Nicolas LOVIGHI

N° étudiant : U21600028

Année universitaire 2016/2017

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

Mention *Premier degré*

UAR n°34

Esprit critique et créativité: sensibiliser les élèves aux enjeux du numérique

Les élèves de cycle 3 et l'évaluation de l'information en ligne:

une sensibilisation pédagogique à « l'art du filtrage »

Sous la direction de M. Pascal Sévérac

UAR dirigée par Mme Irène Pereira

REMERCIEMENTS

À ma compagne, Virginie, et mes filles, Giulia et Lisa, pour leur soutien et leur patience.

À mes parents, pour leurs relectures et leurs encouragements.

À la directrice de mon école élémentaire.

À mes camarades de l'UAR 34 et en particulier Gaëlle, pour les discussions sur nos travaux respectifs et notre métier.

À Mme Pereira, pour son exigence, ses conseils et ses cours du mercredi après-midi qui étaient, pour moi, comme des « respirations intellectuelles » dans cette année difficile.

Enfin, à M. Sévérac, pour sa bienveillance, ses encouragements et son soutien à un moment où le doute m'envahissait.

Sommaire

Introduction p.5

Première partie. Étude monographique du contexte d'enseignement p.7

Introduction p. 7

1.1. Une ville et un quartier en pleine évolution sociale p. 8

1.1.1. Courtry : un ancien village rural devenu ville périurbaine p. 8

1.1.2. Les Coudreaux : un quartier vieillissant en pleine mutation sociale p.10

1.2. Une école en pleine mutation p. 12

1.2.1. Une école peuplée qui évolue vers la mixité sociale p. 12
1.2.2. Une école confrontée aux difficultés sociales d'une partie de la population p. 15

1.2.3. La perception des enseignants relativement à une école qui évolue vers une mixité sociale p.16

1.2.4. Une école qui accueille une catégorie de population particulière p. 18

1.2.5. Les effets de la mixité sociale dans le milieu scolaire. État des lieux de la recherche p. 19

1.3. **Une classe exemple de mixité sociale** p. 21
1.3.1. Un exemple de mixité sociale, ethnique et de genre p. 21
1.3.2. Des pratiques numériques fréquentes et sans contrôle p. 22
1.3.3. Conclusion p. 25

Deuxième partie. Conception, mise en place et analyse de deux séances d'éducation critique aux médias p. 26

2.1. L'évaluation de l'information en ligne : le cadre théorique p. 26

2.1.1. Sujet de recherche : les élèves de cycle 3 et l'évaluation de l'information en ligne p.26
2.1.2. Un thème qui s'insère dans le programme d'EMI p. 26
2.1.3. État de la recherche en matière d'évaluation de l'information en ligne p. 28

2.2. Démarche pédagogique adoptée et protocole méthodologique p. 30

2.2.1. Les pratiques pédagogiques choisies et utilisées p. 30
2.2.2. Présentation des deux séances p. 31
2.2.3. Le protocole méthodologique d'expérimentation et d'analyse comparative des deux

2.3. Expérimentation et comparaison des deux séances p. 37

2.3.1. Le déroulement des séances : données et observations p. 37
2.3.1.1. L'évaluation diagnostique p. 37
2.3.1.2. Séance 1 p. 37
2.3.1.3. Séance 2 p. 40
2.3.1.4. Le bilan de savoirs p. 42
2.3.2. L'analyse des résultats et la comparaison des deux séances p. 43
2.3.2.1. Une absence de questionnement face à l'information en ligne p. 43
2.3.2.2. L'apport des outils d'analyse p. 44
2.3.2.3. À partir de l'expérience vécue, une sensibilisation à « l'art du filtrage » p. 45
2.3.2.4. La formation à l'esprit critique : un travail collectif p. 46
2.3.2.5. Les limites du dispositif et les obstacles rencontrés p. 47

Conclusion **p. 49**

Bibliographie **p. 51**

Annexes **p. 53**

INTRODUCTION

Dans notre société actuelle, les médias numériques ont pris une place prépondérante et sont à l'origine d'une véritable révolution culturelle. Utilisés quotidiennement par toutes les générations, ceux-ci ont littéralement bousculé notre rapport au temps, à la communication, à l'information, à la connaissance, aux autres. Par médias numériques nous entendons tout média utilisant les technologies numériques de diffusion, de conversion, de stockage. Internet, les smartphones, les tablettes numériques, les jeux vidéo ou la télévision numérique en sont les exemples les plus répandus et les plus utilisés. C'est dans ce nouveau contexte, façonné par l'omniprésence de ces médias, qu'une éducation aux médias numériques revêt un enjeu primordial pour les nouvelles générations et pour notre société toute entière.

Ces enfants, natifs du numérique et souvent habiles usagers, ne saisissent pas toujours les enjeux liés à leurs pratiques. L'éducation aux médias numériques a ainsi pour objectif de former ces apprenants aux enjeux, aux usages et à la maîtrise de ces outils ainsi qu'à leurs langages et aux contenus qu'ils diffusent.

Mais à côté de cette dimension de construction intellectuelle, l'éducation aux médias numériques y associe également un autre champ, celui de la construction d'une citoyenneté éclairée et responsable. Et cette construction passe par la formation de l'esprit critique. Ces deux dimensions sont indissociables l'une de l'autre. Il n'y a pas d'éducation aux médias sans formation à l'esprit critique. Cette dernière se définit comme une démarche visant à permettre et aider l'élève à raisonner, décrypter, réfléchir, dénouer le vrai du faux, distinguer les savoirs des croyances et prendre du recul. Former à l'esprit critique, c'est donc former à l'art du questionnement et du doute.

Le système éducatif français a fait de ces deux champs une priorité depuis la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013. L'éducation aux médias et à l'information y est inscrite au même rang que les apprentissages fondamentaux. Ainsi, on la retrouve dans les programmes des cycles 3 et 4 comme dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015 (notamment dans le domaine 2, *les méthodes et outils pour apprendre* : médias, démarches de recherche et de traitement de l'information). La formation de l'esprit critique est une des missions de l'enseignant, inscrite dans le référentiel de compétences professionnelles. Elle tient une place essentielle dans les programmes et dans le Socle commun (plus particulièrement dans le domaine 3, *la formation de la personne et du citoyen).* Enfin, pour illustrer le caractère

indissociable de ces deux notions, nous pouvons rappeler que dans l'article L.321-3 du Code de l'éducation, concernant le contenu des enseignements en primaire, il est indiqué que « l'esprit critique est un instrument fondamental de la connaissance » et qu'un accent doit être mis sur « la compréhension et l'usage autonome et responsable des médias ».

La démarche que nous avons adoptée pour ce travail de recherche se rapproche de la pédagogie critique, puisque nous avons mené une étude monographique de l'établissement dans lequel nous exerçons pour nous permettre de connaître plus précisément le contexte social dans lequel évoluent nos élèves et pouvoir mettre en place une expérimentation pédagogique adaptée à nos élèves et au plus près de leurs besoins et de leurs problèmes. Cette démarche s'inspire des travaux de Paulo Freire qui considère l'enquête sociale et la connaissance du contexte social qui en découle comme des instruments de formation à l'esprit critique. Selon lui, l'objectif d'un enseignant doit être l'émancipation de ses élèves, et cela passe, pour ces derniers, par la formation à l'esprit critique.

Notre démarche s'appuie aussi sur l'approche sociocritique du numérique en privilégiant, comme point de départ, l'analyse des pratiques numériques des élèves de la classe en lien avec leur milieu socioculturel. Il s'agit de mettre en lien le contexte social des élèves avec l'enseignement des enjeux éthiques du numérique. Pour cela, nous partons de leurs pratiques numériques dans le cadre extra-scolaire pour en faire le point de départ de notre séquence pédagogique.

Ainsi, c'est en partant du constat que nos élèves étaient d'intenses utilisateurs d'Internet à un âge où ils ne devraient pas l'être, que leurs pratiques n'étaient pas contrôlées par leur famille et qu'ils manifestaient une apparente fascination pour ce média, que nous avons voulu construire une séquence sur l'évaluation de l'information en ligne. Nous nous sommes donc demandé si une sensibilisation à cette évaluation en partant de l'expérience vécue d'une fausse information permettait aux élèves d'améliorer leurs capacités à acquérir une analyse critique des médias.

Ce travail se présentera en deux parties avec, dans un premier moment, la monographie de l'établissement dans lequel sera mené l'expérimentation. Dans une deuxième partie, nous présenterons le cadre théorique en lien avec le thème de notre expérimentation, la démarche pédagogique et le protocole d'analyse choisis puis l'expérimentation et les enseignements que nous avons pu en tirer.

Première partie : Étude monographique du contexte d'enseignement

Introduction

Présentation de l'établissement

L'environnement professionnel étudié se situe dans la commune de Courtry au nord de la Seine-et–Marne. La commune compte trois groupes scolaires qui réunissent environ 800 élèves (trois écoles élémentaires : Jacques Brel, Georges Brassens et Michel Lefèvre et deux écoles maternelles, Michel Lefèvre et Georges Brassens). L'établissement étudié est rattaché au collège Maria Callas qui se trouve également sur la commune de Courtry. L'école Michel Lefèvre, dans le lotissement des Coudreaux, accueille 266 élèves âgés de 6 à 11 ans qui se répartissent en dix classes (deux classes par niveau). L'équipe enseignante, plutôt stable, se compose de onze professeurs: trois enseignantes travaillent dans l'école depuis plus de quinze ans ; trois autres depuis six ans ; deux depuis quatre ans ; une enseignante est arrivée dans l'établissement à la rentrée mais y avait déjà exercé auparavant. Enfin, la directrice, en poste dans l'école depuis 16 ans, est à mi-temps et partage une classe de CM1 avec moi (EFS).

La construction de l'école date de 1976. L'établissement est assez grand car, en plus des 10 salles de classe, l'école possède également deux préaux fermés (depuis cette année), une grande cour de récréation, un plateau d'évolution pour l'EPS et les récréations, une salle d'arts plastiques, une salle de musique, une salle informatique, deux salles consacrées à l'accueil par le centre de loisirs et une grande cantine partagée avec l'école maternelle Michel Lefèvre toute proche.

Problématique

Nous verrons que la ville de Courtry peut être qualifiée de résidentielle et périurbaine avec un niveau social élevé. D'ailleurs, le quartier où se situe l'école est une zone pavillonnaire. Mais l'école est en évolution dans un quartier lui aussi en pleine évolution. Quelles sont les caractéristiques de ces évolutions ? Nous essaierons de comprendre et démontrer comment cette école et la classe étudiée peuvent constituer des exemples de mixité sociale.

La méthodologie choisie pour cette enquête

J'ai privilégié une approche qualitative pour cette enquête de terrain. Analyse de documents officiels et de données statistiques (INSEE), questionnaire soumis aux élèves, entretiens informels avec des enseignantes en poste dans cette école depuis de longues années et

entretien formel avec la directrice de l'école ainsi que l'utilisation d'un journal de terrain pour noter les observations ethnographiques. Le travail d'enquête a été complété par des lectures d'ouvrages ou d'articles scientifiques.
Cette monographie se présentera en trois points, en partant tout d'abord d'une étude de la ville et du quartier où se trouve l'établissement puis en analysant plus précisément l'école et ses caractéristiques sociales pour terminer par une analyse sociologique de la classe dans laquelle j'enseigne.

1.1. Une ville et un quartier en pleine évolution sociale

1.1.1. Courtry, un ancien village rural devenu ville périurbaine

Courtry est une ville de 6500 habitants environ (6426 selon le dernier recensement de 2013, données INSEE) qui se trouve à 18km au nord-est de Paris, dans le département de la Seine-et-Marne (arrondissement de Torcy et canton de Villeparisis depuis 2015, auparavant canton de Claye-Souilly). Elle fait partie de la communauté d'agglomération Marne et Chantereine avec Chelles, Vaires-sur-Marne et Brou-sur-Chantereine.
On peut qualifier cette ville de périurbaine au caractère résidentiel marqué, mais elle accueille aussi des entreprises et des artisans, ainsi que des activités agricoles car près d'un tiers du territoire communal est constitué de terres cultivées. L'INSEE définit comme périurbaines les communes où au moins 40% des actifs travaillent à la fois hors de leurs limites et dans une ou plusieurs aires urbaines. Éric Charmes, dans une enquête sur la carte scolaire en zone périurbaine[1], étudie justement le territoire autour de Courtry, comprenant une vingtaine de communes situées au nord-ouest de la Seine-et-Marne, en limite extérieure de l'autoroute appelée la Francilienne (autour de Claye-Souilly). Son travail se porte sur les petites communes (environ un milliers d'habitants) mais il établit une typologie des communes périurbaines grâce à laquelle on peut définir plus précisément Courtry :

1

CHARMES Éric, « Carte scolaire et « clubbisation » des petites communes périurbaines », Sociétés contemporaines 2007/3 (n° 67), p. 71.

Le second type de communes périurbaines (type II) comprend les bourgs centres et les chefs-lieux de canton. Ces communes comprennent au moins 2000 habitants et sont des centres de services et d'équipements pour des communes plus petites situées dans leur orbite. Beaucoup de ces communes accueillent un collège.

Elle se caractérise aussi par sa proximité avec de grandes agglomérations comme Chelles et certaines villes de Seine-Saint-Denis comme Montfermeil, Clichy-sous-Bois, Vaujours ou Coubron. Elle est également voisine de la commune de Villeparisis (77).
Il est important de noter que la ville possède de nombreux équipements publics de proximité : un complexe sportif et un gymnase, un espace culturel et une médiathèque, des espaces d'accueil pour la petite enfance. Elle est aussi dotée d'un tissu associatif riche et varié dans les domaines du sport, de la culture, de la citoyenneté ou de la famille et de l'éducation.

Historiquement, Courtry était une commune rurale et agricole jusque dans les années 70 et 80 où l'on voit alors se développer les lotissements. La population communale s'est surtout développée à partir des années 60 : la ville qui comptait alors moins de 1000 habitants a vu sa population croître rapidement, dépassant les 2000 habitants en 1968, les 3000 habitants en 1975, les 4000 en 1982, les 5000 en 1990. Elle s'est stabilisée autour de 6 000 habitants à partir de 1999 pour connaître une nouvelle augmentation que l'on note à partir des chiffres de 2011 (6280 habitants) puis 2013 (6426 habitants).

Au niveau socio-économique, la ville se caractérise par un revenu médian déclaré par Unité de Consommation de 25 127,6€ ce qui est au dessus du revenu médian moyen en France en 2013 qui tourne autour de 20 000€. Également, on peut souligner que 77% des 2215 ménages fiscaux sont imposés. En ce qui concerne les catégories socio-professionnelles, sur les 4060 actifs que comptent la commune, on note environ 40% de professions supérieures ou intermédiaires, 27,5% d'artisans ou employés et 32,5% d'ouvriers ou de sans emploi (chiffres INSEE, 2013). Mais si l'on compare les chiffres de 2013 et ceux de 2008, on remarque une augmentation du nombre d'ouvriers (10,96% en 2008 ; 13,53% en 2013) et une légère baisse du nombre de cadres et de professions intellectuelles supérieures ainsi que de professions intermédiaires. Le taux de chômage est également en augmentation entre 2008 (6,3%) et 2013 (8,7%) (taux national en 2013 : 10,1%). [2]
La ville se caractérise aussi par un accueil récent de population étrangère ou immigrée. Le nombre d'étrangers (personnes qui résident en France mais qui ne possèdent pas la nationalité

2 Chiffres INSEE 2013 : https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-77139#figure-3-6

française, qui y travaillent ou y étudient selon la définition de l'INSEE) est passé de 294 en 2008 à 332 en 2013 soit 5,2% de la population de Courtry. Le nombre d'immigrés (personnes nées à l'étranger, dont la nationalité d'origine est étrangère et qui vivent en France ; sont comptabilisées les personnes ayant acquis la nationalité française au cours de leur vie, selon la définition de l'INSEE) est passé de 483 en 2009 à 576 en 2013 soit 9% de la population de Courtry. Nous verrons un peu plus loin si ces évolutions récentes du paysage social de la commune se répercutent dans notre école.

On peut émettre l'hypothèse que ces évolutions sont en corrélation avec la proximité de certaines villes de Seine-Saint-Denis (Montfermeil, Clichy-sous-Bois) que certaines familles quittent et avec la politique de construction de logements sociaux menée par la municipalité depuis quelques années (livraison de 40 logements en 2010, 115 en 2011, chiffres communiqués par la municipalité) dans le but d'être en conformité avec la loi SRU et répondre aux injonctions de l'État. Récemment, ce dernier a imposé la construction de 106 logements sociaux supplémentaires à Courtry entre 2014 et 2016. La part des logements sociaux à Courtry est de 8 % alors que la loi impose un minimum de 25 %. Eric Charmes[3] apporte des précisions au sujet du secteur géographique que nous étudions :

> La fréquentation des écoles est un critère déterminant dans le choix du lieu d'emménagement. (…) Beaucoup de ménages ont emménagé dans le périurbain en venant d'une commune relativement populaire de Seine-Saint-Denis et disent être partis avant tout pour permettre à leurs enfants de bénéficier d'un meilleur environnement social.

La ville connaît donc une évolution visible dans sa composition sociale ainsi que dans ses choix de développement. À l'instar de certaines villes périurbaines, Courtry semble se tourner résolument vers l'urbanisation alors que d'autres villes du même type s'efforcent de maintenir leur caractère rural.[4]

1.1.2. Les Coudreaux : un quartier vieillissant en pleine mutation sociale

L'histoire des Coudreaux remonte au début du XXème siècle. L'étude de Françoise Dubost[5] sur ce quartier nous indique qu'un lotissement a été créé en 1915 sur un ancien bois de 52

3 CHARMES Éric, op.cit. p.68

4 CHARMES Éric, op.cit. p. 72

5

hectares, le bois des Coudreaux qui s'étend également sur les communes de Coubron, Montfermeil et Chelles et qui sera loti au début du siècle par trois sociétés immobilières différentes. Des terres agricoles séparent alors le centre-bourg du lotissement. À l'origine, Les terrains ont été vendus, sans souci de viabilité et d'assainissement, à des ouvriers ou des employés travaillant sur Paris ou en banlieue. Ils défrichent alors eux mêmes leur parcelle de bois pour y construire une cabane. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre Mondiale que le lotissement sera enfin aménagé. Les acquéreurs n'utilisent alors leur habitation que comme résidence secondaire. Jusqu'en 1975, l'urbanisation ne progresse pas en dehors des limites du lotissement mais la population du lotissement a progressé pour atteindre alors quasiment 3000 habitants qui utilisent alors leur habitation comme résidence principale. 49% des maisons actuelles ont été construites pendant la période allant de 1949 à 1975. C'est à partir de 1976, avec la création d'une ZAC que le lotissement entame le territoire agricole et progresse pour rejoindre le centre et ne former qu'une seule agglomération. L'espace intermédiaire est alors comblé par de nouveaux lotissements, des équipements publics et commerciaux, une zone industrielle. Ainsi, la construction de l'école Michel Lefèvre date de cette période. 30% des habitations du lotissement sont construites entre 1976 et 1989, et 11% entre 1990 et 2004. Ce lotissement ancien a constitué une première étape de colonisation de la campagne par la ville. Désormais, ce grand lotissement représente le territoire d'habitation le plus étendu et peuplé de la ville. La zone résidentielle est constituée de plusieurs dizaines de maisons individuelles (98% des logements de la zone) plus ou moins bien entretenues où la verdure est très présente. L'établissement scolaire se trouve ainsi au beau milieu de cette zone pavillonnaire.

Mais c'est dans ce même quartier qu'on trouve également des logements sociaux plus récents (en 2011) constitués de petites maisons individuelles en bois, mitoyennes et très proche géographiquement de l'école Michel Lefèvre. La population, assez favorisée et issue des classes supérieures ou intermédiaires, voit ainsi l'arrivée depuis quelques années de familles moins aisées, emménageant dans les logements sociaux ou accédant à la propriété plus facilement car les maisons du lotissement, à cause de leur ancienneté, sont plus accessibles. Elles viennent le plus souvent de Seine-Saint-Denis comme nous l'avons indiqué précédemment. À noter que la quasi-totalité des habitants de cette zone est propriétaire (97%), les locataires habitant pour la plupart dans les logements sociaux présents dans le quartier.

DUBOST Françoise, *Le lotissement, implant urbain en milieu rural ?*. In : Études rurales, n°118-119, 1990. Météo/Espaces périurbains. pp. 177-196

1.2. L'école Michel Lefèvre : une école en pleine mutation

1.2.1. Une école peuplée qui évolue vers la mixité sociale

Comme nous l'avons vu précédemment, l'école Michel Lefèvre a été construite pendant la période d'expansion du lotissement des Coudreaux et la création de la ZAC. Cet établissement est l'école élémentaire la plus peuplée de la commune avec 266 élèves. Chaque niveau de cycle a deux classes et la majorité des classes a un effectif important (entre 25 et 30 élèves). En comparaison, les deux autres écoles élémentaires de la commune ont cinq classes chacune (une par niveau de cycle). Ainsi, l'école est en progression constante au niveau de ses effectifs et l'an prochain, il y a de fortes chances qu'une ouverture de classe ait lieu en raison de la livraison d'une nouvelle zone d'habitation à l'entrée de la ville, autour de la mairie et de la construction de logements sociaux supplémentaires (plan triennal 2014-2016).

Pour mieux cerner les composantes sociales des effectifs de l'école, nous avons analysé la quasi-totalité (239 sur 266 soit 9 classes sur 10) des fiches de renseignements et plus précisément la profession des parents pour avoir un échantillon conséquent et pouvoir établir des statistiques représentatives. Ce qui ressort de ce travail confirme l'hypothèse d'une mixité sociale forte.

En reprenant les huit grandes catégories socio-professionnelles, nos résultats indiquent :

- 2% d'artisans, commerçants ou chefs d'entreprise
- 11,2% de cadres et professions intellectuelles supérieures
- 27,6% de professions intermédiaires
- 23% d'employés
- 13% d'ouvriers
- 23,2% sans activité professionnelle

Ainsi, si l'on regroupe les différentes catégories socio-professionnelles en trois grands ensembles (classes favorisées/ classe moyennes/ classes défavorisées) les résultats sont les suivants :

- 38,8% de classes favorisées (cadres et professions intellectuelles supérieures + professions intermédiaires)
- 25% de classes moyennes (artisans/ employés)
- 36,2% de classes défavorisées (ouvriers et sans activité professionnelles).

Ces résultats concernant le public de l'école sont à mettre en parallèle avec les chiffres concernant les catégories socio-professionnelles pour l'ensemble de la commune de Courtry (voir page 5). On peut y constater une véritable similitude. La composition sociale de cette école est à l'image de celle de la ville : une majorité de classes supérieures, un quart de classes moyennes et une part très importante de population défavorisée. Cette dernière donnée est plus récente dans le paysage social de cette commune. La véritable mutation de l'école est donc à mettre en relation avec cet élément nouveau.

Lors de l'entretien avec la directrice de l'établissement, nous l'interrogeons sur l'évolution de la composition sociale du public accueilli. Cette personne est en poste dans l'école, en tant qu'enseignante et directrice depuis 2000. Son expérience et sa longévité dans cet établissement représentent une richesse pour connaître justement cette évolution depuis quelques années. Elle nous confirme que l'école a évolué vers une véritable mixité sociale qui n'existait pas lorsqu'elle est arrivée :

« *Il y a une grosse différence depuis que je suis entrée dans l'école il y a seize ans. Le quartier n'était qu'une zone pavillonnaire où tout le monde était propriétaire et on avait un excellent niveau mais maintenant, on a des logements sociaux depuis 2011. Il y a eu mixité de la population à partir de là ».*

Lors d'entretiens informels avec deux enseignantes en poste dans l'école depuis de nombreuses années et qui, de plus, ont toujours habité le quartier, nous abordons également cette question pour connaître leur vision de cette évolution. L'une d'elle évoque la composition sociale rencontrée avant 2010 :

« *Parmi les parents, nous avions en majorité des employés de bureau, des cadres, des enseignants, des infirmiers, des employés de banque. Désormais, nous avons beaucoup de mamans sans emploi, de plus en plus de chômage ».*

Cette mixité sociale nouvelle peut provoquer une nouvelle attitude de la part des parents des classes sociales supérieures ou moyennes. La directrice évoque le départ, depuis quelques années, de familles aisées vers d'autres communes. Nous lui demandons si c'est à cause de cette mixité sociale :

« *Je ne sais pas, mais on peut se le demander. Et il y en aura de plus en plus car le collège de Courtry qui dépendait du lycée assez réputé de Chelles, maintenant, les élèves vont aller au lycée de Mitry-Mory. Ça reste entre nous mais ça va faire le bonheur des écoles privées tout ça* (rire nerveux) ».

Un exemple illustre bien ce phénomène nouveau. Dans notre classe de CM1, une élève est partie un peu après les vacances de la Toussaint. Ces parents l'ont retirée de l'école pour des raisons qu'ils n'ont pas voulu expliquer. Mais il est intéressant de constater que ses parents font partie des classes intellectuelles supérieures : le père est ingénieur et la mère est proviseur adjointe du collège de la commune.

Tout cela peut être mis en relation avec ce qu'Agnès Zanten appelle « le phénomène de la défection »[6], même si dans son cas, elle observe ce phénomène dans des écoles « de la périphérie », c'est-à-dire des établissements fortement marqués par la « ségrégation scolaire ». Des familles mettent en place des « stratégies » pour retirer leurs enfants de ces établissements et les mettre dans des écoles privées ou publiques moins stigmatisées. Mais ainsi, cet agissement accentue le phénomène de « ségrégation scolaire ».

Les populations favorisées ou moyennes supérieures mettent en place des stratégies résidentielles pour éviter la mixité sociale[7] et contourner la carte scolaire (étudiées par Barthon et Oberti en 2000 et Maurin en 2004) :

Des monographies montrent que la « qualité » des établissements scolaires proches est un critère essentiel dans le choix de leur lieu de résidence. C'est une stratégie à laquelle ont naturellement recours de nombreux cadres soumis à une logique de mobilité géographique dans leur travail.

Cette stratégie de « l'évitement » peut être répandue également dans la partie supérieure des classes populaires et les classes moyennes[8] :

Elles se sentent « menacées » par la mixité sociale et ethnique dans les établissements scolaires, surtout quand elles habitent dans des quartiers d'habitat social ou à proximité (…) La mixité est perçue par ces parents comme un risque potentiel pour l'intégrité physique de leurs enfants, mais aussi pour leur socialisation au sens large et pour la qualité de leurs apprentissages scolaires.

---

6 Agnès VAN ZANTEN, *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue,* Paris, PUF, 2001.

7 Marie DURU-BELLAT, Agnès VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école,* Paris, Armand Colin, 2006, p.83.

8 Marie DURU-BELLAT, Agnès VAN ZANTEN, op.cit., p.137.

La stratégie de contournement de la sectorisation est alors souvent pratiquée par l'intermédiaire de dérogations [9] :

D'autres parents, moins dotés en capital économique mais ayant un capital culturel et un capital social interne à l'institution scolaire important, comme les enseignants, optent pour des choix scolaires à l'intérieur d'un secteur public qui accordent des dérogations en fonction de certains choix d'options et de certains critères familiaux.

Notre exemple précédent, concernant le départ d'une élève de l'école étudiée, entre plutôt dans ce dernier cas, si l'on prend en considération la position sociale et la profession des parents (mère principale adjointe de collège donc « ayant un capital social interne à l'institution scolaire important »).

1.2.2. <u>Une école confrontée, depuis quelques années, aux difficultés sociales d'une partie de la population</u>

Avec l'évolution de l'école Michel Lefèvre vers une mixité sociale plus marquée, les enseignants se sont retrouvés face à des obstacles qu'ils ne rencontraient pas auparavant. Lors de l'entretien avec la directrice, nous abordons les nouveaux problèmes que l'établissement rencontre :
« *Le niveau social a baissé. Par exemple, il y a de plus en plus de familles qui ont des soucis pour payer la cantine. Avant c'était très rare. De nombreux parents ne payent plus la cantine. Un autre exemple, c'est le départ en classe de découverte* : *Même si la mairie paye 50% du montant (selon le quotient familial), certaines familles ont des difficultés pour payer le reste. L'année dernière, pour la première fois, on a fait appel à des assistantes sociales pour obtenir des fonds.* »

Un autre problème auquel les enseignants doivent faire face, ce sont les nombreux enfants issus de parents divorcés ou les familles monoparentales. La directrice insiste :
« On a vu le nombre de familles monoparentales ou de parents divorcés augmenter et on a des soucis notamment des problèmes de communication, lors de l'orientation de l'élève par exemple, lorsque les deux parents ne sont pas d'accord ».

---

9 Marie DURU-BELLAT, Agnès VAN ZANTEN, op.cit., p.83.

Les enseignants parlent aussi des nouveaux problèmes de discipline auxquels ils sont confrontés depuis peu de temps et qui n'existaient pas auparavant. Nous observons que les discussions autour de ce thème sont fréquentes en salle des maîtres et l'on sent l'équipe éducative s'interroger sur des procédures ou éléments nouveaux à mettre en place pour réduire cette indiscipline (échelle de comportement, contrats, conseil de discipline).
De la part des enseignants de l'école, le constat d'une évolution sociale accompagnée de problèmes particuliers est clair. Mais il est intéressant d'analyser leur véritable perception de ces mutations. Comment ressentent-ils ce changement ? Comment considèrent-ils cette nouvelle mixité sociale ?

1.2.3. La perception des enseignants relativement à une école qui évolue vers une mixité sociale

En analysant les entretiens avec la directrice et les deux enseignantes en poste dans l'école depuis de longues années, il nous a semblé pertinent d'évoquer leur point de vue et d'analyser leur discours face à cette nouvelle mixité sociale.
La première notion qui revient fréquemment est le sentiment de dégradation. L'une des enseignantes interrogées nous dit : « *le contexte et le niveau se sont dégradés* ». La directrice insiste aussi sur le niveau scolaire qui a baissé : « *on voit que le niveau baisse de plus en plus*, *sans doute depuis 2011-2012, au moment où s'est développée cette mixité sociale* ».

Comme preuve de cette évolution, elles n'hésitent pas à parler des parents et du suivi scolaire : *« ils ont de plus en plus de mal à suivre et à aider leurs enfants pour les devoirs ».*
La directrice évoque même la fréquentation de l'étude en fin de journée pour montrer cette baisse du niveau et le manque de suivi scolaire :
« Les autres écoles de la commune ont souvent plus de 30 élèves à l'étude chaque soir. Nous, on arrive rarement à dépasser les 20 alors que notre effectif est le double. Il y a bien quelque chose de différent, alors qu'on a le double de classes ».

La thématique des origines ethniques pour expliquer les nouveaux problèmes rencontrés par l'école est très présente dans certains propos. Une des enseignantes explique qu'avant 2010, il y avait peu d'enfants d'immigrés dans l'école : « *peut-être 5 ou 6, maintenant c'est 5 ou 6 dans chaque classe* ». L'autre enseignante interrogée parle de la baisse du niveau scolaire et indique : « *Il y a beaucoup plus de familles musulmanes et l'on constate qu'il y a moins*

d'effort sur la langue. Il n'y a qu'à voir le nombre d'antennes paraboliques. Les familles regardent la télévision de leur pays d'origine, dans la langue d'origine ».

La directrice évoque aussi cette mixité ethnique mais dans d'autres proportions : « *Avant on avait deux enfants d'origine étrangère par classe au maximum et maintenant on en a presque la moitié. Les familles maghrébines sont venues du 93, elles habitaient presque toutes Montfermeil et ont accédé à la propriété pour venir ici. On a aussi quelques familles turques et des familles où les enfants ne parlent pas français. Elles sont installées dans les logements sociaux. On a aussi des primo-arrivants, des enfants portugais qui arrivent à l'âge de 9-10 ans ».*

Ces nouvelles populations peuvent parfois poser des problèmes jamais rencontrés auparavant. La directrice revient sur les sorties scolaires, les voyages en classe de découverte et les soucis rencontrés depuis peu : « *Avant, tous les parents acceptaient de laisser partir leurs enfants. Maintenant, selon les convictions religieuses ou autre, on refuse d'envoyer son enfant. Par exemple, dans la classe de CM2 A, un papa musulman ne veut pas envoyer sa fille en classe de découverte cette année ».*

Par ces propos, on sent des enseignants confrontés à de nouveaux publics et donc de nouvelles problématiques. Ils semblent expliquer l'impression de dégradation du niveau scolaire par cette mixité sociale mais l'évocation de la nouvelle mixité ethnique est récurrente dans leurs propos.

Les sociologues de l'école ont travaillé sur ce rapport de l'école avec les catégories populaires et immigrées et notamment Agnès Van Zanten[10] (en 1997 et 2003). Elle évoque trois logiques dans le rapport école-immigrés : l'indifférence aux différences qui est la plus répandue dans le corps enseignant ; la valorisation des différences culturelles et enfin, le traitement discriminatoire. On peut se demander si les discours des enseignants de cette école ne sont pas traversés par cette dernière logique. Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten définissent cette dernière dans leur ouvrage Sociologie pour l'école[11] *:*

Il existe une logique discriminatoire dont tous les acteurs ne sont pas nécessairement conscients. (…) on assiste au développement d'un discours ethnique péjoratif (..) qui se développe avec le déclin de l'institution. Ce

10 Marie DURU-BELLAT, Agnès VAN ZANTEN, op.cit., p.85.

11 Marie DURU-BELLAT, Agnès VAN ZANTEN, op.cit., p.86

discours (…) permet toutefois aux enseignants de donner un sens culturel à un ensemble de malaises professionnels ressentis dans les établissements de banlieue.

L'explication des nouveaux « problèmes » que l'école Michel Lefèvre rencontre par l'évocation fréquente des nouvelles populations immigrées ou la disqualification de certains parents d'élèves comme interlocuteurs valables[12] semblent être des attitudes que les enseignants de cette école ont adoptées en réponse à l'apparition récente d'une mixité sociale et ethnique qui « chamboule » leurs convictions, leurs habitudes et leurs pratiques.

1.2.4. Une école qui accueille une catégorie de population particulière

Un autre élément important et spécifique à la commune illustre la mixité sociale de l'établissement. Depuis des années, l'école accueille des enfants issus de la communauté des gens du voyage. Sur Courtry, ils sont une soixantaine, répartis entre les trois écoles élémentaires pour éviter la concentration sur une seule école d'élèves d'une même communauté et maintenir une mixité sociale. Pour sa part, l'école Michel Lefèvre en accueille 29 répartis dans toutes les classes. Ces 29 enfants du voyage ont un maître spécialisé qui vient dans l'école deux fois par semaine et prend en charge actuellement 16 élèves par petits groupes pour un enseignement adapté à leurs difficultés.

La présence de cette population sur la commune de Courtry est une constante depuis quelques décennies, la ville représentant pour cette communauté un véritable port d'attache. Cette tradition d'accueil remonte aux années 70, avec notamment la création du camp de l'Arange, lieu qui fait partie du paysage de la ville depuis cette époque. Chelles, Villevaudé et Courtry comptent, outre des campements, plusieurs dizaines de terrains appartenant à des « nomades sédentarisés » ou en cours de sédentarisation. Ainsi, c'est le secteur de la Seine-et-Marne où l'on recense le plus de familles[13]. La directrice nous indique aussi que les enfants accueillis à l'école sont, en majorité, sédentarisés et habitent dans des pavillons ou dans des camps. Cette

---

12 Agnès VAN ZANTEN, *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue,* Paris, PUF, 2001.

13 http://www.leparisien.fr/seine-et-marne/courtry-port-d-attache-des-gens-du-voyage-19-12-2000-2001835848.php

sédentarisation ou semi-sédentarisation trouve son origine dans l'aspiration à un ancrage territorial et à une scolarisation des enfants[14].

La scolarisation régulière de ces enfants est bénéfique et l'on constate des progrès depuis 2000. À cette époque, 70% des enfants issus de la communauté n'allaient pas à l'école[15]. Désormais, ils vont tous à l'école élémentaire et leur niveau a progressé. Car, comme la directrice l'indique, à ses débuts, elle avait des enfants, en CM1 ou CM2, pratiquement illettrés.

Mais l'école rencontre de nombreux problèmes avec cette population. Certains enfants (notamment les filles) obtiennent des résultats convenables mais pour la majorité, le retard scolaire est encore grand. La directrice précise que le gros problème, c'est l'absence de travail à la maison et le manque de suivi de la part des parents. Le taux d'absentéisme de ces élèves est également très élevé et pose problème. Par exemple, dans notre classe, au mois de septembre, trois élèves « enfants du voyage » ont été absents pendant près de trois semaines à cause des vendanges qui est une source importante de revenus pour la communauté.

Leur présence lors des sorties scolaires est également très rare et cela représente un problème récurrent. Les parents ont apparemment peur de les laisser partir même s'ils ont confiance dans les enseignants[16]. Enfin, la directrice parle aussi d'un rapport aux autres plus compliqué pour ces enfants. Nous avons observé quelques incidents entre ces enfants, très solidaires entre eux, et d'autres. Ce rapport compliqué peut se traduire parfois par de la violence comme dans cet incident observé juste avant les vacances de la Toussaint entre deux « enfants du voyage » et deux autres élèves, et qui s'est terminé par l'intervention menaçante d'un des parents issu de la communauté à la sortie des élèves en fin de journée.

Mais nous avons constaté que, malgré ces problèmes, cette population accueillie depuis des années était moins présente dans les discussions quotidiennes des enseignants que d'autres, signe de leur intégration dans le paysage de l'école.

1.2.5. Les effets de la mixité sociale dans le milieu scolaire. État des lieux de la recherche

---

14 Schéma départemental d'accueil et d'habitat des gens du voyage 2013-2019. Département de Seine-et-Marne. Préfecture et Conseil Général de Seine-et-Marne.

15 *leparisien.fr*, op.cité.

16 *leparisien.fr*, op.cité.

Nous venons de le voir, cette école tend désormais vers une mixité sociale qui n'existait pas auparavant. Celle-ci semble chambouler les enseignants dans leurs pratiques et leurs ressentis. Sur ce sujet, il semble intéressant de voir quels sont les différents courants de la recherche sur la question de la mixité sociale à l'école.

Tout d'abord, on peut affirmer, comme Eric Charmes le rappelle[17] que les effets négatifs de la ségrégation à l'école sont avérés par la recherche (notamment par les travaux d'Agnès Van Zanten[18]), du moins lorsqu'il y a concentration d'élèves d'origine modeste et défavorisée. La ségrégation serait favorable aux seuls élèves scolarisés dans des contextes favorisés[19]. Mais il montre aussi que les effets bénéfiques des politiques favorisant la mixité sociale à l'école restent limités et ne sont pas systématiques ce qui peut paraître paradoxal.

Les différents travaux de la recherche n'ont pas vraiment démontré les avantages d'une mixité sociale à l'école. Nina Guyon[20] tente de répondre à la question du bénéfice ou pas d'une mixité sociale pour les élèves :

Est-il plus bénéfique pour eux d'avoir pour camarades des élèves du même milieu social ou, au contraire, des élèves de milieux sociaux hétérogènes ? Peu d'études répondent aujourd'hui à cette question de fond car le sujet est très complexe (…) il ne suffit pas de comparer des élèves évoluant dans un contexte socialement défavorable à d'autres élèves évoluant dans un contexte favorable.

Mais selon elle, c'est en étudiant l'impact des politiques basées sur la sélection des élèves selon leur niveau scolaire qu'on peut avoir des éléments sur l'impact de la mixité sociale à l'école[21]. En s'appuyant sur des études de chercheurs anglais (Gibbons et Telhaj, 2012), elle montre que la mixité sociale a des effets assez faibles sur les résultats scolaires et explique que, pour la France, peu de travaux efficaces existe sur le sujet par manque de données

---

17 CHARMES Éric, « Pour une approche critique de la mixité sociale, redistribuer les populations ou les ressources ? ». www.laviedesidees.fr, 2009. p.3.

18 Agnès VAN ZANTEN, *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue,* Paris, PUF, 2001.

19 PIQUÉE Céline. « La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves ». In: Revue française de pédagogie, volume 151, 2005. p.84.

20 GUYON Nina, « 10. Mixité ou ségrégation: quelle école bénéficie le plus aux élèves ?», Regards croisés sur l'économie 2012/2 (n° 12), p. 152.

21 GUYON Nina, op.cit. p. 154.

adaptées[22]. La mixité sociale ne se révèlerait donc pas plus propice aux apprentissages que des classes plus défavorisées[23].
C'est plutôt dans les domaines du comportement ou de la sociabilité que les effets de la mixité sociale se feraient sentir positivement, et surtout pour les élèves des classes défavorisées[24].

De manière générale, la littérature montre que si la composition sociale d'une école a des effets négligeables sur les résultats scolaires des élèves, elle a par ailleurs des effets potentiellement importants sur leur comportement en termes d'attitude vis-à-vis de l'école, de santé ou de conduite antisociale.

C'est l'idée qu'avance également Céline Piquée[25] quand elle écrit que : « *la mixité sociale a davantage d'effet sur l'expérience scolaire des élèves que sur leur réussite purement académique* ».
Enfin, en s'appuyant sur les travaux de Angrist et Lang (2004) autour du programme METCO, Nina Guyon affirme que la mixité sociale n'a pas d'effet scolaire négatif avéré pour les élèves issus des classes favorisées:

Si les élèves du bas de la distribution, scolairement ou socialement, bénéficient de la présence d'élèves du haut de la distribution, ces derniers ne semblent en revanche pas être affectés négativement par la présence d'élèves du bas de la distribution[26].

1.3. La classe de CM1 : un exemple de mixité

1.3.1. Un exemple de mixité sociale et de genre

Notre classe de CM1 B est constituée de 28 élèves, 12 garçons et 16 filles. 27 élèves ont 9 ans et un seul élève a 10 ans. En analysant les fiches de renseignements remplies par les parents et plus précisément la profession de ces derniers, on peut obtenir des données relatives aux catégories socio-professionnelles des parents d'élèves. C'est ainsi que l'on note pour cette

22 GUYON Nina, op.cit. p. 156.
23 PIQUÉE Céline. op. cit. p.84.
24 GUYON Nina, op.cit. p. 157-158.
25 PIQUÉE Céline. op. cit. p.84.
26 GUYON Nina, op.cit. p. 163.

classe 3,6% d'artisans, 6,4% de cadres et professions intellectuelles supérieures, 27% de professions intermédiaires, 22% d'employés, 18% d'ouvriers et 23% de personnes sans activité professionnelle déclarée.

Il faut préciser les éléments qui peuvent venir biaiser l'interprétation de ces chiffres :

Tout d'abord, certains intitulés de profession donnés par les parents sont très flous et posent problème quand il s'agit d'être précis dans la catégorisation. Par exemple, « économe » ou « gestion » ne nous aident pas vraiment. Un autre problème qui se présente, c'est la non connaissance du niveau de qualification ou de formation de certains parents qui parfois n'indiquent que le secteur d'activité dans lequel ils travaillent. Enfin, 20% des parents ne déclarent pas d'activités professionnelles. Parmi ceux-ci, certains déclarent « congé parental » ou « chômage » mais la majorité n'indique rien. De plus, en analysant les fiches de renseignements des autres classes, nous nous sommes rendus compte que la majorité des parents « gens du voyage » n'indiquent jamais leur profession (cinq élèves de la classe sont issus de cette communauté, un seul parent déclare une profession d'artisan). Mais il faut préciser que ce type de population a rarement une activité professionnelle classique : certaines personnes exercent des emplois saisonniers à l'occasion des récoltes ou des vendanges, ou des activités peu rémunératrices comme les marchés de plein vent ou la récupération de ferraille.[27]

En analysant ces données on peut donc affirmer que cette classe se caractérise par une véritable mixité sociale : 33,4% des parents appartiennent aux catégories sociales supérieures ou intermédiaires, 25,6% appartiennent aux classes moyennes et 41% appartiennent aux classes défavorisées (ouvriers, précaires ou sans activité professionnelle).

La majorité des élèves habite dans une maison individuelle, un seul habite dans un appartement. Quant aux enfants du voyage, deux habitent dans une caravane ou un mobile-home, un dans une maison (à Montfermeil) et les deux derniers dans des bungalows sur des espaces réservés et aménagés pour les gens du voyage.

On peut donc qualifier cette classe d'hétérogène, socialement, ethniquement et aussi en genre. Elle est donc à l'image de la population qui fréquente l'école, même s'il faut souligner que les classes défavorisées dans cette classe de CM1 représentent 41% de l'effectif, soit 5 points de

27 Schéma départemental d'accueil et d'habitat des gens du voyage 2013-2019. Département de Seine-et-Marne. Préfecture et Conseil Général de Seine-et-Marne. p. 31.

plus que la part des classes défavorisées au niveau de l'établissement. On peut donc parler d'une classe hétérogène à tendance défavorisée.

1.3.2. Des pratiques numériques fréquentes et sans contrôle

Les données quantitatives liées aux pratiques numériques des élèves ont été obtenues par l'administration d'un questionnaire en classe. D'autres éléments ont été recueillis à partir d'observations.

Des pratiques numériques fréquentes

L'analyse du questionnaire sur les pratiques numériques des élèves de la classe laisse apparaître plusieurs éléments pertinents. Tout d'abord, on constate un suréquipement en outils numériques de la part de toutes les familles. Chacune possède une télévision et une connexion Internet (un seul élève ne possède pas Internet à la maison). Le taux de familles qui a une connexion internet à domicile s'élève donc à 96%, très supérieur au taux national de 82%[28]. En ce qui concerne les tablettes, 82% des élèves de la classe y ont également accès dans leur foyer. Le taux d'équipement est donc très élevé à l'intérieur de la classe et le fort pourcentage d'élèves issus des classes défavorisées ne fait pas chuter ce résultat et confirme bien ce que la recherche avance, à savoir que les couches populaires sont suréquipées.

En ce qui concerne plus précisément les pratiques, les résultats obtenus sont intéressants :
82 % des enfants déclarent regarder la télévision tous les jours. 30% utilisent une tablette plus de 4 jours par semaine et 90% vont sur Internet. Selon un sondage Ipsos Junior Connect de 2014, les 7-12 ans étaient 24% à utiliser internet. Les enfants de cette classe dépassent donc largement ce résultat. Parmi ces utilisateurs, 50% déclarent utiliser Internet tous les jours de la semaine. Les préconisations sanitaires au sujet de l'usage d'Internet développées par le psychiatre Serge Tisseron parlent d'un usage d'Internet à partir de l'âge de 9 ans, âge de la quasi totalité des élèves de la classe. La moitié a donc déjà une utilisation intensive du net à l'âge où l'on doit seulement le découvrir. Mais qu'y font-ils ? 36% y regardent des videos (utilisation de youtube pour la plupart), 29% y jouent (jeux videos), 20% visitent des sites (et notamment Facebook, légalement accessible à partir de 13 ans seulement) et 7% s'y informent.

---

28 Régis BIGOT, Patricia CROUTTE, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française,* Crédoc, rapport 2014.

Leurs pratiques numériques sont donc déjà très fréquentes et développées. On peut donc affirmer que ces élèves semblent déjà très largement exposés aux dangers potentiels du numérique. Mais quelle est la part de contrôle de cet usage ?

Des pratiques numériques sans contrôle

Premièrement, 35% déclarent avoir la télévision dans leur chambre (soit 10 élèves sur 28) ce qui est un taux assez important. Ce résultat est à mettre en corrélation avec la catégorie sociale à laquelle appartient l'élève et l'on remarque que 8 élèves sur les 10 appartiennent aux classes défavorisées. En début d'année, lors d'un rendez-vous avec une mère d'élève (famille mono-parentale, élève fils unique présentant d'énormes difficultés scolaires, milieu défavorisé) ; celle-ci avait tenu des propos que nous retranscrivons pour illustrer ce point. Après lui avoir exposé les problèmes scolaires et comportementaux de son enfant, elle montra son étonnement: « *je ne comprends pas pourquoi, pourtant il a tout à la maison, il a sa chambre, son bureau, sa console, il a même la télévision dans sa chambre ».*
Deuxièmement, 75% des élèves déclarent jouer librement avec le smartphone de leurs parents.
Enfin, à propos d'Internet, 25% des élèves ont un ordinateur avec une connexion dans leur chambre et lorsqu'on demande aux élèves s'ils ont le droit d'y d'aller seul, 78,5% répondent positivement. Serge Tisseron préconise une utilisation possible de cet outil sans accompagnement parental seulement à partir de 12 ans. Ce résultat obtenu est vraiment significatif d'une exposition forte des enfants de la classe aux dangers du numérique.

Les enfants et l'estime qu'ils portent aux médias numériques

Pour finir, nous avons voulu connaître la façon dont les enfants considéraient Internet en terme de source d'informations et de connaissances. Nous leurs avons donc posé deux questions :
-Si tu dois t'informer ou chercher des informations pour un exposé, où vas-tu de préférence ?
- Selon toi, où trouve- t-on les bonnes informations ?
62% répondent Internet à la première question, 24% les livres, 10% la médiathèque.
À la seconde question, 43% répondent Internet, 24% les livres, 22% la télévision et 11% les journaux.

Ces résultats illustrent la considération qu'ils ont pour les médias numériques et notamment Internet.
Leur engouement pour les outils numériques en général est une autre marque de cette « fascination » :
Lors du travail en classe avec les élèves, on a observé cet engouement et leur intérêt pour les outils numériques dès lors que l'on abordait la question du numérique ou du travail possible avec les ordinateurs. L'exemple le plus intéressant a eu lieu en géographie. L'annonce de la façon dont nous allions travailler sur le thème de notre commune et son environnement (par l'observation du site Géoportail sur ordinateur et tablette) a enthousiasmé les élèves. Il est amusant de préciser que la géographie était une discipline sur laquelle les élèves avaient exprimé leur peu d'intérêt en début d'année. Pendant tout le premier trimestre, cette modalité de travail n'a pu être mise en place par manque de matériel numérique dans l'école. Mais chaque semaine, les élèves nous relançaient inlassablement pour savoir s'ils allaient enfin faire de la géographie avec une tablette et un ordinateur.

En analysant toutes ces données concernant les pratiques numériques des élèves et notamment les résultats concernant les recherches d'informations, nous avons pensé nous tourner vers un travail sur la désinformation et la critique des sources. Car l'on sait que pour les *digitals natives*, cette dernière est une compétence qui n'est pas forcément très développée. À noter également, selon les études, qu'un jeune sur cinq adhère à des théories complotistes. Ce phénomène particulier est sans doute moins observable chez des élèves du premier degré mais il illustre la nécessité d'un travail de formation de l'esprit critique face à l'information et au numérique. Ce thème s'impose et fait écho aux priorités annoncées par le ministère de l'Éducation Nationale concernant l'Éducation aux médias et à l'information.

1.3.3. CONCLUSION première partie

À partir de toutes ces observations et analyses, il est possible de mettre en évidence les caractéristiques propres à cet établissement.
En premier lieu, il est important de noter l'évolution de la population de cette école depuis une dizaine d'années. En corrélation avec le développement de la commune et son accroissement démographique lié, en partie, à la politique de logements sociaux menée par la commune depuis quelques années et l'arrivée de population originaire de Seine-Saint-Denis,

le profil social du public de l'école a complètement changé, passant d'un public homogène et favorisé à un public hétérogène à tendance défavorisée.
Les effectifs de l'école ont augmenté, la population accueillie n'est plus la même qu'il y a dix ou quinze ans et les enseignants présents depuis de nombreuses années dans l'école sont confrontés à des problèmes d'un type nouveau face auxquels ils se sentent démunis. Ainsi, l'école Michel Lefèvre est devenue un exemple de mixité sociale.
La classe de CM1 s'inscrit dans ce même modèle social avec une tendance populaire peut-être encore plus marquée. Si l'on ajoute à cela leurs pratiques numériques très fréquentes et surtout sans contrôle apparent, cela donne plusieurs éléments pertinents qui incitent à mettre en place un travail sur la formation de l'esprit critique.

Deuxième partie

Conception, mise en place et analyse de deux séances d'éducation critique aux médias

2.1. L'évaluation de l'information en ligne : le cadre théorique

2.1.1. Sujet de recherche : les élèves de cycle 3 et l'évaluation de l'information en ligne

À partir des observations en classe et des résultats extraits du questionnaire sur les pratiques numériques des élèves de la classe, nous avons élaboré une hypothèse de recherche que nous souhaiterions vérifier au cours de la mise en place des deux séances d'éducation aux médias. L'enquête menée auprès de la classe de CM1 a démontré leur fascination pour l'Internet et leurs préjugés favorables face aux informations en provenance de ce média. Nous voulons

vérifier cette piste en confrontant les élèves à une fausse information et en observant et analysant leurs réactions. Dans un second temps, nous tenterons de mesurer si, en utilisant une démarche de confrontation à une fausse information, puis en déconstruisant ensemble celle-ci, les élèves vont changer leur perception et adopter une position plus critique face à l'information sur le web.

Les élèves de cycle 3, encore très jeunes, sont immergés dans une culture du numérique omniprésente, une société de l'information et de la communication de plus en plus complexe qui requiert de véritables connaissances techniques mais aussi réflexives.

Notre travail avec les élèves porte donc sur l'évaluation de l'information en ligne, en utilisant un exemple de désinformation pour aboutir à une initiation à la critique des sources.

2.1.2. Un thème qui s'insère dans les programmes de l'école et dans celui de l'EMI

Selon la dernière enquête effectuée par le CLEMI[29] auprès des parents d'élèves, concernant leurs attentes en matière d'éducation aux médias et à l'information, il s'avère qu'une de leurs priorités est d'apprendre aux enfants la manière de s'informer. Il ressort également de cette enquête un élément intéressant : 77% des parents interrogés citent Internet comme le média le plus utilisé par leurs enfants pour s'informer.

Cette question de la capacité d'évaluation et d'analyse de l'information est centrale dans les nouveaux programmes par l'intermédiaire de l'éducation aux médias et à l'information qui en constitue un axe fort. L'EMI est également inscrite dans la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Elle met l'accent sur « *la capacité des élèves à analyser l'information et la source dont elle émane* ». Par exemple, au cycle 3, l'EMI vise à : « *découvrir et interroger l'environnement numérique du quotidien, à mettre en place des démarches de recherche d'information pertinentes et efficaces, à sensibiliser à un usage responsable des outils numériques* ».[30]

Notre thème est également présent dans le Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015[31].

Par exemple, dans le domaine 2, *les méthodes et outils pour apprendre (médias, démarches de*

---

29 http://www.clemi.fr/fr/actualites/premiers-resultats-de-lenquete-vos-enfants-les-medias-et-internet.html

30 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMI/41/9/matrice-et-cycle3-240116-1_546419.pdf

31 Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015

recherche et traitement de l'information) :

L'élève 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 apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information.(…) Il identifie les différents médias 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.

Dans le domaine 3, *la formation de la personne et du citoyen (réflexion et discernement) :*

L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif.

Ce thème permet de travailler aussi certains points du B2I : *faire preuve d'esprit critique face à l'information* ; *adopter une attitude responsable ; s'informer, se documenter.*

Enfin, cette question s'inscrit dans le programme d'EMC et le parcours citoyen[32] défini en 2016. Dans ce dernier apparaît une définition de l'éducation aux médias et à l'information qui résume bien les objectifs que l'on peut travailler en abordant l'évaluation d'une information en ligne avec les élèves :

Elle permet aux élèves d'apprendre à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguiser leur esprit critique, à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie.

2.1.3. <u>État de la recherche en matière d'éducation à l'évaluation de l'information</u>

Pourquoi former les élèves à l'évaluation de l'information ? Alexandre Serres, chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication et spécialiste de la question de l'évaluation de l'information en ligne, évoque trois raisons principales[33].

Tout d'abord, il rappelle « l'urgence citoyenne » de former les élèves face à l'explosion de ce qu'il appelle les info-pollutions sur le Net (les théories et sites complotistes, les rumeurs sur les réseaux sociaux, la désinformation, la visibilité des sites sectaires sur les moteurs de recherche, la surabondance ou la médiocrité des informations, etc).

---

32 Parcours citoyen, circulaire n° 2016-092 du 20 juin 2016.

33 SERRES Alexandre, Former les élèves à l'art du filtrage : quelques écueils à éviter in *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information*, École Normale Supérieure de Lyon 21 et 22 mai 2013, éditions Scérén. p. 113-117.

Face à ce phénomène, l'école se doit de donner quelques armes intellectuelles aux élèves, une sorte de trousse de secours pour parer aux risques de la manipulation, de la désinformation ou du relativisme absolu.

Ensuite, il évoque la nécessité pédagogique de prendre en compte les conséquences du « renversement du modèle de validation » provoqué par le net.

C'est l'une des mutations majeures du web en tant qu'espace de publication libre et autonome. Désormais, ce sont les usagers qui doivent vérifier et valider les ressources trouvées.

Tout ceci provoque un bouleversement et l'obligation d'un véritable apprentissage. La recherche a mis en évidence les faiblesses des plus jeunes pour évaluer les informations qu'ils rencontrent. Les élèves n'ont pas la capacité spontanée à évaluer les ressources. Le mythe des « digital natives » est remis en question. Ce n'est pas parce qu'ils sont nés, ont grandi dans un environnement numérique et ont développé des compétences techniques qu'ils ont également des compétences critiques. C'est ce que Claire Joubaire développe en évoquant les travaux de Danah Boyd [34] :

Elle montre comment la formule (digital natives), loin d'être éclairante, empêche de saisir les défis auxquels sont confrontés les jeunes dans un monde « connecté », car avoir l'aisance suffisante pour créer ses propres médias ou partager des contenus ne signifie pas qu'ils ont les connaissances nécessaires pour exercer un esprit critique sur les médias qu'ils utilisent.

Alexandre Serres[35] reprend aussi les études sur les pratiques informationnelles des jeunes et les résume en cinq points : peu d'attention portée à l'évaluation de l'information ; confiance trop grande dans les résultats des moteurs de recherche ; méconnaissance des critères d'évaluation ; facilité d'utilisation d'un site considérée comme critère de crédibilité et difficultés à évaluer l'information.

Enfin, la dernière raison qu'évoque Alexandre Serres pour l'apprentissage de l'évaluation de l'information, est la formation à l'esprit critique. Mais selon Gérald Bronner, « l'esprit critique, s'il s'exerce sans méthode, conduit facilement à la crédulité ».[36]

---

34 JOUBAIRE Claire, *EMI :partir des pratiques des élèves.* Dossier de veille de l'IFÉ, n°115, Lyon :ENS de Lyon, 2017.p.9.

35 SERRES Alexandre, *Evaluer la crédibilité d'une ressource sur le web*, support de formation, SCD de Besançon, Urfist de Rennes, juin 2015. p.14

36

C’est ce que Serge Ravenstein, Caroline Ladage et Samuel Johsua évoquent dans un article de

la Revue pédagogique française, en reprenant les travaux de Proulx (2001) et Lelong (2002).[37]

Ils ont montré qu'une démarche critique est nécessaire et passe par une sensibilisation des jeunes usagers aux techniques qui sous-tendent le fonctionnement d'Internet pour permettre une forme d'objectivation à travers l'analyse des informations recueillies.

Alexandre Serres, dans le cadre de ses travaux sur l'évaluation de l'information en ligne et

plus précisément l'évaluation de « la crédibilité d'un ressource sur le web »[38] définit l'évaluation de l'information en ligne comme un processus complexe qui fait appel à de très nombreuses opérations cognitives et documentaires (comme par exemple le filtrage des résultats de la recherche, la vérification de la pertinence des résultats, l'identification des résultats jugés pertinents, l'évaluation de la fiabilité et de la qualité des informations…) et dépend aussi de plusieurs contextes (sociopolitique, informationnel, sociotechnique et socioculturel).

Face à la complexité du processus d'évaluation de l'information en ligne mais également en prenant en considération l'âge de nos élèves, notre démarche pédagogique tendra vers une initiation à ce processus en travaillant sur certaines notions et pratiques parmi les plus importantes.

2.2. Démarche pédagogique adoptée et protocole méthodologique

2.2.1. Les pratiques pédagogiques choisies et utilisées

La démarche pédagogique utilisée s'appuie sur les recherches d'Alexandre Serres sur

l'évaluation de l'information en ligne et sur les pistes pédagogiques qu'il propose[39]. Il préconise, tout d'abord, de connaître les pratiques des élèves et de partir de ces pratiques en les interrogeant. L'enquête menée auprès d'eux en début d'année nous a permis de connaître plus précisément leurs pratiques. Mais il peut être intéressant de mener une évaluation diagnostique sur leurs connaissances à propos des notions d'information, d'auteur, de source ou de savoir quels sont leurs critères de crédibilité sur le web.

L'objectif, dans un premier temps, est de mettre en situation les élèves et de les confronter à une fausse information, sans qu'ils le sachent. À partir de cette étape, nous voulons les inciter à une démarche de questionnement pour qu'ils s'interrogent sur la crédibilité ou non de cette information. Puis, dans un second temps, nous les amènerons à déconstruire la fausse information en revenant plus précisément sur les notions d'information, d'auteur, de source, de crédibilité et de les amener à découvrir quels peuvent être les différents critères d'évaluation d'une information en ligne.

Alexandre Serres propose sept principes à observer pour une démarche d'évaluation[40]:

Savoir (se) questionner ; bien utiliser les outils de recherche ; bien identifier les ressources trouvées ; évaluer la pertinence de la ressource ; évaluer la crédibilité ; évaluer l'autorité de l'auteur ; évaluer la qualité de l'information.

Ces sept principes peuvent nous servir de base de réflexion et de questionnement pour la mise en œuvre des séances et leur déroulement.

La démarche pédagogique choisie consiste donc à initier les élèves à l'analyse critique d'une information en les mettant en situation. L'objectif va être de les amener à s'interroger sur la fiabilité des informations trouvées, la crédibilité ou non d'une information alors que leur démarche habituelle (pour la majorité d'entre eux) serait de prendre pour vérité ce qu'ils lisent ou voient sur internet. L'information proposée est fausse et va donc exiger, de la part des élèves, un effort d'interrogation sur ce qui fait la vérité d'une information.

Ainsi, nous voulons mettre les élèves dans une situation critique, les bousculer de manière à initier, chez eux, un questionnement critique. L'esprit critique, c'est savoir faire des distinctions, départager le vrai du faux, le semblable de l'invraisemblable. C'est le but vers lequel nous devons tendre avec les élèves pour leur permettre de comprendre pourquoi ils doivent prendre du recul.

2.2.2. <u>Présentation des deux séances</u>

Les deux séances vont tourner autour d'une information relayée par un site canular[41] : la vidange du lac d'Annecy en 2002. Le site en question présente un reportage sur les raisons, le déroulement et le résultat de ce travail de vidange d'un lac naturel, ce qui est bien évidemment impossible. L'intérêt et la pertinence de ce document reposent sur sa ressemblance avec de la désinformation. L'ensemble du dossier est bien construit et porte à la crédibilité dans un premier temps. Rien, en apparence, ne fait penser à un canular. Pas de photos trop trafiquées, un discours cohérent avec de nombreuses informations, des chiffres et des termes scientifiques. La photo principale sur laquelle on voit des pompiers remplir le lac avec leurs lances à eau, ou la présence de liens n'ouvrant que des pages « erreur » pourraient quand même intriguer les élèves.

Dans l'idée de « tromper » les élèves, nous intégrons cette première séance dans une séquence de géographie sur les lieux touristiques et plus précisément sur les zones touristiques de montagne. Après une ou deux séances où nous aurons abordé le tourisme d'hiver, le tourisme estival ainsi que ses effets sur l'environnement, nous allons étudier un espace touristique plus précisément, le lac d'Annecy.

L'objectif principal des deux séances va être de les initier aux notions d'information, de document, d'auteur, de sources et de crédibilité en les interrogeant dès la première séance sur les raisons qui les poussent à accepter ou non cette fausse information. Puis en la déconstruisant lors de la deuxième séance, ils doivent se rendre compte de l'utilité d'adopter une attitude critique face à une information qui peut paraitre probable pour des yeux non avertis.

Séance 1 (1h) :

- Matériel envisagé : plusieurs ordinateurs connectés à Internet (salle informatique), matériel audio ou vidéo pour enregistrement des réactions des élèves

- Organisation : la classe est partagée en binômes ou groupe de trois élèves (selon le nombre de postes disponibles) puis en groupe de 3 ou 4 selon leurs convictions face au document.

Objectif principal de séance : savoir s'interroger et faire preuve d'esprit critique face à un document en ligne

Compétences documentaires : Rechercher de l'information ; Restituer - communiquer

Savoir-faire : savoir se questionner, s'interroger à partir d'un document. Savoir émettre des hypothèses.

Attitudes : savoir dialoguer et écouter.

Organisation Temps	Déroulement /consignes	Activités des élèves	Action du maître
Collectif Groupe de 3 15 mn	**Etape 1 : découverte/recherche** 1. Taper sur le moteur de recherche « vidange lac Annecy ». 2. http://www.webalpa.net 3. Lecture du document (texte introductif lu par le maître puis répartition des différentes parties du texte entre les groupes) 4. Répondre aux questions de la fiche.	- lecture et observation du site. - répondre à un questionnaire sur le texte	Présentation de l'objectif : lecture et observation d'une information sur un site internet (en lien avec la séquence de géographie) Explication de certains mots de vocabulaire Etayage du maître Inciter les élèves à lire la totalité du document - observation et prise de notes sur l'attitude des élèves
Collectif (oral) 10 mn	**Etape 2 : mise en commun** Qu'avez-vous pensé de ce document ? De quoi s'agit-il ? Qu'y a-t-il dans ce document ? (photos, informations, titre, nom de l'organisme, explications, chiffres, données scientifiques, etc). Que pensez-vous de cette opération de vidange d'un lac ?	- Expriment ce qu'ils ont compris. - restitue les éléments de l'information - expriment des doutes ou des certitudes	- Demander aux élèves leurs impressions sur le document et sur l'événement qu'il relate - Faire émerger la question de la vraisemblance ou pas de l'événement, le doute.
15 mn En groupe	**Etape 3 : recherche** Quelles raisons vous poussent à accepter ou douter de ces informations ? (cette information est crédible/ cette information semble fausse : pourquoi ? notez des éléments concrets pour justifier votre position). « menez votre enquête ».	Les élèves s'entretiennent et notent sur une feuille les raisons (cette information est crédible/ cette information semble fausse : pourquoi ? Notez des éléments concrets pour justifier votre position)	observation et prise de notes sur l'attitude des élèves. Les diriger dans leur réflexion en évoquant les notions d'information, de document, d'auteurs, de sources, de crédibilité servant à l'évaluation d'une information .
15 mn	**Etape 4 : mise en commun et synthèse** On note sur deux affiches les éléments crédibles et les éléments non crédibles.	- Expriment leurs points de vue - verbalisent leurs interrogations, leurs doutes, leurs certitudes	- Noter sur deux affiches les éléments crédibles et les éléments non crédibles.

Séance 2 (1h) :

- Matériel envisagé : plusieurs ordinateurs connectés à Internet (salle informatique) ; fiche d'évaluation de l'information en ligne, matériel audio ou vidéo pour enregistrement des réactions des élèves ; rétroprojecteur.

- Organisation : la classe est partagée en binômes ou groupe de trois élèves (selon le nombre de postes disponibles)

Objectifs pédagogiques: - savoir évaluer la pertinence d'une information et d'un site internet - faire preuve de discernement.

Connaissances : comprendre les notions d'information, d'auteur, de document, de source, de crédibilité.

Savoir-faire : savoir vérifier des sources, savoir se questionner, s'interroger à partir d'un document.

← Compétences documentaires : Rechercher de l'information ; évaluer - valider l'information ;
Restituer – communiquer. Attitudes : savoir dialoguer et écouter.

Organisation Temps	Déroulement /consignes	Activités des élèves	Action du maître
10 mn Groupe (oral)	**Etape 1 : rappel** - Retour sur le site étudié (par l'intermédiaire du moteur de recherche : faire constater par les élèves que le site apparaît en deuxième position sur la liste des réponses parmi 17600 réponses)= ceci n'est pas toujours un critère de qualité - Révélation de la fausse information - Discussion et réactions des élèves	Réaction des élèves. Discussion autour de la fausse information	Présentation de l'objectif : -Dévoiler la fausse information auprès des enfants. - organiser la discussion.
10 mn groupe (écrit)	**Etape 2 : découverte/recherche** Début de déconstruction du document à l'aide d'une grille d'évaluation simple (catégories : outils d'accès à	A l'aide de la grille, ils observent le site et évaluent l'information	observation et prise de notes sur l'attitude des élèves.

	l'information/ les sources d'information/l'organisation du site/ le contenu du site)		
15 mn collectif (oral)	**Etape 3 : mise en commun** 2 ème déconstruction plus complète par étape. Reprise en commun des éléments non crédibles Retour réflexif sur les notions d'information, sources, document, auteur, crédibilité, esprit critique. Comment peut-on croiser des sources ? Recherche rapide sur le lac d'Annecy (site wikipédia par ex.)	- Observation - Remplissent la grille - Donnent leur avis, leurs réponses. - Discussion autour des notions en jeu	Mener la déconstruction au rétroprojecteur Retour réflexif sur les notions Poser la question de la manière de croiser des sources. Quel intérêt ?
10 mn en binôme	**Etape 4 : Réinvestissement/ entrainement** Nouvelle situation : vous devez faire un exposé sur les paysans au Moyen Age. Tapez ces mots dans le moteur de recherche et choisissez le premier site répertorié sur la page des résultats. - Combien de résultats ? (283 000) - Ce site est-il crédible ? Oui/non/pourquoi ? « mener l'enquête » *(ce site est très complet, cohérent, avec de nombreuses rubriques et des faits historiques réels mais il y a 2 anachronismes dans 2 rubriques)*	En binôme - Travaillent sur feuille - notent leurs observations (peuvent s'aider de la première fiche)	- Présentation du nouvel objectif. - passer les consignes. observation et prise de notes sur l'attitude des élèves.
15 mn collectif	**Etape 5 : Mise en commun et synthèse** Retour sur exercice étape 4. Ce que les élèves ont appris : Retour sur les notions d'information, sources, document, auteur, crédibilité, esprit critique. Fiabilité relative d'un moteur de recherche. Intérêt de l'évaluation d'une information en ligne, importance d'un recul critique face à un document.	Disent ce qu'ils pensent du site, les risques s'ils utilisent celui-ci. Reviennent sur les notions et font la synthèse. Verbalisent ce qu'ils ont appris.	Retour sur l'exercice de l'étape 4. Amener les élèves à faire la synthèse. Préciser et insister sur certaines notions et l'importance de la prise de recul.

Ce travail permettra également un retour sur la fonction et les limites d'un moteur de recherche. Les élèves savent taper un thème dans un moteur de recherche. Dans la séance 1, en tapant « vidange lac Annecy », le moteur de recherche classe le site que l'on va utiliser en première ou deuxième position. Dans la séance 2, en tapant « les paysans au Moyen Age », le site canular recherché arrive en première position sur la page de résultats. Ceci nous amènera

à faire réfléchir les élèves sur le fait que popularité n'est pas synonyme de fiabilité et qu'un moteur de recherche n'est pas un gage de crédibilité ou un outil qui peut remplacer l'esprit critique dont on doit faire preuve.

2.2.3. **Le protocole méthodologique d'expérimentation et d'analyse comparative des deux séances**

Nous avons déjà évoqué la mise en place d'une évaluation diagnostique en amont qui nous servira pour l'analyse de l'évolution des représentations.

L'analyse des deux séances va également s'appuyer sur l'observation des élèves dans leur approche du thème et des informations sur ce thème (attitudes, ressentis, citations). Notre attention se portera tout d'abord sur l'existence ou non d'interrogations sur la crédibilité de l'information rencontrée. Combien d'élèves vont avoir des doutes ? Au bout de combien de temps ? Étant donné que le maître inscrit ce travail dans une séquence de géographie, les élèves ne peuvent pas se douter, en amont, de la présence d'une fausse information (on fait confiance au maître bien sûr). Cet élément peut les freiner dans leur réaction. On pourra, peut-être, par la suite, leur dire que leur esprit critique peut et doit s'exercer à tout moment, même en classe. Pour ces observations ethnographiques, il peut être pertinent d'enregistrer les réactions des élèves avec un matériel audio en ajout des prises de notes du professeur.

Deuxièmement, le travail demandé en séance 2 sur les paysans au Moyen Âge (sur feuille) peut servir d'élément d'évaluation des acquisitions des élèves entre les deux séances.

Mais la mise en place d'un bilan de savoir, avec des questions précises, (As-tu aimé les deux séances? Qu'as-tu appris pendant cette recherche? Est-ce que ce travail va t'inciter à être prudent sur Internet ?) sera importante pour évaluer le changement de représentation et la prise de conscience de l'utilité d'une prise de recul par rapport à l'information provenant du web. On pourra ainsi mesurer s'il y a acquisition d'une meilleure capacité critique à analyser les médias.

Tout cela va nous permettre de comparer les deux séances et d'évaluer le changement d'attitude : est-ce que la mise en situation des élèves face à une fausse information sans qu'ils connaissent la nature de celle-ci, leur permet ensuite d'adopter plus facilement une attitude critique et une posture réflexive face à une information en ligne.

2.3. Expérimentation et comparaison des deux séances

2.3.1. Le déroulement des séances : données et observations

2.3.1.1 L'évaluation diagnostique

Avant d'entamer les séances prévues, nous avons soumis les élèves à un questionnaire pour établir leurs représentations et connaissances initiales sur le thème de l'information sur Internet.

Le questionnaire comportait trois questions (cf. annexe 2). Les résultats ont confirmé l'à priori positif des élèves concernant la qualité des informations en provenance du web.

Les deux tiers de la classe indiquent Internet comme le média le plus sûr concernant l'information (15 élèves sur 23 soit 65% de la classe). La deuxième question concerne la qualité d'une information (« selon toi, qu'est-ce qu'une bonne information ? »). Cette question permet de déterminer les critères prédominants chez les élèves quant à la qualité et à la fiabilité d'une information. Seulement 3 élèves sur 23 évoquent les critères de crédibilité et de véracité pour définir ce qu'est une bonne information (« *une bonne information c'est quelque chose de vrai », « ça ne dit pas n'importe quoi »).*

5 autres élèves disent qu'une bonne information « *c'est pour apprendre quelque chose* » ou « *pour en savoir plus* », « *elle doit être riche* ». Les 15 autres élèves n'ont pas d'idée précise de ce que peut être une bonne information. Certains évoquent un média ou une chaîne d'information comme gage de qualité (*« une bonne info, c'est BFM », « c'est internet », « c'est la tv »*). Enfin, les réponses à la dernière question portant sur la connaissance de la

---

BRONNER Gérald. *La démocratie des crédules,* Paris, PUF, 2013.

37

RAVESTEIN Jean, LADAGE Caroline, JOHSUA Samuel. *« Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école : problèmes techniques et questions éthiques ».* Revue française de pédagogie, n°158, janvier-mars 2007. p. 73.

38

SERRES Alexandre, op.cité, p.5 et 6.

39

SERRES Alexandre, *Evaluer la crédibilité d'une ressource sur le web*, support de formation, SCD de Besançon, Urfist de Rennes, juin 2015. p. 93-94.

40

SERRES Alexandre, op.cité. p.79.

41

http://www.webalpa.net

notion de « source » illustre leur méconnaissance de certaines notions essentielles à l'évaluation d'une information. En lien avec ce que nous supposions, aucun élève ne sait à quoi cela correspond.

2.3.1.2. *Résultats séance 1*

En amont de cette première séance, les élèves avaient travaillé sur les lacs en géographie. L'objectif était de pouvoir leur donner quelques connaissances sur le sujet pour qu'ils puissent s'interroger face à cette fausse information. La différence entre un lac naturel et un lac artificiel avait été évoquée au travers d'une étude de cas sur les lacs d'Annecy et de Serre -Ponçon. Mais nous n'avons pas trop détaillé et expliqué pour ne pas « vendre la mêche » trop rapidement. Il y avait l'objectif assumé de mettre les élèves dans la situation d'être trompés.

Par l'intermédiaire de cette première séance, nous voulions observer les élèves dans leur approche de l'information et noter l'existence ou non d'une quelconque interrogation sur la crédibilité de cette information. Combien d'élèves vont douter et au bout de combien de temps ?

Le premier questionnaire que nous leur avons soumis (cf. annexe 4) fait le lien avec la séquence de géographie et la séance précédente sur les lacs de montagne. Il s'appuie sur une démarche simple d'analyse d'une information ou d'un texte (Qui ? Quoi ? Pourquoi ? Quand ?). Après lecture des réponses, on remarque que les élèves arrivent facilement à cerner l'information relayée par ce site. (80% des élèves ont identifié la vidange du lac d'Annecy comme l'information principale). La raison de cette opération de vidange est aussi bien résumée et en lien avec les informations abordées dans la séance sur les lacs d'Annecy et Serre-Ponçon. On a vidangé pour assurer la propreté du lac réputé le plus propre de France (20 élèves sur 24 soit 83% de la classe). Ils font le lien avec le travail déjà mené précédemment en géographie. La totalité des élèves a su repérer et relever la date de l'événement dans le document.

Les trois dernières questions concernaient la source en elle même. Qui est l'auteur? Quelle est la date de l'article? Que pensez-vous de cette information?

La question de l'auteur a partagé la classe. 12 élèves (soit 50%) n'ont pas trouvé l'auteur ou ont répondu qu'il n'y en avait pas (ce qui est juste), 10 (soit 40%) ont donné le nom de l'organisme responsable du site (Agence de Vidange, Réfection et Inspection des Lacs) ; les deux derniers ont répondu les pompiers de Talloires (que l'on retrouve sur la photo principale et dans la légende lui correspondant). Quant à la date de l'article qui n'apparaît pas sur ce site, 14 élèves identifient la date du 31 mars 2002 (que l'on trouve dans cette même légende de

photo et qui n'est pas la date de l'article). Les 10 autres ne répondent pas (car ils ne trouvent pas cet élément ou parce qu'il ne savent pas ce qu'est une date d'article ?). Enfin, à la dernière question, 14 élèves ne répondent pas, 5 évoquent l'utilité pour la nature, 5 autres reprennent l'information sans donner leur avis (« on vide les lacs pour les garder propres »).

Après une rapide mise en commun, nous introduisons la question de la crédibilité de cette information en revenant tout d'abord sur la définition des mots « crédibilité » ou « fiabilité ». Le sens de ces mots est connu par certains élèves et en revenant sur l'étymologie de chaque terme, la majorité d'entre eux en saisit la signification. Mais la démarche de questionnement à laquelle nous les incitons alors ne semble pas avoir de sens pour eux. Pendant quelques minutes, nous sentons un flottement chez les élèves :

« - (élève 1) Maître, mais pourquoi ça serait pas vrai ? C'est sur le lac qu'on a vu la dernière fois. On sait qu'il existe.

- (élève 2) Si ce n'était pas vrai, alors pourquoi ils auraient fait ce site ? ».

Le questionnement qui émerge chez les élèves ne semble pas porter sur la crédibilité de l'information mais plutôt sur la raison de faire un site avec une fausse information. Nous insistons alors sur la possibilité de trouver des informations fausses sur internet pour éveiller le soupçon chez les élèves. Quelques élèves semblent d'accord avec cette idée et font part de leur expérience :

« - Oui, si c'est internet, c'est pas forcément vrai.

- c'est comme sur Facebook.

- Moi, ma sœur, elle voulait grandir et elle est allée sur un site, et il disait qu'il fallait boire un litre de lait par jour. Et c'était faux. Totalement faux ! ».

Par la répétition de la question « est- ce que vous pensez que cette information est crédible ou fausse ? » le questionnement des élèves émerge progressivement.

Le deuxième questionnaire (cf. annexe 5) est alors proposé. Il a pour objectif d'évaluer le niveau de questionnement des élèves. Ce dispositif est complété par l'enregistrement des réactions et des échanges entre élèves. Nous avons procédé à une analyse du contenu des documents écrits par les élèves. Pour la majorité d'entre eux (18 élèves sur 24 soit 75%), l'information présentée semble crédible. Il est intéressant de relever les éléments qui les poussent à croire cela :

- C'est vrai car le lac d'Annecy est réputé pour être le plus propre de France (14 mentions). Ces élèves font ici le lien avec une connaissance déjà rencontrée dans la séance de géographie sur les lacs.

- Les photos sont intéressantes, réalistes, vraies (« elles sont comme des preuves »), (13 mentions)
- La présence des dates et des chiffres (« les dates sont exactes, en lien avec les images », « c'est crédible parce qu'il y a des chiffres », « il y a une technique pour voir si c'est vraiment crédible : il faut bien regarder si c'est vraiment la bonne date, le même jour. »), (13 mentions).
- Enfin, certains élèves évoquent la présence de noms d'organismes (5 mentions), le fait de pouvoir contacter les auteurs (4 mentions) ou l'inutilité de faire un site avec une fausse information comme gage de crédibilité.

Pour 6 élèves seulement, l'information n'est pas crédible. En retranscrivant les enregistrements audio, nous avons remarqué que leur doute n'apparaît pas dès le début de l'exercice. Pour ces élèves, l'information n'est pas crédible car on ne peut pas vider le lac (« c'est trop d'eau ! C'est impossible »). Le chiffre de 1124 millions de m3 que l'on trouve dans l'article a aussi perturbé ces élèves. Précisons que les élèves qui ont mis en doute la crédibilité de l'information n'évoquent pas d'autre raison. On peut penser qu'ils font appel à leur bon sens ou à leurs connaissances. Enfin, précisons que, malgré les incitations de notre part à observer, chercher, cliquer sur les liens pour découvrir une faille, aucun élève ne relève les incohérences formelles du site (liens qui ouvrent des pages erreurs, rubriques qui n'ouvrent aucune page). Seuls quelques élèves émettent des doutes sur certaines photos, sans les considérer comme des preuves de non-crédibilité.

2.3.1.3. Résultats séance 2

Après cette phase de questionnement, la seconde séance est consacrée à la révélation de la fausse information et à la déconstruction de celle-ci à partir d'une grille d'analyse et d'observation.

Nous avons commencé la séance par la révélation en demandant aux élèves de retourner sur le site et d'aller cliquer sur le bouton bleu qui se trouvait au bas de la page. Celui-ci nous dirigeait alors sur une page reprenant les initiales de l'organisme responsable du site (A.V.R.I.L.) accompagnées d'un dessin d'un poisson. À notre grand étonnement, les élèves ne comprennent pas vraiment. Certains évoquent la pêche, d'autres font le lien entre le poisson et « avril » mais l'enseignant doit les interroger sur la signification d'un poisson d'avril :

« - (enseignant) Qu'est-ce qu'un poisson d'avril ?
- (élève 1) C'est une farce !
- (élève 2) C'est une blague ».

Mais la relation avec la fausse information n'est toujours pas faite. Un seul élève semble avoir compris mais ses camarades ne réagissent pas : « c'est faux maitre, ça veut dire que le site c'est de l'arnaque. Ça veut dire que le lac c'est une blague. Il disent que c'est février-mars mais en fait c'est en avril ».

Nous dévoilons alors la vérité. La surprise est totale. Les élèves poussent des cris d'étonnement et les réactions sont alors nombreuses. Chacun exprime sa surprise, son mécontentement de s'être fait tromper. D'autres annoncent des éléments qu'ils avaient remarqués : « Maitre, on s'est fait arnaquer », « on a fait tout ça pour rien, on s'est fait avoir », « Je le savais ! », « en fait, il faut jamais croire internet ! » , « C'est-à-dire, il existe pas le lac ? », « on se demandait pourquoi les photos, elles étaient floues ».

Cette phase est le point de départ d'un basculement dans leur attitude. On leur propose alors de déconstruire l'information et le site à partir d'une grille d'observation simple (cf. annexe 6) organisée en cinq points (le site (où ?), les sources d'information (qui ?), l'organisation du site (comment ?), le contenu (quoi ?), l'intention du site (pourquoi cette information est publiée ?). Les élèves observent à nouveau le site en suivant la grille qu'ils remplissent progressivement. Nous mettons en scène ce travail en leur indiquant qu'ils sont désormais des « décodeurs ». Nous observons que les élèves s'investissent plus facilement dans ce travail.

Les données recueillies à partir de la grille d'évaluation des élèves sont nombreuses. Nous en présentons une synthèse : au sujet de l'auteur, les élèves indiquent désormais qu'il n'y en a pas (21 élèves sur 24, les 3 autres indiquent encore l'agence responsable de la vidange), qu'on ne peut pas le contacter (23 sur 24) et qu'il n'a pas signé son article (23 sur 24). Il s notent tous qu'il n'y a pas de date de création ou de mise à jour du site.

Concernant le site, son organisation et le contenu (l'information), les réponses sont plus diverses : 17 élèves sur 24 indiquent qu'il y a une page d'accueil ; la moitié de la classe remarque qu'il n'y a pas d'autre page, l'autre moitié indique qu'il y en a d'autres (ce qui est faux). La classe est encore partagée sur l'organisation du site. Pour 12 élèves, la présentation est de qualité ; pour les 12 autres, ce n'est pas le cas. 13 élèves pensent que les liens fonctionnent, 11 qu'ils ne fonctionnent pas (ce qui est vrai). 7 élèves trouvent le site bien organisé, les 17 autres le trouve mal organisé.

La question « l'information est-elle vérifiable ? » nous a permis de revenir, lors de mise en commun, sur les notions de source, de croisement des sources et de la façon de les croiser. Pour 18 élèves, l'information était vérifiable, pour les 6 autres, elle ne l'était pas.

Enfin, la dernière question de la grille (« pourquoi cette information est publiée ?) nous a donné des éléments sur la perception de cette information par les élèves. 62% des élèves ont

perçu que cette information était publiée pour tromper (13 élèves) ou s'amuser (4 élèves). 34% (soit 9 élèves) ont indiqué qu'elle était publiée pour apprendre.

Lors de la mise en commun de ce travail sur la grille d'évaluation, nous avons remarqué un manque de motivation des élèves. Reprendre l'analyse de cette information a pu sembler répétitif pour beaucoup d'enfants. L'exercice de réinvestissement sur les paysans au Moyen Âge, proposé en fin de séance, aurait pu être donné plus tôt.

Par manque de temps, cet exercice s'est réduit à une recherche rapide en groupe. Les élèves ont utilisé leur grille d'observation et rapidement, les incohérences du site (photos et informations anachroniques) ont été repérées et énoncées à l'oral. Nous avons pu faire également une synthèse rapide de la séance et un retour sur les résultats du moteur de recherche qui indiquaient ce site en premier choix pour évoquer la fiabilité relative d'un moteur de recherche.

2.3.1.4. *Le bilan de savoirs*

Le bilan de savoirs (cf. annexe 7) auquel nous avons soumis les élèves a constitué un outil d'évaluation de l'évolution des conceptions et des attitudes des élèves face à une information en ligne. 22 élèves y ont pris part.

Les réponses à la première question ont permis de mesurer la perception des élèves sur ce qu'ils avaient appris. 12 élèves déclarent avoir appris qu'il pouvait y avoir des informations ou des sites faux, 10 autres élèves déclarent avoir appris comment bien analyser une information (5) ou comment se méfier d'internet (5).

La deuxième question concerne ce que les élèves ont aimé pendant ces séances. La majorité indique avoir aimé chercher ou analyser (« faire une enquête », « faire l'inspectrice ») (11 élèves), 4 élèves déclarent avoir tout aimé, 3 autres n'ont rien aimé. Ensuite, les derniers élèves répondent avoir aimé dialoguer avec les camarades (1), apprendre (1), aller sur Internet (1) ou se faire arnaquer (1).

À la question 3, la totalité des élèves répondent que ce travail va les inciter à être prudents face à l'information en ligne.

La question 4 leur demandait leur ressenti au moment de l'annonce de la vérité concernant la fausse information. 8 élèves n'ont rien ressenti, 6 se sont sentis bernés, arnaqués ou étonnés, 4 ont réalisé qu'Internet pouvait « dire des bêtises », 2 ont pensé qu'ils avaient perdu du temps, un autre élève s'est dit que cela paraissait pourtant vrai et un dernier a ressenti le besoin d'avoir un esprit critique.

La question 5 leur demandait d'établir ce qu'il était important de faire face à une information en ligne. Les réponses reprennent des verbes liés à l'esprit critique et à l'évaluation de l'information : vérifier (5), bien regarder ou examiner (4), bien chercher (3), se méfier (3), avoir plus d'info ou croiser les sources (2), réfléchir (1), démontrer la vérité (1).
Enfin, la dernière question leur demandait s'il était important de faire preuve d'esprit critique. La totalité de la classe a répondu positivement.

2.3.2. Discussion des résultats et comparaison des deux séances

2.3.2.1. *Une absence de questionnement face à l'information en ligne*

Lors de la séance 1, nous avons constaté, chez les élèves, une absence de questionnement face à l'information à laquelle ils faisaient face. Que celui-ci n'émerge pas spontanément chez des élèves de CM1 peut se comprendre mais le plus surprenant était l'absence de questionnement malgré les incitations et les questions de l'enseignant. Selon Alexandre Serres[42] cette compétence est primordiale pour initier une démarche d'évaluation. Parmi ses sept principes à observer pour une démarche d'évaluation, nous nous sommes heurtés à un blocage dès le premier principe : savoir (se) questionner. Notre hypothèse de départ se fondait sur l'apparente fascination des élèves pour Internet et sur leurs préjugés favorables face aux informations en provenance de ce média. Celle-ci se confirme quand on analyse la première séance. Un des éléments les plus marquants est ce flottement parmi les élèves lorsqu'on leur a demandé de relever des indices pour prouver la crédibilité ou pas de cette information. Cela traduisait leur incompréhension face à une nouvelle démarche. Pour 75% des élèves, l'information était crédible. Les critères de validité qu'ils ont choisis illustrent bien ce point : c'est crédible car il y a des photos, des chiffres, des dates. Ces éléments font écho aux études sur les pratiques informationnelles des jeunes qu'Alexandre Serres résume dans son travail[43]

42 SERRES Alexandre, op.cité. p.79.

43 SERRES Alexandre, op.cité. p.14.

et que nous avons déjà évoquées auparavant. L'apparence et la facilité d'utilisation d'un site sont souvent considérées comme critère de crédibilité par les jeunes. Ils n'interrogent pas le cadre.

En réalité, certains élèves ont fait preuve d'un début de questionnement qui s'est heurté à leurs convictions propres à leur âge. Ce qui revenait souvent dans leur argumentation c'est l'incohérence et l'inutilité de diffuser une fausse information. « Pourquoi créer un site avec une fausse information ? Il n'y a aucun intérêt à ça ». Notons également que certains élèves adoptent une posture de questionnement mais, par certaines remarques ou réactions, on constate que leur réflexion n'est pas organisée et qu'elle va se focaliser sur des éléments sans importance. Cela nous montre l'importance de proposer aux élèves des outils d'analyse.

2.3.2.2. *L'apport des outils d'analyse*

C'est l'un des objectifs de l'EMI : proposer des outils d'analyse des contenus médiatiques. En comparant les deux séances, nous constatons que les élèves sont passés d'une tâche sans repère méthodologique propre (séance 1) à un exercice d'analyse à l'aide d'un outil d'observation (séance 2). Les élèves se sont réellement appropriés la grille d'observation pour analyser l'information. Après avoir explicité certaines notions, ils ont rempli la grille en observant le site et en échangeant avec d'autres élèves. Nous avons observé un investissement plus important de leur part et moins d'interrogations sur la tâche à accomplir. Cela avait plus de sens pour eux. Avec un tel outil, le questionnement serait certainement apparu plus tôt lors de la séance 1. En l'introduisant en séance 2, nous pouvons faire une comparaison et observer les bénéfices. L'élève est un citoyen en formation à qui il faut fournir des outils de réflexion adaptés à son âge. Dans l'objectif d'une sensibilisation à l'analyse d'une information, nous pensons que ces outils sont utiles pour donner une méthode à l'élève. Serge Ravenstein, Caroline Ladage et Samuel Johsua évoquent ce thème en reprenant les travaux de L-J. Gurak[44] :

44

RAVESTEIN Jean, LADAGE Caroline, JOHSUA Samuel. *« Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école : problèmes techniques et questions éthiques ».* Revue française de pédagogie, n°158, janvier-mars 2007. p. 73.

L.-J. Gurak (2001) a dégagé une démarche analytique d'évaluation des informations recueillies sur Internet qu'elle lie à celle qui prévaut lors de la mise en place des informations sur un site *Web*. (…), tant que des moyens intellectuels d'analyse, fondés sur des méthodologies du type de celle de L.-J. Gurack, ne seront pas promus à l'école, l'utilisation légitime des informations fera défaut.

Cette approche peut permettre, par la suite, une autonomie de l'élève face à l'information qu'il rencontre. C'est ce que Len Masterman[45] avance quand il déclare que l'objectif de l'éducation médiatique doit être l'autonomie critique, pour que les élèves questionnent de manière critique les médias même sans la présence des enseignants.

2.3.2.3. À partir de l'expérience vécue, une sensibilisation à « l'art du filtrage »

Utiliser une fausse information avait pour but de faire réagir les élèves, de marquer leur esprit et de s'en servir comme point de départ pour initier des réflexes de lecture critique. Après l'analyse des données et du bilan de savoirs, nous pouvons estimer que l'approche choisie a eu un impact sur la prise de conscience par les élèves de l'importance d'une distance critique face à l'information en ligne.

Inspirés par la pédagogie critique de Paulo Freire, nous avons voulu placer les élèves dans une situation qu'ils peuvent vivre en tant que futur citoyen. Par l'expérience, les élèves ont été trompés par une fausse information. Ainsi, ils ont pu ressentir la position du désinformé, du citoyen trompé. Au regard des réactions des élèves que nous avons décrites auparavant, nous pouvons affirmer que l'exercice a bousculé leurs représentations. L'attitude et les réponses des élèves ont également évolué entre les deux séances. La déconstruction de l'information à partir de la grille d'observation a été menée activement par la majorité des groupes. La perception de la notion d'auteur et de crédibilité de l'auteur a évolué. Aux questions 3 et 6 du bilan de savoirs (« est-ce que ce travail va t'inciter à être prudent sur Internet ? », « est-ce important de faire preuve d'esprit critique ? »), la totalité de la classe a répondu positivement. Même si ces questions étaient fermées, les réponses montrent une évolution sachant que les élèves étaient auparavant étrangers aux notions évoquées. Les réponses à la question 5

45 https://iresmo.jimdo.com/2017/01/27/éducation-à-la-littératie-critique-des-médias-démocratie-radicale-et-la-reconstruction-de-l-éducation/ Traduction d'un article de Douglas Kellner et Jeff Sharein Educ.Soc., v.29, n°104, Campinas out.2008

symbolisent encore mieux l'évolution des attitudes car nous retrouvons de nombreux verbes en lien avec l'esprit critique.

Ainsi, l'ensemble des données recueillies porte à croire que, par l'intermédiaire de ce travail, les élèves vont désormais adopter un recul critique face à une information en ligne. Bien évidemment, ce travail n'était qu'une sensibilisation et mériterait de s'inscrire dans une plus longue séquence car la distance critique et la construction de l'autonomie de jugement des élèves sont des notions qui s'acquièrent lentement.

Mais cette expérimentation nous a montré que le très jeune âge des élèves n'est pas un frein à la formation de l'esprit critique. La démarche était une découverte pour les élèves et nous avons eu l'impression, par ce travail, de leur donner certaines clés pour mieux appréhender la société numérique dans laquelle ils vivent. Et pour reprendre les concepts de Paulo Freire, nous avons eu la sensation, à notre petite échelle, de les avoir fait « passer d'une conscience immédiate à une conscience critique ».

2.3.2.4. La formation à l'esprit critique : un travail collectif

Lors de cette expérimentation, la plupart du temps nous avons fait travailler les élèves en petit groupe en donnant la parole à un rapporteur de groupe lors des mises en commun. Chacun avait aussi la possibilité de s'exprimer ou de réagir individuellement. Nous avons aussi observé que les discussions dans chaque groupe étaient nombreuses. Les élèves se sont montrés motivés et investis dans ce travail de groupe. Même les plus en difficulté habituellement se sont investis plus qu'a l'accoutumée dans ce travail de recherche et de discussion avec les autres membres du groupe. Nous avons noté qu'ils ne restaient pas en retrait ou passifs comme souvent dans d'autres domaines.

Ces éléments sont à mettre en lien avec la nature même de l'éducation aux médias ou de la formation à l'esprit critique. Cet apprentissage n'est pas individuel ou personnel, du moins dans un premier temps, mais passe d'abord et surtout par l'expérience collective. Il faut que les élèves échangent, dialoguent. Selon Paulo Freire, la formation à l'esprit critique passe par le collectif, l'échange et le dialogue. C'est ce que nous avons constaté dans les deux séances avec une tendance plus marquée dans la seconde.

Dans un article de Douglas Kellner et Jeff Share~~in~~[46], la notion de solidarité critique est évoquée. Ce concept, issu des travaux de Robert Ferguson, peut résumer notre impression.

46

Robert Ferguson suggère que les élèves doivent apprendre la solidarité critique, car l'on n'est jamais véritablement autonome et les informations n'existent pas isolément, elles sont toujours liées à des relations hiérarchiques de pouvoir.

Les élèves ont donc aimé chercher et travailler en équipe. La liberté de recherche et de discussion leur a permis de faire l'expérience de l'autonomie. Certains élèves, les plus « scolaires » d'entre eux, n'ont pas tout de suite compris que le travail demandé n'était pas noté mais qu'on leur demandait juste d'exprimer ce qu'ils pensaient, de donner leurs impressions. La motivation apparente des élèves s'explique par cette activité de recherche qui leur a plu. Il peut être intéressant, comme nous l'avons fait, de « mettre en scène » le travail en donnant aux élèves le rôle d'enquêteurs, de décodeurs. Les élèves se sont sentis investis d'une mission et ont encore mieux jouer le jeu.

2.3.2.5. Les limites du dispositif et les obstacles rencontrés.

Pour finir, il est important de préciser certaines limites et obstacles que nous avons rencontrés dans ce travail.

En premier lieu, la difficulté à faire émerger un questionnement sur la crédibilité de l'information rencontrée. Le choix du site et de cette fausse information était volontaire. Nous savions que l'apparence crédible et sérieuse du site pouvait ralentir la progression du travail. Un autre choix de support, plus canular ou fantaisiste, aurait pu nous faire gagner du temps mais l'impact aurait-il était le même ?

Deuxièmement, nous avons utilisé le même support pour nos deux séances (le site sur le Moyen Âge n'a été exploité qu'en fin de séance 2). La mise en commun du travail de déconstruction qu'ils venaient de faire a démotivé certains élèves. Nous avions passé assez de temps sur ce site et il aurait été préférable de réinvestir cette grille d'observation sur une information inconnue. Pouvoir travailler sur d'autres informations dont on ne connaît pas encore la véracité aurait sûrement apporté plus de richesse au travail d'analyse des élèves.

Les obstacles que nous avons rencontrés portent sur les connaissances. Les observations et l'analyse des résultats nous ont confirmé un élément fondamental pour la formation de l'esprit critique. Sans connaissances préalables, pas d'esprit critique. L'évaluation diagnostique nous

---

https://iresmo.jimdo.com/2017/01/27/éducation-à-la-littératie-critique-des-médias-démocratie-radicale-et-la-reconstruction-de-l-éducation/ Traduction d'un article de Douglas Kellner et Jeff Sharein Educ.Soc., v.29, n°104, Campinas out.2008

l'avait déjà démontré mais nous avons décidé de maintenir notre démarche. Nous ne voulions pas donner trop de connaissances sur l'évaluation d'une information pour pouvoir mettre les élèves dans la situation d'être trompés. Par conséquence, le questionnement a mis du temps à émerger. Ce blocage nous confirme l'importance du rôle des connaissances dans l'esprit critique. Donner aux élèves certaines connaissances de base leur aurait permis d'entrer dans l'analyse et le questionnement plus rapidement. Denis Caroti, dans un article sur le site de Cortecs,[47]définit ainsi la compétence critique :

Celle-ci regroupe un ensemble de capacités et d'attitudes critiques générales, et nécessitant un niveau de connaissances minimum en lien avec le problème ou l'information examinée

Les connaissances que l'on possède nous servent à filtrer, évaluer l'information. Nous avons pu insister sur ce point essentiel auprès des élèves pendant nos séances.

Ainsi, les notions d'information, d'auteur, de vérité et de fiabilité n'étaient pas forcément bien cernées par les élèves. Mais c'est aussi les notions plus techniques propre au média internet qui ont posé problème à beaucoup d'élèves. Une prise en compte de ces éléments techniques à expliciter aurait permis une meilleure compréhension, par les élèves, de l'importance d'analyser ceux-ci. Lors de la préparation, c'est un élément que nous n'avions pas anticipé, croyant que ces « digital natives » possédaient le bagage technique nécessaire. L'éducation aux médias numériques passe aussi par la connaissance des techniques propres à Internet. C'est en analysant les résultats de la grille d'évaluation que nous avons constaté que les questions sur les liens ou l'emplacement de l'adresse du site (« *à quoi correspondent ces trois lettres finales ?* ») n'ont pas toujours été comprises correctement par manque de maîtrise ce ces notions. Cette dimension technique est donc fondamentale et doit être enseignée si l'on veut que les élèves puissent exercer leur esprit critique face à l'information en ligne.

47 CAROTI Denis, *Pensée critique? Esprit critique? un peu de théorie*, https://cortecs.org/cours/pensee-critique/

CONCLUSION

L'enquête préliminaire sur les pratiques numériques de nos élèves nous a permis de constater que la majorité d'entre eux avait une utilisation très fréquente et régulière des outils numériques, sans commune mesure avec la moyenne nationale ou les préconisations d'usage selon l'âge, issues des travaux de Serge Tisseron. L'autre enseignement qui ressort de cette enquête est que le taux d'équipement des familles en appareils numériques est très élevé et que la grande majorité des élèves de la classe utilise ces outils sans contrôle parental. Leur exposition aux dangers du numérique est donc très forte. Ce constat est à mettre en lien avec le contexte social de l'école et de la classe. Cette école se caractérise par une évolution de sa population depuis une dizaine d'années. L'accroissement démographique et une politique de logements sociaux ont modifié le profil social de l'école qui est passée d'un public homogène et favorisé à un public hétérogène à tendance défavorisée. Elle est devenue un exemple de mixité sociale. Notre classe de CM1 s'inscrit dans ce même modèle avec une tendance populaire encore plus forte.

Tout cela nous a incités à mettre en place une sensibilisation à l'évaluation de l'information en provenance d'Internet en partant de l'hypothèse que ces élèves de cycle 3 avaient une

fascination pour l'Internet et des préjugés favorables face à l'information en ligne. Nos deux séances ont donc porté sur l'évaluation d'une fausse information en ligne sans que les élèves le sachent dans un premier temps, puis dans un second temps, la déconstruction et l'analyse de cette fausse information. L'objectif était de tromper les élèves dans le but de leur faire prendre conscience de la nécessité d'une prise de recul face à ce média.

Nous avons pu en tirer des enseignements intéressants. Mettre les élèves face à une fausse information et les laisser vivre l'expérience de la désinformation semble être une possibilité intéressante pour un changement des attitudes et une prise de conscience de l'importance d'une distance critique face aux informations en ligne. Cette démarche pédagogique a pu accélérer la sensibilisation à l'importance de l'esprit critique.

D'autre part, cette expérimentation nous a démontré que les élèves de cycle 3 n'avait aucun réflexe de questionnement face à l'information et que le doute n'était pas une capacité présente chez eux. Également, nous avons constaté que l'utilisation d'outils d'analyse méthodologique permettait aux élèves de s'initier plus concrètement à l'analyse critique d'une information. Enfin, notre travail en classe et le dispositif pédagogique choisi ont mis en évidence l'utilité de former à l'esprit critique collectivement, en incitant les échanges et le dialogue entre pairs.

Pour un enseignement d'éducation critique aux médias, nous pensons qu'il est primordial de travailler certaines connaissances en amont, que ce soit des notions propres à l'esprit critique, à la culture informationnelle ou des connaissances plus techniques propres à Internet. L'enseignant doit se montrer attentif aux notions fondamentales en lien avec le thème étudié. Les élèves doivent pouvoir s'appuyer sur des connaissances déjà construites pour pouvoir cerner et prendre du recul plus aisément.

Enseigner l'esprit critique peut aussi passer par un bousculement des convictions des enfants. Ceci peut représenter le point de départ d'une formation à l'esprit critique. Enfin, l'amélioration de leurs compétences en esprit critique ne peut se constater réellement qu'à travers un travail régulier et sur une longue période. L'expérience mise en place dans le cadre de notre travail était trop courte pour que l'on puisse parler de véritable acquisition d'une meilleure capacité critique à analyser les médias. Mais les résultats des observations nous permettent d'affirmer qu'ils ont été sensibilisés à la prudence face aux médias numériques.

Pour terminer, nous voulions reprendre une citation du poète et philosophe grec Épicharme, en espérant qu'elle devienne la devise de certains de nos élèves comme elle fut celle de Prospère Mérimée : « Souviens toi de te méfier ».

BIBLIOGRAPHIE

1. DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A. (2006), *Sociologie de l'école,* (3ème édition), Paris, France : Armand Colin

2. DUBOST F. (1990), *Le lotissement, implant urbain en milieu rural ?*. In : Études rurales, n°118-119, 1990. Météo/Espaces périurbains. pp. 177-196.

3. PIQUÉE C. (2005). « La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaires des élèves ». In: Revue française de pédagogie, volume 151. pp. 75-89;

4. *http://www.leparisien.fr/seine-et-marne/courtry-port-d-attache-des-gens-du-voyage-19-12-2000-2001835848.php*

5. *http://www.leparisien.fr/courtry-77181/courtry-veut-rattraper-son-retard-en-matiere-de-logements-sociaux-16-05-2016-5800211.php*

6. *http://www.ville-courtry.fr/IMG/pdf/Courtry-journalmunicipal-fevrier2011.pdf*

7. Schéma départemental d'accueil et d'habitat des gens du voyage 2013-2019. Département de Seine-et-Marne. Préfecture et Conseil Général de Seine-et-Marne.

2013*http://www.drihl.ile-de-france.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/sd_gdv_77_2013-2019_cle0e2233.pdf*

8. GUYON Nina, « 10. Mixité ou ségrégation: quelle école bénéficie le plus aux élèves ?», Regards croisés sur l'économie 2012/2 (n° 12), p. 151-164.

9. CHARMES Éric, « Carte scolaire et « clubbisation » des petites communes périurbaines », Sociétés contemporaines 2007/3 (n° 67), p. 67-94. http://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2007-3-page-67.htm

10. CHARMES Éric, « Pour une approche critique de la mixité sociale, redistribuer les populations ou les ressources ? ». www.laviedesidees.fr, 2009. http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20090310_mixitefinale.pdf

11. VAN ZANTEN A. (2001), *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue,* Paris, France : PUF.

12. Freire P. (2013), *Pédagogie de l'autonomie*, Eres.

13. Régis BIGOT, Patricia CROUTTE, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française,* Crédoc, rapport 2014.

14. SERRES Alexandre, Former les élèves à l'art du filtrage : quelques écueils à éviter in *Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information*, École Normale Supérieure de Lyon 21 et 22 mai 2013, éditions Scérén. p. 113-117.

15. BARBEY Francis, *L'éducation aux médias, de l'ambiguïté du concept aux défis d'une pratique éducative*, éditions Publibook, 2009

16. SERRES Alexandre, *Evaluer la crédibilité d'une ressource sur le web*, support de formation, SCD de Besançon, Urfist de Rennes, juin 2015. http://urfist.unistra.fr/uploads/media/Stage_Evaluer_credibilite_Besancon__2015-06-02.pdf

17. CHAPRON Françoise, DELAMOTTE Eric (sous la direction), *L'éducation à la culture informationnelle, colloque*, collection Papiers, ed. presses de l'Enssib, 2010.

18. BRONNER G. (2013). *La démocratie des crédules,* Paris, France : PUF.

19. JOUBAIRE Claire, *EMI :partir des pratiques des élèves.* Dossier de veille de l'IFÉ, n°115, Lyon :ENS de Lyon, 2017

20. BOYD D. (2016), *C'est compliqué : les vies numériques des adolescents*. Caen : C&F Éditions.

21. RAVESTEIN Jean, LADAGE Caroline, JOHSUA Samuel. *« Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école : problèmes techniques et questions éthiques ».* Revue française de pédagogie, n°158, janvier-mars 2007. pp. 71-83.

22. https://iresmo.jimdo.com/2017/01/27/éducation-à-la-littératie-critique-des-médias-démocratie-radicale-et-la-reconstruction-de-l-éducation/ Traduction d'un article de Douglas Kellner et Jeff Sharein Educ.Soc., v.29, n°104, Campinas out.2008

23. CAROTI Denis, *Pensée critique? Esprit critique? un peu de théorie*, https://cortecs.org/cours/pensee-critique/

Annexes

Sommaire

1. Enquête préliminaire auprès des élèves sur leurs pratiques numériques p. 55
2. Tableau récapitulatif des réponses de l'enquête préliminaire p. 56
3. Évaluation diagnostique p. 57
4. Questionnaire 1 (séance 1) p. 58
5. Questionnaire 2 (séance 1) p. 59
6. Grille d'évaluation d'une info en provenance du web p. 60
7. Bilan de savoirs (*savoir évaluer une information sur internet)* p. 62
8. Enquête enseignants p. 63

Annexe 1 : enquête sur les pratiques numériques des élèves

ENQUÊTE : tes pratiques numériques

Ton âge : __ Fille ou garçon : Nombre et âge des frères et sœurs : _____

Tes pratiques numériques :

1. As-tu la télévision ?____ La regardes-tu tous les jours ?_____
2. Sinon combien de jours par semaine ?_____
3. As-tu la télévision dans ta chambre ? _____
4. As-tu internet à la maison ?_____
5. As tu un ordinateur avec internet dans ta chambre ?_____
6. As- tu accès à une tablette numérique ?_____
7. Combien de fois par semaine l'utilises-tu ?_____
8. Tes parents te laissent-ils jouer sur leur téléphone ?_____
9. As-tu le droit d'utiliser internet à la maison ?_____
10. Si oui, combien de fois par semaine ? ____-As-tu le droit d'y aller tout seul ?__
11. Que fais-tu sur internet ? Jouer- regarder des vidéos- Visiter des sites Internet- Facebook- s'informer- autre. (entoure la ou les réponses qui te correspondent).
12. Si tu dois t'informer ou chercher des informations pour un exposé, où vas-tu de préférence ? livres- médiathèque- Internet- Encyclopédie- Autre (entoure la réponse qui te correspond).
13. Selon toi, où trouve t-on les bonnes informations ? livres-internet-journaux-TV.

Tes pratiques de loisirs en dehors de l'école :

1. En dehors de l'école, quelles sont les activités que tu fais souvent ?:

Lire- jouer à tes jeux- regarder la télévision- jouer aux jeux vidéos- autre (entoure la réponse qui te correspond).

2. Es-tu inscrit à une activité sportive en dehors de l'école ? _____
3. Es-tu inscrit à d'autres activités en dehors de l'école ? si oui, lesquelles ?

   _____
4. Vas-tu à la bibliothèque ou à la médiathèque en dehors de l'école ?_____

Annexe 2 : tableau récapitulatif enquête pratiques numériques (échantillon de 25 élèves)

As-tu la TV ?	Oui : 25	Non : 0				
Je la regarde combien de jours par semaine	Tous les jours : 20	5 à 6 jours/semaine : 3	2 à 3 jours/semaine : 2			
TV dans la chambre	OUI : 8	NON : 17				
Internet à la	OUI : 24	NON : 1				

maison						
Internet dans la chambre	OUI : 6	NON :19				
Accès tablette numérique	OUI : 20	NON : 5				
Usage tablette	+ de 4j/semaine : 7	3 à 4 j/semaine : 8	1 à 2 j/semaine : 8			
Jouer sur le téléphone des parents	OUI : 21	NON : 4				
Droit d'utiliser internet à la maison	OUI : 22	NON : 3				
Combien de fois par semaine	Tous les jours : 13	5 à 6/semaine : 2	3 à 4/semaine : 5	1 à 2 : 4	0 : 1	
Tout seul	OUI : 19	NON : 6				
Que fais-tu sur internet ? (plusieurs réponses possibles)	Regarder vidéos : 20	Jouer : 16	Voir des sites : 8	S'informer : 4	Facebook : 3	Autre : 3
Où vas-tu pour t'informer ?	Internet : 17	Livres : 7	Médiathèque : 3	Encyclopédie : 1	Autre :4	
Où trouve t-on les bonnes informations ?	Internet : 16	Livres : 9	TV : 8	Journaux : 4		
En dehors de l'école, quelles activités ?	Lire : 10	Jouer à des jeux : 16	Regarder TV : 15	jeux vidéos : 15	Autre : 5	
Club sportif ?	OUI : 25	NON : 0				
Autre activité ?	OUI : 3	NON : 22				
Vas-tu à la bibliothèque ?	OUI : 13	NON : 12				

Annexe 3 : évaluation diagnostique

1. Selon toi, dans quel média trouve-t-on les bonnes informations ? Entoure une seule réponse :

TV - internet – presse écrite (journaux) - radios-

2. Pour toi, c'est quoi une bonne information?

_____

_____
_____
_____

3. Sais-tu ce qu'est une source (dans le domaine de l'information) ?
_____
_____

Annexe 4 : questionnaire n°1 séance 1

1. Quelle information ce site annonce-t-il ?
   _____
   _____
2. Pour quelles raisons a t-on fait cela ?
   _____
   _____
3. Quand a eu lieu cette vidange ? _____

4. Qui est l'auteur de cette information ?

   _____

5. De quand date cet article ? _____

6. Que pensez-vous de cette information ?

_____

_____

Annexe 5 : questionnaire n°2 (séance 1)

1. Cette information te paraît- elle **crédible** ou **fausse**?

Donnez votre avis et notez des éléments concrets pour justifier votre position.

Menez votre enquête !

Cette information est crédible	Cette information est fausse

Annexe 6 : **Évaluer l'information sur un site web**

1. Le site (OÙ ?)	La vidange du lac d'Annecy (http://webalpa.net)
A-t-on une page d'accueil ?	
Y-a-t-il d'autres pages sur ce site ?	
D'après l'adresse, est-ce un site personnel, d'un organisme connu, d'une entreprise commerciale ? (relever les 3 dernières lettres de l'adresse)	
2. Les sources d'information (QUI ?)	
Qui est l'auteur ?	
L'auteur a-t-il signé son article ?	
Peut-on le joindre par mail?	
A-t-on une date de création du site ? de mise à jour ? (**QUAND ?)**	
3. L'organisation du site (COMMENT ?)	
La présentation est-elle de qualité ? (écriture, photos visibles et lisibles, couleurs…)	
Les liens à l'intérieur du site fonctionnent-ils ?	
4. Le contenu (QUOI ?)	
L'information est-elle vérifiable ?	
L'information est-elle bien organisée dans le site (plan/sommaire)	
A-t-on des liens pour en connaître plus sur le sujet ?	
POURQUOI cette information est publiée ? (pour informer, pour vendre quelque chose, pour s'amuser, pour apprendre, pour tromper).	

Annexe 7 : bilan de savoirs

Savoir évaluer une information sur internet

1. Qu'as-tu appris pendant cette recherche ?
   _____
   _____
   _____

2. Qu'as-tu aimé pendant ce travail ?
   _____
   _____
   _____

3. Est-ce que ce travail va t'inciter à être prudent face aux informations que l'on trouve sur Internet ?
   OUI- NON (entoure ta réponse)

4. Quand tu as su que c'était une fausse information, qu'as-tu ressenti ?
   _____
   _____
   _____

5. Pour toi, Qu'est-ce qu'il est important de faire quand tu t'informes sur Internet ?
   _____
   _____
   _____

6. Est-ce important de faire preuve d'esprit critique ?

OUI-NON (entoure ta réponse)

Annexe 8 : Enquête enseignants

Ecole Michel Lefèvre, 77181, COURTRY

10 enseignants.

Aucun ne fait de l'éducation aux médias numériques dans sa classe.