGS Divina. « Développer l'esprit critique contre les « infaux » ». *Grand Angle*, juillet-septembre 2017. Extraits.

<https://fr.unesco.org/courier/july-september-2017/developper-lesprit-critique-contre-inaux>, consulté le 19 septembre 2019.

[...]

Le retour du commérage

L'EMI se retrouve donc dans l'obligation de repenser les médias et les fondements politiques et éthiques qui les légitiment. Il lui faut revoir le rôle des médias sociaux et des échanges qui s'y déroulent en tenant compte de l'augmentation numérique, qui transforme les anciennes audiences en nouvelles communautés de partage et d'interprétation. Le retour du commérage qu'ils manifestent n'est pas anodin et ne doit pas être traité par le mépris. Conversation sotto voce qui véhicule pêle-mêle racontars, rumeurs et ragots, le commérage rend le privé public. Il place l'authenticité au-dessus d'une vérité perçue comme une fabrication par des élites loin des préoccupations quotidiennes et locales.

Les médias sociaux véhiculent donc des nouvelles dont le statut véridique est incertain, en plaidant le faux pour arriver au vrai ou montrer que la vérité n'est pas si limpide que cela. D'où la tentation de parler de « post-vérité » à leur égard, mais c'est réduire leur portée et refuser d'y voir la quête d'une vérité autre, quand les systèmes d'information dits de référence font faillite. Ils remettent au centre l'éternelle bataille journalistique entre le fait objectif et le commentaire d'opinion qui se joue dans ces modèles d'influence.

En sciences de l'information-communication, le commérage relève du lien social. Il remplit des fonctions cognitives essentielles : surveillance de l'environnement, aide à la prise de décision par le partage des nouvelles, mise en cohérence d'une situation donnée avec les valeurs du groupe... Ces fonctions ont traditionnellement légitimé l'importance des médias. Mais ceux-là sont désormais perçus comme indigents et biaisés – ce dont le recours au commérage en ligne est le symptôme et les médias sociaux, le relais. Ce n'est pas tant la faute aux médias sociaux que celle des responsables du débat public dans le réel.

Sur les scènes politiques déstabilisées un peu partout dans le monde, les médias sociaux redonnent du sens au rôle régulateur du récit social. Ils mettent en lumière les violations des normes sociales, surtout quand les institutions politiques se targuent de transparence, car les secrets ne sont plus à l'abri. Face aux journaux inféodés aux partis, ils bousculent la norme d'objectivité, qui s'est fossilisée en présentant obligatoirement une opinion pour et une opinion contre. Le public manifeste de la défiance à l'égard de la « véracité » de ce discours polarisé et se laisse séduire par la stratégie d'authenticité. Celle-ci établit une relation de proximité avec les membres de la communauté d'abonnés qui constitue désormais l'audience et vise à les impliquer dans les débats, tout en reposant sur le principe de transparence. Ainsi, à l'éthique de l'objectivité, les médias sociaux opposent l'éthique de l'authenticité.

Explorateur, analyste et créateur

Les médias sociaux et leurs *inaux* sont donc un cas d'école pour l'EMI, qui sollicite une de ses compétences fondamentales, l'esprit critique. Mais c'est une forme d'esprit critique qui doit se doter d'une compréhension de la valeur ajoutée du numérique : participation, contribution, transparence et reddition de comptes, certes, mais aussi désinformation et jeux d'influence.

L'esprit critique peut s'exercer et se former... et agir comme une forme de résistance à la propagande et au complotisme. Les jeunes doivent être responsabilisés. Il faut faire en sorte qu'ils remettent en question leur utilisation des médias sociaux en tenant compte des critiques qui leur

sont adressées quant aux conséquences possibles de leurs pratiques. Il faut aussi faire confiance en leur sens de l'éthique, une fois sollicité.

[...]

Faire passer l'EMI à une grande échelle

Mais l'EMI doit aussi exercer l'esprit critique à l'encontre des médias eux-mêmes. Il s'avère que les grands organes de presse sont aussi parmi les plus grands influenceurs et ceux qui tendent à pousser les rumeurs avant leur confirmation sur Twitter par exemple. Les *infax* qui circulent sur Facebook, le premier des médias sociaux à les véhiculer, tirent leur fond de vérité du fait que les professionnels de l'information se soumettent trop à la pression du scoop, envoyé avant d'être vérifié, sur le même modèle que les autres usagers amateurs. Et les démentis ne font pas autant de bruit que les rumeurs !

Des défis existent donc encore pour faire passer l'EMI à une grande échelle. Il faut convaincre les décideurs ; il faut former les formateurs, enseignants comme journalistes. Ma recherche à l'université de la Sorbonne nouvelle, dans le cadre du projet TRANSLIT de l'Agence nationale de la recherche et de la chaire UNESCO « Savoir devenir à l'ère du développement numérique durable », porte sur une comparaison des politiques publiques en Europe. Elle montre que beaucoup de ressources et de formations existent sur le terrain, faites par des associations ou des enseignants, de leur propre initiative plutôt que de celle des universités. Elle pointe toutefois un décrochage au niveau des politiques publiques malgré l'inscription de l'EMI dans beaucoup de programmes éducatifs nationaux : peu de mécanismes interministériels, peu ou pas d'instances de corégulation, peu ou pas de coordination multi-acteurs. Il s'en dégage une gouvernance de l'EMI composite, avec trois modèles en présence selon les pays : le développement, la délégation ou... le désengagement (D. Frau-Meigs et al, 2017).

Un sursaut éthique

La bonne nouvelle, c'est la prise de conscience des journalistes, qui révisent leur déontologie et se rendent compte de la valeur de l'EMI. Leur sursaut éthique peut aider les enseignants à repositionner l'EMI et à donner des ressources valides à la résistance en faveur de l'intégrité des data et des médias. Des actions se dessinent déjà qui remettent en selle la valeur de l'enquête en profondeur, par le data journalisme, révélant ainsi des informations impossibles à déceler autrement.

Les affaires comme la fuite colossale de documents confidentiels connue sous le nom de *Panama Papers* ont aidé à moraliser la vie politique et à redonner confiance en la profession. D'autres actions visent plus précisément la lutte contre les *infax*, avec le numérique. Parmi elles, il faut signaler le blog de l'Agence France-Presse « Making of, les coulisses de l'info » ([link is external](#)) (qui montre les coulisses d'une grande régie d'information), mais aussi le Décodex ([link is external](#)) du journal *Le Monde* (qui recense les sites selon leur toxicité), « RevEye » de Google (qui permet de vérifier l'authenticité des images en 3 clics), le site Spicce et son « Conspi Hunter » (pour dénoncer le complotisme).

Pour s'exercer pleinement et créer une citoyenneté éduquée, l'esprit critique en EMI doit s'appliquer aussi à la géo-économie des médias sociaux. Les plateformes numériques GAFAM, toutes de droit californien, ont longtemps refusé le statut de médias, pour éviter leur responsabilité sociale et se soustraire aux obligations de service public afférentes. Mais la régulation algorithmique a révélé leur capacité à exercer un contrôle éditorial sur les contenus qui valent la peine d'être monétisés, et, ce faisant, à décider de la vérité, car ce sont des personnes réelles qui créent leurs algorithmes, sans toutefois faire preuve de transparence ou d'éthique.

[...]

DOCUMENT 4 : HUMBERT Fabien. « Internet et les complots ». *Médium* 2017/3-4 (N° 52-53), pp. 213 - 216.

La déferlante de contenus numériques et/ou virtuels imbibe (trop ?) souvent l'esprit des étudiants qui les dégurgitent sans prendre le temps de les assimiler. Ces informations facilement accessibles constituent le socle d'un « prêt-à-penser » bas de gamme s'appuyant sur le réel, tandis que l'abstraction, les concepts et les paradigmes se retrouvent jetés aux orties, car considérés comme inutiles. Cette dérive se retrouve dans les salles de classe, la moindre recherche ne peut se faire que sur Internet. « Google est mon ami. » L'instantanéité contemporaine a trouvé son « Veau d'Or ».

La Toile est au cœur d'un certain nombre d'interrogation, entre mes collègues et moi. La première concerne l'encyclopédie en ligne Wikipédia. À elle seule, cette encyclopédie contributive, gratuite et libre résume les paradoxes de l'hypersphère. Tout d'abord, Wikipédia et la multiplication des blogs font que l'information se trouve dépouillée du code de déontologie des chercheurs et des journalistes. Mes étudiants consultent la fiche Wikipédia sans discernement et les thèmes polémiques comme le nazisme sont régulièrement modifiées par les apologues du III^e Reich. Le problème est qu'aux yeux d'un certain nombre d'étudiants, Wikipédia est aussi, voire plus légitime qu'un livre ou un enseignant.

L'institution scolaire porte une responsabilité dans cette dérive. À une histoire chronologique, la direction des programmes scolaires a substitué une histoire thématique, faite de petites séquences séparées les unes des autres par un saut temporel de plusieurs décennies, voire de plusieurs siècles. Ainsi, en Première, on traite des deux guerres mondiales, puis des totalitarismes. Ces derniers, fascisme, stalinisme et nazisme, sont étudiés dans un même chapitre qui expose les conditions d'accession au pouvoir, les points communs et les différences. Cette approche pousse les élèves à des amalgames, symptomatiques du relativisme actuel, résumé en une phrase : « Tout se vaut. »

Le changement climatique, par exemple, pâtit de cette ambiance délétère. Un groupe américain, nommé ClimateDepot.com, financé par des entreprises pétrolières Exxon et Chevron, et dirigé par un dénommé Marc Morano, est l'une des figures de proue des climato-sceptiques. Morano, qui admet n'avoir aucune formation scientifique, utilise une méthode simple pour décrédibiliser la climatologie : « faire court, fait simple et faire drôle. » Ainsi, les scientifiques apparaissent pontifiants et soporifiques et voient leur message se diluer dans un océan d'approximations.

Rédigés dans une langue plus qu'accessible mais truffée de références ésotériques, les sites conspirationnistes proposent des explications simplistes, faites de raccourcis, d'allusions et de confusions grossières. Le point commun de ces sites concerne l'existence de sociétés secrètes qui guideraient le monde en sous-main, les dirigeants politiques actuels n'étant que des marionnettes. Cette idée-force est ancrée dans l'esprit de nombre de mes élèves qui voient, par exemple, les *Illuminati* partout.

Le stupéfiant est que ces sites utilisent les mêmes méthodes que leurs prédécesseurs de la fin du xix^e siècle ou des années 1930 : distorsion de la réalité, recherche de boucs émissaires, rumeurs malfaisantes, allusions plus ou moins marquées... Les méthodes sont les mêmes, le support a changé. Pour lutter contre les métastases conspirationnistes, il n'y a pas de remède universel, mais un ensemble de petits outils. Le premier est le questionnement. Si une thèse suscite plus de questions que de réponses, il y a fort à parier qu'il s'agit d'une théorie conspirationniste. Trois questions paraissent essentielles : d'où vient cette thèse, qui l'a émise et qui salit-elle. Le complot dédouane le corps social, dans son ensemble, de toute responsabilité collective lors de la survenue d'un événement. « Ce qui nous arrive n'est pas de notre faute, mais celle des... » (choisir un groupe de personnes ou une société secrète). Face à leur argumentaire manichéen, qui jette l'opprobre sur des personnes ou des institutions, jugées malintentionnées et/ou malfaisantes, seule une analyse des points faibles du raisonnement des promoteurs de haine pourrait permettre de jeter une lumière crue sur leurs insuffisances. « L'homme qui a pour conducteur le discernement et pour rênes la pensée parvient à l'autre rive de son voyage. » est une phrase du *Katha Upanishad*. Elle illustre à merveille ce que devrait être un voyage dans les méandres d'Internet.

DOCUMENT 5 : HUYGHE François-Bernard. « Désinformation : armes du faux, lutte et chaos dans la société de l'information ». *Sécurité globale* 2016, vol. 2, n° 6, pp. 63-72. Extrait

La désinformation repose sur la fabrication d'un faux message puis sa diffusion de façon qui semble neutre et dans un but stratégique. Il s'agit toujours d'agir négativement sur l'opinion publique pour affaiblir un camp. Ce camp peut être un pays, les tenants d'une idéologie, un groupe ou une entreprise (on imagine mal une désinformation qui ferait l'éloge de ceux qu'elle vise).

Sauf à la confondre le discours de qui ne pense pas comme nous (comme l'idéologie serait l'idée de l'autre, disait R. Aron), la désinformation est autre chose que :

- le simple mensonge, fait de dire A quand on sait ou croit B (*je n'ai pas volé la confiture*) ;
- le stratagème qui implique de feindre une intention ou une action pour mener un adversaire à la faute (*je fais du bruit à l'ouest pour attaquer à l'est*) ;
- la manipulation, amener quelqu'un à prendre certaines décisions qu'il n'aurait pas prises de lui-même, sans être soumis à une représentation orientée de la réalité ou des rapports humains (*je flatte ou culpabilise celui à qui je vais demander une faveur*) ;
- l'intoxication qui fait parvenir à un adversaire des informations trompeuses qu'il croira avoir surprises, qu'il considérera donc comme authentiques, et qui l'amèneront à prendre de mauvaises décisions (*je laisse délibérément intercepter une correspondance de moi disant le contraire de ce que je prépare*) ;
- l'aveuglement idéologique qui permet de ne percevoir de la réalité que ce qui confirme l'idée ou de délirer en interprétant le réel (*c'est quand la réponse précède la question*, disait Althusser).
- etc.

Même si ces notions sont très proches, et se mêlent dans la pratique quotidienne, pour qu'il y ait vraiment désinformation, il faut donc :

- l'intention stratégique qui se traduit par une fabrication (faux documents, fausses scènes, faux témoignages, fausses images) ;
- que cette intention soit médiatisée, c'est-à-dire relayée par des médias ou par des groupes humains (associations, communautés...) qui amplifient le message, l'authentifient, en dissimulent la source partisane ou intéressée ;
- que le processus serve aux intérêts de son initiateur au détriment de la cible. Pour que cette dernière en pâtisse, il faut d'abord provoquer un effet de croyance en un danger imaginaire, en un crime supposé, en une conspiration, en une manœuvre occulte...

Organisations et falsifications

La désinformation est un phénomène historique. *Homo sapiens* savait déjà mentir, Ulysse ruser et Sun Tzu inventait des stratagèmes il y a vingt-quatre siècles ; n'empêche que le mot « désinformation » n'apparaît dans un dictionnaire - au demeurant soviétique - qu'en 1953 avant d'être admis dans celui de l'Académie française en 1980.

Son premier avatar, la « *desinformatzia* », a d'abord des relents de Guerre froide : des services truquent de faux articles sur les origines du Sida (arme secrète des laboratoires américains), de fausses lettres de Reagan, de fausses actions secrètes. À l'époque, quelqu'un qui dénonce le péril que représente la désinformation pour la démocratie est assurément anticommuniste

Bien entendu, la chute du communisme n'entraîne pas la fin de la désinformation que nous appellerons géopolitique. Lors des guerres du Golfe, de Yougoslavie, de la révolution en Roumanie et autres des agences de communication comme le *Rendon group* ou *Hill and Knowlton* se chargeront d'imputer, qui à Saddam, qui à Milosevic, les crimes les plus affreux (couveuses débranchées, épuration ethnique, charniers) pour justifier l'intervention occidentale. La désinformation se privatise ou commercialise et vise surtout à désigner un coupable, un ennemi du genre humain, plutôt qu'à affaiblir un système ; le succès médiatique même provisoire (on découvre souvent les trucages trop tard quand la guerre a été gagnée ou le tyran anti-occidental renversé) de cette stratégie des démocraties n'a rien à envier à feu la *desinformatzia*.

La fin du vingtième siècle voit aussi prospérer la désinformation économique : quand la conquête des marchés se mondialise, quand dominant les technologies de l'information et de la communication, quand l'entreprise dépend davantage de son image, de son « logo », quand prospèrent le principe de précaution et l'inquiétude environnementale et sanitaire, il devient presque trop tentant de handicaper son concurrent en diffusant en ligne de faux rapports sur des risques aéronautiques ou des pollutions imaginaires, d'animer en sous-main de pseudo associations écologiques ou citoyennes pour dénoncer les méfaits de telle industrie. Agissant par l'intermédiaire d'officines, éventuellement en recourant à des artifices numériques (il est, par exemple, devenu enfantin de pratiquer l'« *Astrourfing* », en créant par algorithmes de faux comptes de citoyens indignés qui vont tous militer pour une noble cause et dénoncer votre concurrent mais qui sont imaginaires), l'instigateur a de bonnes chances de rester impuni.

Faux en réseaux

Le facteur qui va tout bouleverser est l'équation « numérique plus réseaux ». À un premier stade qui correspond peu ou prou au Web 1.0, la facilité de production/distribution de la désinformation est stimulée ou démocratisée. Si chacun peut devenir émetteur à son tour et non simple récepteur des mass médias, se documenter à son gré sur le Web, pratiquer ou prétendre pratiquer le journalisme citoyen, avoir une chance de recevoir d'innombrables visites sur son site ou son forum, il peut informer donc désinformer. D'autant plus que des outils très simples permettent de retoucher des images, facilement disponibles en ligne, de prendre et de mêler des textes et de simuler des identités. Parfois pour le plaisir de simples canulars (*hoaxes*) parfois dans un but plus politique.

Le web 2.0 comporte une autre dimension de la lutte par la désinformation : si chaque acteur (Étatique ou privé) peut mettre en ligne sa version de la vérité, la lutte pour faire prédominer sa propre interprétation ne dépend pas (ou pas seulement) de qui a les meilleurs logiciels, ni même la meilleure histoire (au sens du *storytelling* : le récit le plus séduisant). Gagner consiste à faire prédominer sa version sur celle de l'adversaire et des autres donc à occuper un espace d'attention et à gagner un capital de confiance. À ce jeu, ce ne sont pas forcément les services d'État qui gagnent : l'art d'être repris, cité, commenté ou parodié, « liké », tweeté, etc. ne s'apprend guère dans les grandes écoles. Le problème se pose en d'autres termes qu'à l'époque des mass médias où il suffisait de faire gober une belle histoire par le système d'information du pays adverse ou l'environnement de la cible (ceci valait dans un système a priori pluraliste et non contrôlé : allez désinformer la Quotidien du peuple depuis Paris !).

Du coup, les réseaux sociaux introduisent un degré de complexité supplémentaire.

Au stade de la fabrication, d'abord. Par définition, le numérique implique que l'image (comme le son, ou le texte...) puisse être supprimée, modifiée, retravaillée, combinée, copiée et multipliée, propagée... au bit près. Et ce à très faible coût, avec des exigences de plus en plus faible en termes

de compétence techniques (logiciels plus simples et accessibles). Par ailleurs, les ressources documentaires, banques d'images, bases d'information en ligne, immédiatement, gratuitement... permettent de piocher dans des réserves de données qui permettent de forger des trucages vraisemblables. Le travail du faussaire est donc facilité pour ne pas dire banalisé.

Au stade suivant, celui de la distribution, les facilités sont aussi remarquables. Celui qui entre en tout point du réseau, éventuellement sous une identité feinte, peut théoriquement atteindre tout internaute de la planète. Le mot important est ici « théoriquement » : si des milliards de messages se concurrencent, il faut que le mien se distingue. Pour ce faire, il faut soit qu'il attire les robots, soit qu'il attire les hommes (les deux se combinant forcément en pratique). Attirer les robots signifie être bien indexé sur les moteurs de recherche, ce qui dépend de la pertinence du message, de facteurs techniques, de nombre d'hyperliens, et de certaines recettes techniques, etc. Attirer les hommes implique en pratique d'amener nombre de vos contemporains (dont idéalement pas mal de journalistes des médias « classiques » qui reprendront sur leurs médias ce que vous dites ou montrez) à vous relayer. Cela signifie : visiter, suivre, indexer, s'inscrire, « aimer » (au sens du « like » de Facebook), reproduire et recommander, commenter, voter pour, répercuter en rajoutant éventuellement un peu (sur le modèle de la rumeur où chacun tend à embellir le contenu par rapport à la « source sûre » dont il a reçu l'information)...

Ici, intervient le phénomène des communautés en ligne, interactives, partageant certaines affinités ou s'agglutinant pour partager la nouvelle information et la rendre virale (c'est le cas, par exemple, des pages Facebook répercutant une « indignation » par rapport à un fait divers scandaleux ou à un événement politique : à certains égards, le printemps arabe est un peu parti comme cela). Ces communautés ne se contentent pas de démultiplier l'impact d'une information (vraie ou fausse, tout ce qui précède est valable dans les deux cas), chacun de ses membres recrute, collabore, commente, augmente, etc.

Avantage supplémentaire, la forme du réseau se prête à une attaque par l'information : tout d'un coup, des milliers de gens se mettent à répéter une histoire, à partager un document, à reprendre une « révélation », accusation ou récrimination et l'affaire devient « virale ». C'est typiquement la situation qui empêche de dormir les « *community managers* » des entreprises, sensés en protéger la « e-réputation », ou autres spécialistes de la communication de crise, gouvernementale ou institutionnelle.

Avec les réseaux 2.0, il devient presque impossible de distinguer la désinformation pure et dure de la simple rumeur (qui, elle, n'implique pas dans sa définition une planification stratégique, mais peut résulter de la simple bêtise, de la jalousie, de la paranoïa, etc). Ainsi, le jour où sont écrites ces lignes, les réseaux sociaux bruissent d'informations « que la police voudrait dissimuler » et qui portent sur des attentats sur le point d'éclater dans le centre de Paris, des quartiers qu'il faudrait évacuer. D'où démentis de la Préfecture de Police, pour éviter la panique... Dans un cas de ce genre, faute de pouvoir remonter à la source primaire, nous ne saurons jamais s'il s'agit d'une manœuvre destinée à augmenter la tension ou du canular d'un gamin.

Autre test : il suffit de faire une recherche de quelques secondes sur n'importe quel sujet controversé (Donald Trump) pour trouver :

- de fausses déclarations de lui ou d'autres hommes politiques sur des sujets triviaux (taille de son membre viril) qui ressortent visiblement de la grosse rigolade ;

- des informations contre Trump montrant, par exemple, des militants du Ku Klux Klan qui le soutiennent (ils s'avèrent en réalité être des contre-manifestants noirs hostiles et déguisés avec des cagoules, la photo étant faussement légendée) ;
- des documents pour réfuter des déclarations de Trump qui affirme avoir vu des milliers des musulmans du New Jersey se réjouir de la chute des Twin Towers en 2001.

Chaque sujet clivant donne ainsi lieu à une floraison de faux documents (ladite fausseté consistant souvent à prendre une image en ligne et de lui attribuer une fausse datation, de faux acteurs ou un faux contexte). Chaque camp peut accuser l'autre de vraies atrocités qu'il commettrait et de fausses qu'il inventerait. En cinq minutes de recherches en ligne à propos de l'Ukraine, vous trouvez des preuves en image de la présence de soldats russes dans le Donbass et la preuve que l'image a été prise ailleurs, la preuve qu'il y a des nazis parmi les pro Maïdan et la preuve que ces gens sont tout à fait innocents, la preuve qu'un missile, etc. La désinformation au coup par coup est remplacée par un cycle, accusation, preuve, démontage, réfutation de la réfutation, accusations mutuelles de manipulation, etc.

Techniques de vérification et mythologies du doute

Car ce qu'a fait la technologie, la technologie peut le défaire ou, au moins le révéler. Sans entrer dans les détails informatiques, il n'est pas très difficile de repérer la première fois occurrence en ligne d'un texte (les universitaires savent comment on repère le texte d'un étudiant qui a « pompé » ou « copié-collé »), de retrouver l'origine d'une image (donc qui l'a réellement prise, quand et où), Il est possible à un degré de sophistication supérieure d'accéder aux métadonnées d'un document, qui l'a émis, avec quel système et logiciel, quand, d'où à où, ou de savoir l'adresse IP ou identifiant unique, des ordinateurs qui ont émis un message. Dans un registre moins technologique, des professionnels savent aussi confronter une information avec d'autres sources, vérifier si une image est compatible dans les détails (noms des rues, plaques d'immatriculation, position du soleil à l'heure supposée de la prise de vue...) avec ce que prétend sa légende.

Donc en théorie, des esprits honnêtes appliquant les bonnes méthodes et maîtrisant les bons outils devraient éviter les pièges les plus grossiers. Le problème est qu'en période de surcharge informationnelle et au rythme affolant de l'instantané, nos capacités critiques sont très vite débordées. Question de temps de cerveau humain disponible comme aurait un directeur de chaîne, question aussi de vérification de la vérification de la source de la source qui se transforme vite en *regressio ad infinitum* la vérification de a suppose celle de b, donc de c, donc de d et ainsi de suite.

En sens inverse, il existe de multiples sites de surveillance (fonction « chien de garde ») et force rubriques, souvent rattachées des journaux sur papier qui tentent ainsi de capter un public de sceptiques numériques : désintox, décryptage, révélation des mensonges des hommes politiques et des confrères, révélations de cas de trucage... Ou l'on peut tout simplement compter sur la vigilance des autres internautes qui seront trop contents -c'est gratifiant et bon pour la « e-réputation-de signaler un « fake ». Ceci ne faisant souvent reporter le problème en amont, entre rubriques de vérification qui se contentent de renvoyer aux chiffres officiels quand ce n'est aux opinions politiquement correctes et sites qui critiquent les « bobards » ou la « désinformation » d'un point de vue très idéologique.

On peut être inquiets quand l'Express appelle à signaler, pour ne pas dire dénoncer les sites d' « infaux », catégorie où l'on rangera pêle-mêle des dingues qui croient aux extra-terrestres, des sites de parodie un peu potaches, et des sites d'analyse géopolitique non orthodoxe. La tentation de l'amalgame peut frapper des deux côtés.

Dans tous les cas, nous sommes sortis du schéma simple où les médias mentant ou abusés par des manipulateurs sont débusqués dans un second temps par des intellectuels critiques, des journalistes courageux ou des analystes vérificateurs. Si la révélation de quelques grandes manipulations médiatiques, par exemple durant les deux guerres du Golfe, s'est encore à peu près déroulée ainsi, nous vivons une phase de multiplication des versions disponibles de la vérité : chacun peut se bricoler son interprétation, avec sa communauté et ses préjugés. Et il pourra se renforcer dans ses convictions. Des centaines, voire des milliers d'internautes se retrouvent pour se féliciter, images ou documents à l'appui, de l'excellence de leurs opinions sur le principe énoncé par Pierre Dac : « Quand on sait ce qu'on sait, on se dit qu'on a raison de penser ce qu'on pense ». Si vous mobilisez des milliers de cerveaux pour critiquer les bizarreries de la version « officielle » et confirmer vos hypothèses, il y a des chances que vous obteniez des résultats.

Ces données techniques - falsifiabilité et réfutabilité à portée d'écran de chacun - créent un nouveau rapport avec l'information. Lui-même engendre deux tendances que l'on pourrait qualifier de sociologiques et idéologiques : le scepticisme de masse dégénérant parfois en complotisme d'une part et, d'autre part, la tendance des gouvernements ou des élites à assimiler toute critique du système à une opération de désinformation. Donc à rétablir une sorte de contrôle du vrai.

Imaginaire de la peur et stratégies du déni

La tendance hypercritique se traduit par la conviction de plus en plus répandue que « la vérité est ailleurs » et que les médias et les autorités nous mentent. La conviction que les systèmes d'autorité et de communication remplissent une fonction idéologique d'ahurissement des masses n'est plus le privilège d'une poignée d'intellectuels. Au contraire, la tendance à voir désinformation et manipulation dans tout discours médiatique ou « d'en haut » est - les sondages en témoignent particulièrement en France - très démocratisée. Y compris sous la forme extrême de « théories » attribuant à des groupes dans l'ombre un pouvoir fondé sur l'ignorance et la tromperie du peuple. Certes les théories du complot, des forces obscures ou des desseins cachés ont quelques siècles. La sociologie des médias, en particulier l'école dite de Birmingham dans les années 60, nous avait depuis longtemps mis en garde contre le stéréotype d'un public passif absorbant tout ce que lui proposent les mass média et y croyant dur comme fer. Mais désormais, c'est plutôt le contraire ; la défiance envers la parole autorisée (experts, journalistes, politiques...) a connu une progression spectaculaire. Cela se traduit par le succès de thèses alternatives (qu'elles fassent appel aux Illumatis, aux sionistes, aux grands capitalistes ou aux services secrets) qui donnent une apparente cohérence au réel. Des sondages dénoncent une adhésion d'une bonne part des Français aux thèses dites du complot.

Le complotisme commence bien - par le doute systématique, la volonté de confronter les faits aux intérêts des acteurs, la recherche des indices de trucage... - mais finit mal : il conclut inévitablement qu'un groupe d'hommes (voire d'extra-terrestres, pour les plus imaginatifs) dirigent le monde, ou qu'ils sont les uniques organisateurs d'événements en apparence hasardeux et contradictoire. Ceci a pour corollaire que nous serions constamment désinformés par des complices ou des naïfs.

Le complotisme commet trois péchés :

1. il surévalue le pouvoir de la volonté humaine (même celle des riches et des puissants n'est pas capable des exploits que leur prête la théorie : par exemple de truquer des attentats avec des dizaines ou des centaines de complices à l'insu de millions de gens, sauf les complotistes, bien sûr),

2. il sous-évalue la part du hasard, de l'ignorance et de la contradiction dans les affaires humaines (la friction et le brouillard, aurait dit Clausewitz) et, surtout,
3. au lieu de pratiquer la nécessaire critique d'un système, il présume, et bientôt se convainc, d'un fait imaginaire : que les manipulateurs se coordonneraient et suivraient un plan précis. Enchantés d'être parmi les rares élus à comprendre les ressorts secrets, le complotiste et sa communauté trouvent toujours plus d'indices qui confirment l'explication unique. Cela les console sans doute : ils ne sont pas dupes et si le monde va mal, ils savent au moins pourquoi.

Ce mécanisme fonctionne bien, notamment auprès de populations jeunes, qui se sont largement détournées des médias « classiques », ceux de papa. Elles sont capables de faire preuve de la plus grande méfiance à l'égard de tout ce que dit une autorité et de la plus grande réceptivité pour ce qui vient de leurs pairs et se répand sur les réseaux. Hostiles aux importants, naïves avec les égaux.

[...]

DOCUMENT 6 : CHAMBAUD Perrine, LAPRAY Isabelle, LUCAS Marine, « Jeu S'prit critique & S'team de soi », 2019 [séquence pédagogique proposée en ligne]

<https://doc.dis.ac-guyane.fr/Jeu-S-prit-kritic-S-team-de-soi.html>, consulté le 19 septembre 2019.



[...]

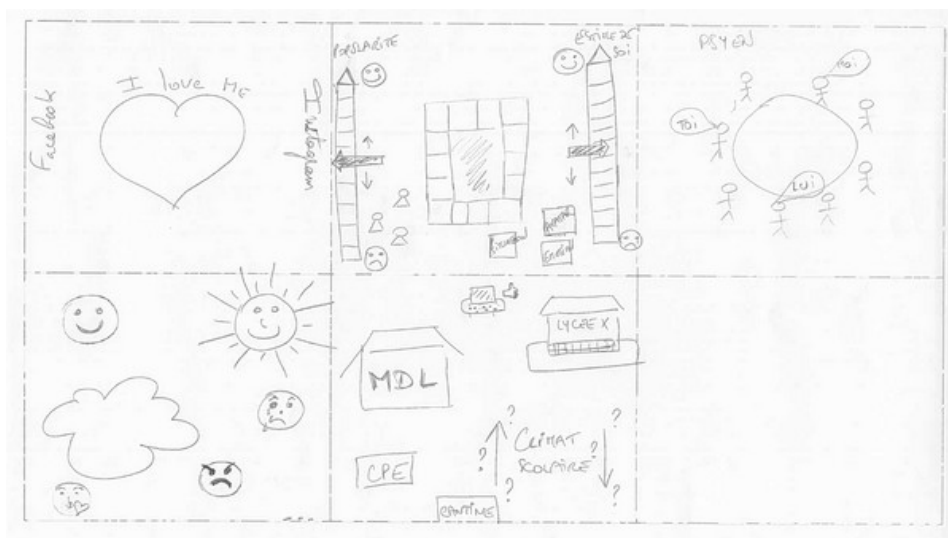
Contexte

Nous sommes trois professeures documentalistes de l'académie de Guyane, tous les jours nous observons et accompagnons nos élèves dans leurs usages des réseaux sociaux. Nous faisons le constat d'une multiplication des signalements et des incidents à l'extérieur et à l'intérieur des établissements scolaires, liés à une utilisation inadaptée des réseaux sociaux et une viralisation extrêmement rapide de l'information, susceptibles d'avoir des conséquences graves (harcèlement, conduite à risques, mise en danger de la vie d'autrui, perte de confiance et d'estime de soi pouvant entraîner le décrochage scolaire...).

Suite à une journée de formation (Nov 2017) et à une analyse continue de nos pratiques professionnelles, nous avons souhaité concevoir un jeu pédagogique. Nous avons choisi d'explorer l'influence des réseaux sociaux sur l'estime de soi et comment le développement de l'esprit critique permet d'agir sur les pratiques des adolescents.

Le jeu S'prit critic & S'team de soi peut être utilisé dans le cadre du parcours citoyen, notamment en EMC et EMI, tout en abordant des notions éthiques et légales.

Voici la première version imaginée du jeu



De manière régulière, nous nous retrouvons pour concevoir et améliorer ce jeu. En parallèle, nous testons nos différentes versions avec nos élèves dans nos établissements respectifs (Collège, LGT, LP).

[...]

Objectifs pédagogiques

Les **compétences info-documentaires** visées à partir de ce jeu sont les suivantes :

- Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence.
- Se familiariser avec les notions d'espace privé et d'espace public.
- Pouvoir se référer aux règles de base du droit d'expression et de publication en particulier sur les réseaux.
- Connaître les notions de propriété intellectuelle (droit d'auteur, droit de l'image, droit à l'image ...) et de principes juridiques (harcèlement, diffamation)
- Se questionner sur les enjeux démocratiques liés à la production participative d'informations et à l'information journalistique.
- Savoir rester critique face aux informations véhiculées par les sites Web et réseaux sociaux.

Ce jeu développe des enjeux autour des **compétences psychosociales** :

- Verbaliser l'image que l'élève a de lui, l'image qu'il veut donner de lui, l'image qu'il reçoit des autres.
- Comprendre que l'on entre dans des communautés d'intérêt en partageant.
- Savoir communiquer efficacement.
- Savoir résoudre les problèmes, savoir reconnaître les situations à risque.
- Savoir prendre en compte ses émotions et adapter son comportement.
- Développer l'esprit critique par rapport aux influences du groupe, des médias, des stratégies du marketing. Notion de dynamique de groupe.
- Comprendre les mécanismes et effets des discriminations.

Règles du jeu

Pour remplir son fil d'actualité, chaque joueur devra choisir avec soin parmi ses cartes le contenu qu'il postera et qui lui rapportera le plus de likes.

Mais attention ! Partager des posts inappropriés ou faux risque de faire chuter son baromètre d'esprit critique ... Vie quotidienne, actualités, vie privée : il sera nécessaire de bien réfléchir à chacune des situations avant de décider de la publier. Il ne faudra pas uniquement faire confiance à son esprit d'analyse : sur les réseaux, on se montre, on se regarde, on interagit. Les réactions des autres joueurs à ses publications joueront sur le baromètre d'estime de soi, surtout si la carte "Emotion" piochée en début de tour par le joueur le rend d'humeur maussade ... Il s'agira alors d'être stratégique et de bien choisir ce que l'on montre ou pas.

S'prit critic & S'team de soi est un jeu de réflexion et de stratégie permettant aux adolescents de prendre du recul sur leurs usages et leurs interactions sur les réseaux en débattant à partir de situations pratiques.

Ce jeu, en partant de situations vécues et en ouvrant le débat entre les adolescents, permet de partir des pratiques de ces derniers et de ne pas s'en tenir à une posture moralisatrice qui pourrait être contre-productive.

[...]

Le prototype est présenté et testé avec nos proches, avec nos élèves dans nos établissements, avec nos collègues (En journées de formation, en regroupement de bassin). Les retours de fond et de forme nous permettent d'aboutir à une version définitive du jeu.

[...]

Phase de production

Un dossier auprès de la CARDIE académique a été déposé afin de pouvoir produire et éditer des boîtes de jeu.

La conception graphique, l'impression et la production seront assurées par Bénédicte Sauvage de Signarama.

Il sera possible de télécharger le jeu (Cartes, pions, règles, guide du maître du jeu ...) afin de l'utiliser librement et gratuitement.

Le jeu est placé sous la licence Creative Commons BY NC SA, qui permet sa libre réutilisation à la condition où les auteurs soient cités et qu'aucune utilisation commerciale n'en soit faite.

Évaluation

Les effets attendus : meilleure connaissance des élèves sur les conséquences d'une utilisation inadaptée des réseaux sociaux, baisse des incidents suite à l'apprentissage d'une utilisation raisonnée, développement de l'esprit critique chez l'adolescent et de l'estime de soi. Nous espérons que ce projet attirera votre attention et que vous serez nombreux avec nous lors de son lancement officiel.

DOCUMENT 7 : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

[...]

Annexe

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves.

Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :

- il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;
- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ;
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;
- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;
- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès.

Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite.

Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde.

Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.

La logique du socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, comme le rappelle l'intitulé des cycles d'enseignement de la scolarité obligatoire que le socle commun oriente : cycle 2 des apprentissages fondamentaux, cycle 3 de consolidation, cycle 4 des approfondissements. Ainsi, la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle. Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève. Pour favoriser cette maîtrise, des stratégies d'accompagnement sont à mettre en œuvre dans le cadre de la classe, ou, le cas échéant, des groupes à effectifs réduits constitués à cet effet.

[...]

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.

La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines.

Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.

Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections.

L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser.

Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

L'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image.

Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances.

L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.

Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.

Outils numériques pour échanger et communiquer

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait

réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.

L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse.

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.

Ce domaine fait appel :

- à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;
- à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;
- à la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience.

Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.

Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.

L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. Il connaît le rôle éducatif et la gradation des sanctions ainsi que les grands principes et institutions de la justice.

Il comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans des règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées.

Il connaît les grandes déclarations des droits de l'homme (notamment la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948), la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 et les principes fondateurs de la République française. Il connaît le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement.

Il connaît les principales règles du fonctionnement institutionnel de l'Union européenne et les grands objectifs du projet européen.

Réflexion et discernement

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.

Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.

L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général. Il met en application et respecte les grands principes républicains.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement.

L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte.

[...]

DOCUMENT 8 : MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA JEUNESSE. Programmes d'enseignement moral et civique en seconde générale et technologique et en première des voies générale et technologique - arrêté du 17-1-2019 publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.
<https://eduscol.education.fr/cid144145/emc-bac-2021.html>, consulté le 19 septembre 2019.

[...]

Annexe 2

Programme d'enseignement moral et civique de première des voies générale et technologique

Préambule

Introduit en 2015 à tous les niveaux de l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement moral et civique aide les élèves à devenir des citoyens responsables et libres, conscients de leurs droits mais aussi de leurs devoirs. Il contribue à forger leur sens critique et à adopter un comportement éthique. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective. Cet enseignement contribue à transmettre les valeurs de la République à tous les élèves.

L'enseignement moral et civique contribue également, tout au long de la scolarité, à l'éducation à la Défense et à la sécurité nationales. L'éducation aux médias et à l'information, la formation du jugement ainsi que l'enseignement laïque des faits religieux entrent également dans son périmètre. L'enseignement moral et civique permet aux élèves de comprendre, à l'aune des valeurs et des principes étudiés, les situations rencontrées : dans la classe et hors de la classe, à l'internat, dans les instances de la vie lycéenne. Il offre ainsi un temps d'apprentissage et de réflexion sur ce qui fonde la relation à l'autre dans une société démocratique, à travers l'engagement et les choix que tout citoyen doit accomplir.

Le programme de première de l'enseignement moral et civique en lycée prolonge et approfondit celui de seconde et participe à la construction de la conscience civique des élèves.

Le programme associe à chacun des trois niveaux du lycée une thématique principale : la classe de seconde étudie la liberté, la classe de première la société, la classe terminale la démocratie. Ces trois thématiques s'éclairent et se répondent. Elles permettent d'aborder le sens et la portée des valeurs de la devise républicaine : la liberté, thème central de l'année de seconde, mais aussi l'égalité et la fraternité, en tant qu'elles fondent une société démocratique.

Chacune de ces trois thématiques comprend deux axes. Le professeur construit chacun des axes en mobilisant au moins deux domaines parmi ceux proposés.

Les valeurs, les principes et les notions étudiées dans le cadre de l'enseignement moral et civique se doivent d'être incarnés. Le professeur s'attachera à mentionner quelques figures de femmes et d'hommes engagés, et à faire le lien entre son propos et des événements, des lieux ou des enjeux contemporains.

Les démarches pédagogiques choisies (études et/ou exposés et/ou discussions argumentées ou débats réglés) favorisent l'approfondissement de la réflexion. Cet enseignement contribue au

développement des compétences orales à travers notamment la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre. Pour renforcer la compréhension des valeurs, des principes, des limites de leur mise en œuvre comme de l'engagement nécessaire pour les faire vivre ou les renforcer, le professeur peut développer un « projet de l'année ». Celui-ci s'effectue en classe mais peut devenir un projet qui se concrétise également en dehors de la classe, en offrant aux élèves des possibilités d'expérimenter diverses formes d'engagement.

Dans sa contribution à la construction du jugement, l'enseignement moral et civique permet la réflexion sur les sources utilisées (textes écrits, cartes, images, oeuvres picturales, mises en scène théâtrales et chorégraphiques, productions cinématographiques, musiques et chansons, etc.), sur leur constitution comme document, sur leurs usages culturels, médiatiques et sociaux. L'enseignement moral et civique initie les élèves à la recherche documentaire et à ses méthodes, leur fait découvrir la richesse et la variété des supports et des expressions, les éduque à la complexité, à l'autonomie, à l'engagement, à la prise de décision et à la responsabilité dans le cadre de la République.

Axes, questionnements et objets d'enseignement

La thématique annuelle est étudiée selon deux axes. Chacun d'eux doit être traité en mobilisant au moins deux domaines parmi ceux proposés. Pour faire acquérir les notions et conduire les élèves à les mobiliser, des objets d'enseignement possibles sont proposés.

Développer un « projet de l'année »

Le « projet de l'année » permet l'apprentissage des notions et favorise l'acquisition des capacités attendues. Sa formalisation et les modalités de restitution proposées aux élèves sont à l'appréciation du professeur. La démarche de l'enquête, la recherche et le commentaire de documents pour l'étude ou comme préalable à la rencontre d'acteurs associatifs, d'élus, ou de toutes personnalités extérieures sont à favoriser.

Le programme

Axe 1 : Fondements et fragilités du lien social

Questionnement : Comment les fondements du lien social se trouvent aujourd'hui fragilisés ?

- Ce questionnement est envisagé à travers l'étude d'au moins deux domaines parmi les domaines suivants :
- Les fragilités liées aux transformations sociales : cadre de vie (métropolisation, assignation résidentielle, phénomène des quartiers), cellule familiale, institutions de socialisation (École, État, religion, organisations syndicales).
- Les fragilités liées aux mutations économiques : régions en crise, chômage, transformation du monde du travail, inégalités et expression du sentiment de déclassement.
- La montée du repli sur soi et le resserrement du lien communautaire physique ou virtuel.
- L'expression de la défiance vis-à-vis de la représentation politique et sociale, et vis-à-vis des institutions.

- La défiance vis-à-vis de l'information et de la science (de la critique des journalistes et des experts à la diffusion de fausses nouvelles et à la construction de prétendues « vérités » alternatives).
- Les nouvelles formes d'expression de la violence et de la délinquance (incivilités, cyber-harcèlement, agressions physiques, phénomènes de bandes, etc.).

Notions à acquérir/à mobiliser :

- Le rapport intérêt général – intérêt particulier.
- Engagement – abstention.
- Intégration – exclusion – déclassement.
- Égalité – équité.

Objets d'enseignement possibles :

- Les réseaux sociaux et la fabrique de l'information : biais de confirmation, bulles de filtre ; surinformation et tri ; fiabilité et validation.
- Les phénomènes et mécanismes de contre-vérités : le complotisme et le révisionnisme, les « *fake news* ».
- Les communautés virtuelles et la communauté réelle : individualisme, image de soi, confiance, mécanisme de la mise à l'écart et du harcèlement.
- Les mécanismes d'enfermement et de mise en danger : pratiques solitaires de consommation et isolement (jeux vidéo, etc.).
- À partir de l'exemple d'une ville, d'un quartier, d'un groupe social, étudier les mécanismes d'exclusion et d'inégalités : ressenti, réalité et expression (violences urbaines, phénomènes de bandes, quartiers fermés, entre-soi)
- Politique d'aménagement du territoire : services publics et accessibilités ; hyper-ruralité ; politique de la ville.
- Les politiques sociales et les systèmes de prise en charge : remise en cause des solidarités ou adaptation de la prise en charge. Domaines d'étude possibles : politique familiale, de santé, de réduction du chômage, générationnelle.

Axe 2 : Les recompositions du lien social

Questionnement : Comment les modalités de recomposition du lien social tendent-elles à définir un nouveau modèle de société ?

Ce questionnement est envisagé à travers l'étude d'**au moins deux domaines** parmi les domaines suivants :

- La promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes : orientation, formation, travail, emploi, salaire, représentation, reconnaissance.
- Les nouvelles formes de solidarités et d'engagements : internet et les réseaux sociaux ; le mécanisme du participatif ; de l'association au collectif.
- Les nouvelles formes économiques : l'économie participative ; l'économie solidaire ; l'économie collaborative ; l'économie circulaire, pour de nouveaux emplois et de nouvelles solidarités.
- La question de l'extension des droits et de la responsabilité individuelle et collective : questions environnementales ; politique de santé ; principe de précaution.

- Les politiques publiques pour plus d'égalité et de citoyenneté : l'inclusion des personnes porteuses de handicap à l'École, au travail et dans la société ; les politiques d'aides et d'insertion professionnelle, les politiques sociales.
- La recherche de nouveaux liens sociaux : clubs, associations, réseaux sociaux, communautés, universités populaires, réseaux d'entraide et bénévolat.
- De nouvelles causes fédératrices : défense de l'environnement, protection de la biodiversité, réflexion nouvelle sur la cause animale.

Notions à acquérir/à mobiliser :

- Respect
- Justice, égalité et équité
- Rapport social - solidarité
- Responsabilité individuelle et collective

Objets d'enseignement possibles :

- Les nouvelles modalités de l'exercice de la citoyenneté en France et en Europe.
- Les nouvelles modalités de mobilisation et d'implications politiques : pétitions, tribunes, referendums locaux, collectifs.
- Les nouveaux dispositifs pour l'engagement civique : service civique, service national universel.
- Les problèmes bioéthiques contemporains : le cadre de la recherche, les lois de bioéthique.
- À partir d'exemples, le développement de l'économie sociale et solidaire.
- Mentorat, tutorat, parrainage : de nouvelles implications pour les acteurs sociaux et économiques.
- La responsabilité environnementale et les interdépendances Homme/nature.
- La défense des droits des femmes : renouveau du féminisme ou évolution sociétale.
- À partir d'exemples contextualisés, l'étude de politiques publiques pour favoriser le lien social (politique sociale, territoriale, promotion de l'égalité des chances, du lien intergénérationnel).

Capacités attendues

- Savoir exercer son jugement et l'inscrire dans une recherche de vérité ; être capable de mettre à distance ses propres opinions et représentations, comprendre le sens de la complexité des choses, être capable de considérer les autres dans leur diversité et leurs différences.
- Identifier différents types de documents (récits de vie, textes littéraires, œuvres d'art, documents juridiques, textes administratifs, etc.), les contextualiser, en saisir les statuts, repérer et apprécier les intentions des auteurs.
- Rechercher, collecter, analyser et savoir publier des textes ou témoignages ; être rigoureux dans ses recherches et ses traitements de l'information.
- S'exprimer en public de manière claire, argumentée, nuancée et posée ; savoir écouter et apprendre à débattre ; respecter la diversité des points de vue.
- Développer des capacités à contribuer à un travail coopératif/collaboratif en groupe, s'impliquer dans un travail en équipe et les projets de classe.

DOCUMENT 9 : ATHANASE Julie. Travailler l'esprit critique, une progression entre la 6ème et la 4ème.

[Compte rendu d'expérience proposé en ligne].

<https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/travailler-l-esprit-critique-une-progression-entre-la-6eme-et-la-4eme>, consulté le 19 septembre 2019.

Documentaliste en collège de centre-ville avec une population très mixte (niveau social, origines, UPE2A, ULIS, SEGPA) et très connectée, l'éducation aux médias et à l'esprit critique s'est imposée comme une nécessité pour l'élaboration d'une culture commune et d'un savoir-faire indispensable vis à vis du numérique notamment.

Travailler l'esprit critique en 6ème

J'ai à l'emploi du temps 1heure quinzaine avec **tous les 6èmes** de l'établissement (générales et segpa). Dans ce cadre, j'ai une progression sur les différents médias (papier, radio, vidéo, internet) avec à chaque fois en introduction un temps sur les pratiques personnelles et les représentations, une expérimentation (soit au vidéoprojecteur clavier et souris sans fil, soit sous forme d'enquête en petits groupes sur ordinateur) sur le fonctionnement du média en question et ses limites que nous commentons en groupe, et une analyse critique que nous élaborons ensemble en conclusion.

Séance sur moteur de recherche (librement inspiré de Claire Cassaigne):

- Représentation, utilisation...
- Petite vidéo sur le fonctionnement du moteur pour trouver le vocabulaire (navigateur, moteur, adresse URL, mot clé...)
- Test sur Google « Google est-il un être intelligent ? » avec des requêtes pour comprendre le classement des sites et ses enjeux, la notion de pertinence et de mots clés, de niveau de vulgarisation, et de fiabilité.
- Conclusion sur le fait que c'est à l'internaute à faire preuve d'esprit critique.

Séance sur la typologie des sources et repères sur la fiabilité (Séance librement inspirée du travail d'Hélène Mulot)

- Brainstorming sur usages (sur quels types de sites surfez-vous ? savez-vous ce qu'ils sont et leurs objectifs ?)
- explication de la nature des sites (de presse, institutionnel, collaboratif, personnel, d'entreprise, d'association, réseau social)
- Classe scindée en 2 : groupe « Geek » et groupe « Nurde » avec des sites à visiter dont il faut deviner la nature en surfant, et les objectifs (informer, vendre, partager une passion, émouvoir, partager des connaissances...)
- Élaboration d'une cartographie des sources et réflexion sur le degré de fiabilité en fonction de la nature des sites.

Séance sur YouTube

En observant les pratiques des élèves, cela faisait plusieurs années que je réfléchissais à une séance sur YouTube. Cette séance mériterait d'être réinvestie dans une situation de recherche en science par exemple.

- Représentation, utilisation...
- Infographie sur les usages, chiffre d'affaire...
- Vidéo projection de l'interface en mode consultation et connecté chaîne : réflexion sur l'organisation du contenu et choix éditoriaux
- Vidéo de Cyprien sur « le patron de YouTube » et analyse réflexion sur:

- le modèle économique, la typologie du contenu, les algorithmes et la popularité, la bulle informationnelle (en devoir on peut donner à faire à la maison le nuage de mots clés de ses requêtes avec TAGUL)
- la notion de droit d'auteur, de responsabilité
- l'absence de notion de fiabilité et du coup des repères pour estimer la fiabilité d'une chaîne et d'une vidéo lors d'une recherche d'information (auteur, références bibliographiques...)
- Présentation de quelques chaînes de vulgarisation scientifique (cf. Le monde des ados de cette année) via la chaîne YouTube du CDI.

Séance sur le Fake et la fiabilité de l'information

- Par groupe de deux, les élèves enquêtent sur des ressources numériques données et doivent répondre à des questions sur le fond, mais aussi sur leur analyse critique de l'information (sa source, sa mise en forme, sa pertinence...) en réinvestissant les notions vues dans les séances antérieures.
 - Le drame de Toulouse du Gorafi
 - Le dahu
 - Le tigre de Seine et Marne
 - Le calamar géant radioactif
 - Le complot du journal de Canal plus
- Au vidéoprojecteur chaque groupe présente son enquête et son analyse critique
- Mise en commun de « savoirs faire » pour vérifier la fiabilité d'une information, d'une image, d'une vidéo

Séquence analyse critique image de presse

Cette année, inspirée par un ancien concours du CLEMI sur la photo de presse ; j'ai eu envie de donner le choix du sujet de recherche aux élèves (sujet d'actualité) pour qu'ils réalisent une production personnelle et fassent preuve d'esprit critique.

- choix d'un événement d'actualité
- recherche d'une image de presse représentative de l'événement
- analyse critique d'image (qui ou quoi, comment, quand, pourquoi)
- recherche de l'événement dans PMB pour utiliser la presse du CDI
- élaboration d'une légende documentée sur l'événement(QQOCP)
- Réalisation d'une image augmentée avec la légende et un lien vers un site de presse avec Thinglink ou Genially

Réinvestir ce travail sur l'esprit critique en 4ème

Après une progression EMI intensive en 6ème au CDI, je revois en général les élèves en 4ème dans le cadre d'une séance largement inspirée de Claire Cassaigne sur les caricatures. Cette séance peut se faire en partenariat avec le prof de lettres ou d'histoire géographie.

- Brainstorming sur la caricature, son objectif, les conditions de son existence et de sa réussite, carte de la liberté de la presse dans le monde et réflexion.
- Brainstorming sur ce qui fait rire
- Diaporama avec différentes caricatures actualisées pour que les références culturelles permettent aux élèves de les comprendre, et fonctionnant sur différentes figures de style
- Analyse au vidéoprojecteur, expression de son avis en justifiant
- Puis, pioche d'un sujet de société au hasard (les sujets peuvent être l'occasion de travailler leur rapport au média, à leurs usages du numérique, à la politique...) et d'une figure de style (Soldes / Vieillesse/ Adolescence/ Malbouffe/ Extrême droite /Daesh/ Politique d'accueil de la France / Snapchat /téléphone portable/Selfie/Rapports filles et garçons)
- Les élèves réalisent en groupe des caricatures.

Celles-ci sont exposées, et un concours de la plus drôle, la plus corrosive, la mieux dessinée, ...peut être organisé.

Un prolongement est envisageable avec un collègue d'histoire géographie pour introduire, évaluer un chapitre du cours : expérimenté cette année sur le chapitre des grandes libertés en 4ème. Sélection de caricature sur les différentes libertés individuelles et collectives sur un padlet, chaque élève devait en choisir une, l'analyser et réinvestir la séance précédente ; ceci dans le but de leur faire acquérir une culture critique.

Séquence sur Info et Intox (prolongement indispensable de la 6ème)

- Vérification lors d'un cours dialogué au vidéoprojecteur des notions vues en 6èmes et astuces : comment vérifier un site, une vidéo, une image.
- Fiche exercice d'info/intox à vérifier en autonomie avec seulement le titre de l'information à vérifier et présentation au vidéoprojecteur de sa méthode de travail.

Exemples : Mikael Jackson est vivant / Un crocodile dans les égouts de Paris/les origines bretonnes de Beyoncé...

Séquence identité numérique : « I'm a youtubeur » (Librement inspirée de Mathilde Bernos)

Cette séance s'inscrit dans la continuité de l'éducation au numérique. Projet en langues vivantes pour travailler sur l'identité numérique et critiquer sa présence sur les réseaux sociaux.

- Séance 1 : L'identité dans la vraie vie, vie publique et vie privée, les amitiés et les stratégies de hiérarchisation de son intimité.
- Séance 2 : L'identité sur Internet : les traces, les frontières vie privée et vie publique à travers l'analyse de la vidéo du voyant en Belgique.
- Séance 3 : réflexion sur la médiatisation de soi, élaboration d'un portrait vidéo complet : choix de la mise en scène.

**DOCUMENT 10 : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE.
Programme d'enseignement de mathématiques de la classe de seconde préparant au
baccalauréat professionnel. Arrêté du 3 avril 2019. Bulletin officiel spécial n° 5 du 11 avril
2019. Extraits**

<https://eduscol.education.fr/maths/sinformer/textes-officiels/programmes/lycee-professionnel.html>,
consulté le 19 septembre 2019.

[...]

Préambule commun aux enseignements de mathématiques et de physique-chimie

Intentions majeures

La classe de seconde professionnelle permet aux élèves de consolider leur maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture afin de réussir la transition du collège vers la voie professionnelle. Elle les prépare au cycle terminal dans l'objectif d'une insertion professionnelle ou d'une poursuite d'études supérieures réussie.

L'enseignement de mathématiques et de physique-chimie en classe de seconde professionnelle concourt à la formation intellectuelle, professionnelle et civique des élèves.

1. Le programme est conçu à partir des intentions suivantes :

- permettre à tous les élèves de consolider leurs acquis du collège ;
- former les élèves à l'activité mathématique et scientifique en poursuivant la pratique des démarches mathématique et scientifique commencées au collège ;
- fournir aux élèves des outils mathématiques et scientifiques utiles pour les enseignements généraux et professionnels ;
- assurer les bases mathématiques et scientifiques nécessaires à une poursuite d'études et à la formation tout au long de la vie ;
- participer au développement de compétences transversales qui contribuent à l'insertion sociale et professionnelle des élèves et qui leur permettent de devenir des citoyens éclairés et des professionnels capables de s'adapter à l'évolution des métiers liée à la transformation digitale ;
- contribuer à donner une culture scientifique et civique indispensable à une époque où la technologie et le numérique font partie intégrante de la vie quotidienne.

Compétences travaillées

Dans le prolongement des enseignements dispensés à l'école primaire et au collège, cinq compétences communes aux mathématiques et à la physique-chimie sont travaillées. Elles permettent de structurer la formation et l'évaluation des élèves. L'ordre de leur présentation ne prescrit pas celui dans lequel ces compétences seront mobilisées par l'élève dans le cadre d'activités. Une liste de capacités associées à chacune des compétences indique la façon dont ces dernières sont mises en œuvre. Le niveau de maîtrise de ces compétences dépend de l'autonomie et de l'initiative requises dans les activités proposées aux élèves.

Compétences	Capacités associées
S'approprier	<ul style="list-style-type: none"> - Rechercher, extraire et organiser l'information. - Traduire des informations, des codages.
Analyser Raisonner	<ul style="list-style-type: none"> - Émettre des conjectures, formuler des hypothèses. - Proposer une méthode de résolution. - Choisir un modèle ou des lois pertinentes. - Élaborer un algorithme. - Choisir, élaborer un protocole. - Évaluer des ordres de grandeur.
Réaliser	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en œuvre les étapes d'une démarche. - Utiliser un modèle. - Représenter (tableau, graphique...), changer de registre. - Calculer (calcul littéral, calcul algébrique, calcul numérique exact ou approché, instrumenté ou à la main). - Mettre en œuvre des algorithmes. - Expérimenter – en particulier à l'aide d'outils numériques (logiciels ou dispositifs d'acquisition de données...). - Faire une simulation. - Effectuer des procédures courantes (représentations, collectes de données, utilisation du matériel...). - Mettre en œuvre un protocole expérimental en respectant les règles de sécurité à partir d'un schéma ou d'un descriptif. - Organiser son poste de travail.
Valider	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter et interpréter les résultats obtenus ou les observations effectuées afin de répondre à une problématique. - Valider ou invalider un modèle, une hypothèse en argumentant. - Contrôler la vraisemblance d'une conjecture. - Critiquer un résultat (signe, ordre de grandeur, identification des sources d'erreur), argumenter. - Conduire un raisonnement logique et suivre des règles établies pour parvenir à une conclusion (démontrer, prouver).
Communiquer	<p>À l'écrit comme à l'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rendre compte d'un résultat en utilisant un vocabulaire adapté et choisir des modes de représentation appropriés ; - expliquer une démarche.

[...]

Programme de mathématiques

Dans la continuité du collège, le programme de mathématiques de la classe de seconde professionnelle vise à développer la démarche mathématique à travers la résolution de problèmes. À partir de visualisations, d'expérimentations, d'essais et/ou de simulations informatiques, des conjectures sont émises et sont validées ou invalidées par le calcul et le raisonnement avant une formalisation des réponses au problème. L'environnement numérique se révèle incontournable dans cette démarche et l'utilisation des outils numériques trouve naturellement sa place dans cet enseignement.

Les problèmes rencontrés peuvent être de natures différentes : réinvestissement de connaissances déjà travaillées, acquisition d'une nouvelle connaissance ou construction d'une nouvelle capacité, activité de recherche.

La démarche mathématique s'appuie sur cinq compétences qui sont explicitées dans le tableau des compétences travaillées présent dans le préambule commun aux programmes de mathématiques et de physique-chimie.

La résolution de problèmes et l'algorithmique, présentes dans tous les domaines des mathématiques, permettent aux élèves de s'exprimer, d'échanger, de communiquer, d'interagir, d'acquérir une autonomie de jugement et de pensée, tout en développant leur créativité et leur esprit d'initiative. La résolution de problèmes offre aussi la possibilité d'une coopération entre élèves, tant dans le cadre habituel que dans celui de la co-intervention.

Les mathématiques contribuent à la construction de compétences transversales par les différents domaines qu'elles abordent, par exemple :

- la géométrie, qu'elle soit plane ou dans l'espace, contribue largement à développer diverses formes de raisonnement, en particulier le raisonnement déductif, et à modéliser des situations concrètes afin d'interpréter objectivement la réalité ;

- la maîtrise de la proportionnalité dans divers contextes, la compréhension notamment des pourcentages, des échelles, de la notion de vitesse, participe à la construction de la capacité à traiter l'information, tout en développant l'esprit critique.

Les compétences d'expression orale et écrite, à la fois usuelles et spécifiques, sont également développées au travers d'activités nécessitant :

- d'être capable de lire des textes, des schémas, des représentations d'objets de l'espace en 2D ;
- de prendre des initiatives en mobilisant et en articulant ses connaissances et capacités ;
- de faire preuve d'esprit critique par la validation des résultats ;
- d'expliquer la démarche et de communiquer les résultats obtenus à l'oral ou à l'écrit.

[...]

DOCUMENT 11 : BOATINI JÚNIOR Danton José, TONIN Juliana. « La rumeur à l'ère des réseaux sociaux numériques ». Sociétés. De Boeck Supérieur. 2017/2 n°136. Pages 21 à 34. Extraits.

[En ligne] consulté le 1er octobre 2019. <https://www.cairn.info/revue-societes-2017-2-page-21.htm/>

Il est possible de penser qu'une quantité considérable des informations que l'on reçoit, soit par voie de communication orale ou par le biais des médias électroniques, fait fond sur le « entendre dire ». Ce sont des informations qui peuvent ou non être véridiques, mais qui ont besoin d'être prouvées. Pourtant, comme souvent l'émetteur est quelqu'un de proche, on laisse de côté la nécessité de vérification. Négligée pendant longtemps dans les milieux académiques, la rumeur, « le plus vieux média du monde »¹, est devenue objet d'étude, en particulier après l'apparition des médias électroniques, au XX^e siècle, puisque la vulgarisation de la radio, de la télévision et d'Internet ne l'a pas même fait tomber en désuétude. Depuis l'avènement des réseaux sociaux, au XXI^e siècle, le phénomène se présente sous d'autres formats, mais demeure présent dans l'imaginaire.

Les premières études à ce sujet apparaissent aux États-Unis, dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale². À l'époque, les effets des rumeurs sur les troupes américaines ont provoqué l'intérêt des chercheurs, dont Allport et Postman sont les pionniers dans ce domaine³. Ces deux chercheurs ont travaillé, à l'époque, au sein de l'Office of War Information. En analysant divers cas, ils ont conclu que la majorité des rumeurs portaient d'un récit réel, étant dans très peu de cas issues d'« invention pure et simple »⁴. Allport et Postman ont constaté qu'en temps de guerre l'ambiance devient propice pour la prolifération de rumeurs, une fois que « le secret militaire auprès de la naturelle confusion d'une nation en armes et les mouvements imprévisibles de l'ennemi aident à créer une profonde ambiguïté »⁵.

Le concept de rumeur a été discuté par une série de chercheurs en communication. Allport et Postman affirment qu'il s'agit d'« une affirmation spécifique pour croire, passée de personne à personne, en général oralement, sans moyens probatoires pour la démontrer »⁶. Pour Kapferer, il s'agit du « plus vieux des moyens de communication de masse »⁷, autrement dit, « le marché noir (clandestin) de l'information »⁸. Selon Kapferer, les concepts existant à ce moment-là sur le phénomène montrent qu'il s'agit avant tout d'une information qui « apporte des éléments nouveaux sur une personne ou un événement liés à l'actualité »⁹.

Il ne s'agit pas de dire que toute rumeur est une invention – évidemment le contraire aussi ne serait pas correct. En réalité, au cours de l'Histoire, plusieurs rumeurs transmises sans preuves se sont révélées, à la fin, véritables. La rumeur est avant tout une information non vérifiée. C'est-à-dire un contenu transmis sans

1. J.-N. Kapferer, *Boatos: o mais antigo mídia do mundo*, Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1993.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*, p. 5.

4. G. W. Allport, L. Postman, *Psicologia del rumor*, Psiqué, Buenos Aires, 1953, p. 122.

5. *Ibid.*, p. 7.

6. *Ibid.*, p. 11.

7. J.-N. Kapferer, *Boatos: o mais antigo mídia do mundo*, *op. cit.*, p. 4.

8. *Ibid.*, p. 11.

9. *Ibid.*, p. 5.

preuves que ce qui est raconté s'est produit réellement. Le fait d'y croire ou non dépendra de chaque récepteur, en fonction d'une série d'éléments, tels que la crédibilité de la source, le niveau de détail de l'histoire et la vraisemblance du récit. Il est certain que, faux ou vrai, ce « genre communicationnel »¹⁰ provoque souvent des conséquences qui extrapolent l'imagination de qui participe à sa transmission.

Jean-Bruno Renard définit la rumeur, ou la légende urbaine, comme « un énoncé ou un court récit, de création anonyme, qui présente de multiples variables, de contenu étonnant, raconté comme s'il était vérité et récent dans un milieu social qui exprime symboliquement des peurs et des aspirations »¹¹. Nicholas DiFonzo et Prashant Bordia définissent le phénomène comme des « informations non vérifiées et instrumentalement pertinentes en circulation, surgissant dans un contexte d'ambiguïté, de danger ou de menace potentielle, qui aident les personnes à gérer des risques »¹². Pour Luiz Carlos Iasbeck, les rumeurs « sont des vagues d'informations difformes qui circulent à la faveur de contributions collectives, selon une éthique et une esthétique très fragmentées, capables de contenir une gamme variée de producteurs/consommateurs »¹³.

Pour Iasbeck, les rumeurs sont en majorité des récits oraux, qui ne sont pas écrits sous peine de perdre leur « périssabilité », leur principale caractéristique. Pourtant, cela n'empêche pas qu'elles « soient imprégnées de marques du texte écrit, condition que leur assure une certaine crédibilité parmi les incertitudes de tout ordre »¹⁴. Selon l'auteur encore, le récit est aussi associé au langage cinématographique et télévisuel, raconté en séquences éditées, ce qui peut même « modifier le cours des "scènes" suivantes »¹⁵.

Une caractéristique marquante des rumeurs est le fait qu'elles sont, en majorité, négatives. C'est exactement l'un des facteurs qui fait que le récit est diffusé, appuyé par une situation de risque imminent ou de menace. Kapferer observe que la majorité des récits indiquent « un dommage, une catastrophe, un danger, une trahison »¹⁶, de façon que la coloration qui domine les rumeurs est « noire »¹⁷. L'obscurité des rumeurs est justement présentée comme une nécessité pour que se produise la nouvelle. La rumeur étant une construction collective, l'unanimité se fait plus facilement « contre » qu'en faveur de quelque chose. La morale portée

10. J.-B. Renard, « Um gênero comunicacional: os boatos e as lendas urbanas », *Revista Famecos*, Porto Alegre, n° 32, avril 2007.

11. *Ibid.*, p. 98.

12. N. DiFonzo, P. Bordia, *Rumor psychology: social and organization approaches*, American Psychological Association, Washington, 2007, p. 13.

13. L. C. Iasbeck, *Os boatos – além e aquém da notícia*, Juiz de Fora, Lumina, vol. 3, n° 2, pp. 11-26, jul/dez, 2000, p. 11.

14. *Ibid.*, p. 12.

15. *Ibid.*

16. J.-N. Kapferer, *Boatos: o mais antigo mídia do mundo*, *op. cit.*, p. 118.

17. *Ibid.*

par les rumeurs et les légendes urbaines est souvent conservatrice et xénophobe¹⁸, bien qu'il existe aussi des récits qui critiquent le racisme et l'ordre moral.

Les études à ce sujet montrent le rapport étroit entre la manifestation de rumeurs et l'intention de rendre attentif aux risques, qu'ils soient climatiques, d'assurance, économiques, etc. Dans une entreprise professionnelle, la rumeur indiquant que l'un des fournisseurs fait face à des problèmes financiers peut amener la direction à adopter quelques mesures préventives par exemple. Les commentaires sur une possible faillite peuvent mener le travailleur à chercher un emploi dans un autre lieu. Le marché boursier travaille d'habitude avec les risques transmis par rumeurs.

De façon plus dramatique donc, il est possible de penser la rumeur comme une réponse à des menaces, y compris physiques. DiFonzo et Bordia classifient les situations menaçantes comme celles où les gens observent leur bien-être en danger. Elles peuvent aussi inclure des informations sur la santé de quelqu'un ou sur les catastrophes naturelles comme les séismes, les inondations ou les accidents nucléaires. Par exemple, les rumeurs qui ont surgi après le tremblement de terre en Inde en 1934 ou après l'accident nucléaire de Tchernobyl, en 1986. En fait, les auteurs montrent que « l'essence de la rumeur est liée à faire sens et gérer la menace parmi l'incertitude »¹⁹. Pour cela, il n'est pas étrange que les études au sujet de la manifestation de rumeurs aient gagné en force pendant la Seconde Guerre mondiale.

La croyance populaire selon laquelle il y a, derrière toute rumeur, un fond de vérité se confirme en plusieurs cas, puisque l'information non vérifiée peut être effectivement vraie ou fausse. Kapferer estime que, si toutes les rumeurs étaient fausses, personne ne s'inquiéterait d'elles. Par contre, les individus y croient, selon l'auteur, parce qu'elles ont un fond de vérité, ce qui peut être prouvé par exemple par la fuite de secrets politiques²⁰. Un récit faux sur une séquestration, par exemple, peut trouver un écho dans la réalité quand il favorise une sensation d'insécurité déjà vécue par l'auditeur au moment où il reçoit l'information. Par ailleurs, selon Kapferer encore, de nombreux chercheurs sont tombés dans l'erreur en n'envisageant que les rumeurs sous leurs aspects non véridiques.

Cette absence de vérification se donne en contraste avec l'activité de journaliste, où « le minimum exigé est de vérifier l'authenticité de ce qui sera diffusé à des milliers de personnes »²¹. En fait, DiFonzo et Bordia affirment que la rumeur est, en plusieurs points, identique à une nouvelle journalistique, à l'exception qu'elle n'est pas vérifiée²². Ainsi, lorsque l'on croit à une information lue dans un journal

18. P. Legros, F Monneyron, J.-B. Renard, P. Tacussel, *Sociologia do Imaginário*, Sulina, Porto Alegre, 2014, p. 198.

19. N. DiFonzo, P. Bordia, *Rumor psychology: social and organization approaches*, op. cit., p. 15.

20. J.-N. Kapferer, *Boatos: o mais antigo mídia do mundo*, op. cit., p. 9.

21. *Ibid.*, p. 94.

22. N. DiFonzo, P. Bordia, *Rumor psychology: social and organization approaches*, op. cit., p. 63.

ou que l'on écoute la radio, on externalise en quelque sorte leur vérification, en comptant sur le fait que la nouvelle a été vérifiée avant la diffusion. Dans le cas de la rumeur, cela n'est pas toujours possible.

[...]

Il nous reste encore à souligner le caractère anonyme de la rumeur. Il est évident qu'une de ses caractéristiques primordiales est le fait qu'elle surgit de façon collective, ce qui est étroitement lié à la manière dont ces informations seront interprétées par le récepteur. Enfin, une information qui ne se propage pas ne peut pas être considérée comme une rumeur. Kapferer affirme que la rumeur concerne particulièrement un groupe social : en cela, « adhérer à une rumeur revient à se solidariser avec la voix du groupe »³³. Donc, selon l'auteur, questionner une information dans le contexte de ces groupes équivaut à « questionner ses partenaires et rompre ainsi l'unité : le sceptique est un dissident ». Et d'ajouter : « La rumeur est avant tout un comportement³⁴. »

Dans cette perspective, Renard³⁵ observe que lorsqu'un ami nous raconte quelque nouvelle, notre première impulsion est de croire à l'information, non seulement parce que nous avons confiance en la source, mais aussi parce qu'il est « matériellement impossible, au quotidien, de vérifier toutes les informations que nous recevons ». Il s'agit, selon Renard, d'une « confiance sociale obligatoire », car sans elle nous serions condamnés à plonger dans une paranoïa et dans un soupçon systématique des nouvelles que nous recevons au quotidien. L'auteur explique que le terme « rumeur » a deux sens qu'il faut distinguer : la rumeur comme information non vérifiée et la rumeur comme information fausse. Dans le premier cas, elle n'est pas forcément fausse.

Phénomène « aussi ancien que la parole humaine », selon Renard³⁶, la rumeur se maintient vivante dans la postmodernité, et s'adapte aux nouvelles technologies. Nous ne voulons pas ici affirmer que les réseaux sociaux accroissent la dissémination des rumeurs. Mais il est indéniable que l'Internet apporte une nouvelle perspective pour la recherche à ce sujet, puisque maintenant les informations partagées peuvent être facilement trouvées par l'utilisateur, comme s'il analysait le contenu d'un journal. Quel que soit le médium utilisé (texte, vidéo ou image), l'accès à son contenu est disponible à tous les usagers, au contraire de ce qui se passait quand le récit oral était la seule possibilité d'accès à la rumeur. [...]

31. *Ibid.*, p. 106.

32. *Ibid.*, p. 109.

33. *Ibid.*, p. 96.

34. *Ibid.*, p. 44.

35. J.-B. Renard, *Um gênero comunicacional: os boatos e as lendas urbanas*, op. cit., p. 97.

36. *Ibid.*

« *Les goûts, ça ne se discute pas.* » Ah bon ? Et si, au contraire, on se confrontait dès le plus jeune âge aux goûts des autres, en allant au théâtre et en s'appuyant sur des protocoles qui permettent d'aller peu à peu vers l'analyse et la compréhension ?

Catherine Le Moulec, professeure de lettres à Nantes (Loire-Atlantique)

Former à l'esprit critique en allant au spectacle peut sembler surprenant, même si le rôle de la critique, au théâtre par exemple, est une tradition reconnue et influente sur le devenir des créations et de leur diffusion. Ici, il s'agit d'autre chose : l'école du spectateur ou école du regard et son outil de prédilection, la lecture chorale de la représentation ont montré leur efficacité pour faire des élèves des spectateurs exigeants, avertis et connaisseurs. Elle permet de cultiver, par la pratique collective (jeux corporels ou théâtraux, exercices d'oralisation ou d'écriture), à la fois l'expression des émotions et sentiments et la maîtrise d'une argumentation fondée et raisonnée. Au sortir du spectacle, on peut aller au-delà de l'expression d'un jugement hâtif, voire pulsionnel (« *c'était nul, génial, cool* »), pour construire ensemble, professeur et élèves, une lecture dramaturgique où, le ressenti gardant sa place, chacun peut émettre ses avis sans complexe ni retenue, et construire des connaissances théoriques sur l'art du théâtre, tout en apprenant à écouter et respecter les autres.

LES QUATRE TEMPS

■ Temps 1: l'échauffement, soi et les autres

Le travail autour d'un spectacle commence par la constitution du groupe, la mise en disponibilité du corps. Les exercices de jeu dramatique (exercices traditionnels d'échauffement des comédiens) permettent à chacun dans le groupe d'être regardé et d'oser regarder les autres, d'être à l'écoute, de prendre

la parole, etc. Un temps où on redonne toute sa place au corps, on accepte le sensible, on reconnaît ses émotions. S'échauffer avec les autres, c'est prendre le temps de se concentrer, plonger en soi pour mieux aller vers l'autre.

Exemple des rituels de prise de parole : les séances de jeu dramatique commencent souvent par un

Construire ensemble, professeur et élèves, une lecture dramaturgique.

cercle où chacun a sa place, voit et entend les autres. Après un temps de silence (indispensable), chacun se positionne en contrôlant son corps (construction, respiration, etc.) et s'exprime tour à tour ou en se relayant par un échange de regard, pour donner, d'un mot par exemple, son impression sur le spectacle. Le professeur est garant des règles et du respect d'autrui.

■ Temps 2: la remémoration

L'enseignant a permis à chacun de s'installer confortablement et de fermer les yeux, puis il guide ce temps en demandant à chacun de convoquer ses souvenirs de la représentation, de retrouver ses sensations et émotions, de se rappeler costumes ou décors, place des accessoires, effets de lumière ou de son. À l'issue de ce temps qui a permis à chacun de replonger dans ses souvenirs et ressentis, il instaure un petit temps d'écriture : portrait chinois du spectacle, accessoire symbolisant la représentation, une réplique, etc. Ce faisant, il réactive tous les sens, fait s'intéresser au

traitement de l'espace, aux images scéniques, bref, à tous les signes de la représentation. Par exemple, « *vous étiez au quatrième rang à cour, imaginez maintenant que vous êtes à jardin en fond de salle, que voyez-vous alors ? Déplacez-vous pour observer cet accessoire de près* ». Dans ce temps de remémoration, on explore déjà concrètement la mise à distance et les différences de points de vue essentielles à la formation de l'esprit critique.

■ Temps 3: le temps de l'expression et des premiers échanges

Par différents jeux dramatiques (recréer des images du spectacle, incarner les personnages en retrouvant les répliques cultes, incarner les verbes d'action qui résument l'intrigue), les élèves, répartis en groupe, vont partager et présenter leurs ressentis, créer de petites formes qui vont synthétiser les premiers retours sur le spectacle. Chacun ici doit avoir sa place, mais les temps de négociation dans les groupes permettent déjà de confronter les opinions et d'amorcer les échanges. C'est le collectif qui est essentiel, car chacun apprend à penser et créer avec les autres.

Exemple du cercle des critiques : par deux, l'un se met à l'intérieur du cercle, et déambule et lance alors « *j'ai aimé...* » ou « *je n'ai pas aimé...* » à propos du spectacle vu.

CONTEXTE

Au théâtre avec les élèves

Catherine Le Moulec a été, au sein de la DAAC (Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle), coordonnatrice théâtre pour l'académie de Nantes. Les dispositifs et exercices évoqués dans cet article ont été menés, en classe entière, de l'école à l'université, avec les adaptations nécessaires. Ils sont décrits et développés dans des ressources présentes sur les sites de l'académie de Nantes et du Grand T (Théâtre de Loire-Atlantique).

Son binôme extérieur renchérit aussitôt en défendant cette opinion : « *Elle n'a pas aimé... car...* » Il doit entrer aussitôt dans l'opinion de l'autre, se faire entendre, être convaincant.

■ Temps 4 : le temps de l'analyse, discerner pour mieux juger

Reprenant les principes de l'analyse chorale dont Yannick Mancel (dramaturge et enseignant) est l'initiateur, le professeur demande aux élèves de se répartir en groupes pour faire un inventaire scrupuleux des signes de la représentation (un groupe pour la musique et les sons, un pour le jeu des acteurs, un pour

la scénographie, etc.). Tous les exercices de remémoration et d'expression auront permis de réactiver les souvenirs, et le travail de groupe aide à l'exhaustivité des inventaires. Lors de la mise en commun, en veillant à la gestion de la parole, l'enseignant apporte les notions essentielles d'histoire du théâtre et de la mise en scène qui permettent de mieux comprendre les choix du metteur en scène. Il initie comparaisons, parallèles ou prolongements, qui vont permettre à chacun de construire et étayer son jugement critique sur de nouvelles références et connaissances. Il assure cohérence et synthèse entre les différents inven-

taires pour construire la lecture de la représentation.

L'enseignant doit, lors de cette étape, insister sur les enjeux esthétiques et dramaturgiques du spectacle, faire des liens et permettre à chacun d'acquérir une culture artistique variée. Pour finaliser ce travail d'analyse, il peut demander de rédiger un article critique ou un écrit narratif (« L'autre soir, au théâtre... ») ou de créer en groupe une petite forme : jouer l'interview des différents membres de l'équipe artistique, jouer une suite imaginaire de la pièce. ■

