

L'apport de l'éducation aux médias pour le
développement de l'esprit critique

Quelle importance accorder au choix de la pédagogie ?

Travail présenté dans le cadre du mémoire de fin d'études pour l'obtention du titre de
Master en communication appliquée – éducation aux médias

Par Carmen Michels

Promoteur : Baptiste Campion

Bruxelles – juin 2017

Remerciements

En ouverture de ce mémoire, je tiens à remercier certaines personnes sans l'aide desquelles ce mémoire n'aurait pas été possible.

En premier lieu, je souhaite remercier tout particulièrement mon promoteur, Baptiste Champion, pour sa disponibilité et son aide indispensable à la réalisation de ce mémoire. Il a pu m'aiguiller efficacement tout au long de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent également à Brieu Guffens, Pierre Fastrez et Jerry Jacques pour leur disponibilité et leur éclairage lors des entretiens exploratoires. Je souhaite également remercier Catherine Geeroms qui s'est rendue disponible pour m'orienter et me conseiller dans le choix de mon sujet.

Un grand merci à Marcel Kramer, directeur du Lycée classique de Diekirch, de m'avoir accueillie et permis de mener à bien mon projet. Ce merci s'adresse également à Madame Collignon, Madame Wietor, Madame Marxen, Monsieur Pierrard, Madame Sizaire, Madame Ries qui ont accepté de m'accorder leurs heures de cours afin que je puisse implémenter mon projet.

Un grand merci s'adresse également à la Mediafactory, du Centre de Jeunesse du Marienthal, pour le prêt de matériel.

Et finalement, je tiens à remercier ma famille et mes amis qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de la réalisation de ce mémoire. C'est grâce à leur soutien que j'ai eu l'énergie nécessaire pour mener ce travail de recherche jusqu'au bout.

Partie 1 : Contexte de la recherche

I. Problématique

« Il ne faut pas enseigner ce qu'on pense, mais leur apprendre comment penser ».¹

- Cornelius Gurlitt

Les informations nous parviennent par une multitude d'appareils, en temps réel, 24 heures sur 24 et peu importe où nous nous trouvons. Ce n'est donc plus l'accès à l'information qui pose problème mais, au contraire, le flux d'informations permanentes causé par cet accès et auquel le récepteur est confronté. L'émergence des nouveaux médias a transformé les capacités de l'utilisateur médiatique à tel point que le citoyen récepteur devient à la fois un relayeur et créateur d'informations. Ceci et la vitesse à laquelle les informations nous parviennent sont seulement deux raisons qui expliquent que les rumeurs et la désinformation se multiplient de nos jours. C'est pourquoi, il devient plus que jamais nécessaire que le récepteur utilise sa pensée critique afin de traiter ces informations et en tirer du sens. Prendre du recul afin de questionner le document médiatique devient extrêmement important pour regarder au-delà de l'apparence superficielle de l'information, pour sortir d'une lecture naïve et/ou passive et pour se forger sa propre opinion. À l'ère cybériste, il semble indispensable que les citoyens acquièrent de nouvelles connaissances et compétences.

L'éducation aux médias s'est assignée la mission de former des citoyens autonomes, critiques et responsables. Les éducateurs aux médias développent et présentent un arsenal d'outils de critique et de remise en question (critique des sources, dénonciation des arguments d'autorité, etc.). Bien que les éducateurs soient unanimement d'accord sur le fait que l'éducation aux médias peut développer l'esprit critique des apprenants, on constate que ceci n'est que rarement vérifié. De plus, il semble que chaque éducateur ait sa propre approche. En effet, les outils ainsi que les pédagogies utilisées sont multiples et divers et personne ne semble réellement questionner leur véritable efficacité.

¹ Traduction libre de la citation allemande « *Man soll Denken lehren, nicht Gedachtes.* ».

Ce travail se penche donc particulièrement sur l'apport que peut avoir un cours en éducation aux médias sur le développement du questionnement critique de l'élève. L'objectif principal est donc de vérifier si un cours en éducation aux médias peut vraiment développer l'esprit critique. En abordant un même cours selon deux pédagogies différentes, nous cherchons à comprendre l'efficacité que peut avoir l'une ou l'autre approche pour l'enseignement critique. En effet, nous souhaitons savoir si le choix du modèle d'apprentissage employé influence le développement du questionnement critique. Le travail présente également une méthode d'évaluation de l'esprit critique qui se distingue des approches habituelles.

Dans une première partie, nous essayons d'approcher le caractère multidimensionnel de l'esprit critique et l'importance qui lui est accordée dans le monde de l'enseignement et, plus particulièrement, dans l'éducation aux médias. Nous nous intéressons ensuite aux conditions pour le développement de l'esprit critique ainsi qu'aux différentes méthodes d'évaluation existantes. Nous vous présentons également deux modèles d'apprentissages dont nous souhaitons mesurer l'efficacité pour le développement critique des élèves. Nous terminons cette délimitation en présentant brièvement le phénomène des théories du complot, qui sera le sujet dont traite le cours élaboré.

Dans une seconde partie, nous décrivons notre méthodologie. Cette partie implique la présentation du cours élaboré ainsi que les différences en termes de déroulement dues aux deux approches pédagogiques testées. Dans cette même partie, nous vous présentons également le dispositif d'évaluation mis en place pour récolter les données ainsi que le traitement de celles-ci.

Le troisième et dernier chapitre s'intéresse finalement aux résultats et à l'interprétation des données. Après la vérification des hypothèses, nous essayons de définir, dans un retour critique, les éventuelles limites du travail. Une ultime partie synthétise les différentes pistes poursuivies ainsi que les constats que le travail nous a permis de tirer.

II. Définition des concepts centraux

Dans ce chapitre, nous définirons les concepts centraux utilisés dans le cadre de ce mémoire. En situant d'abord ce travail dans le domaine plus global de l'éducation aux médias, nous arriverons ensuite à délimiter et définir ce que nous entendons exactement par « esprit critique ». Ensuite, nous présenterons les deux pédagogies que nous souhaitons comparer dans ce travail. Nous finirons cette partie théorique par la présentation du sujet traité par le cours mis en place, le phénomène des théories du complot, ce qui nous permet, finalement, d'ouvrir la voie à la mise en place d'une méthodologie d'expérimentation sur le terrain.

1. Éducation aux médias

« La construction de l'esprit critique ne relève pas d'un champ particulier du savoir mais est l'affaire de toutes les disciplines ... » (Educsol, 2016). Cette citation affirme que le système éducatif est loin d'être le seul qui s'est assigné pour mission de développer l'esprit critique des citoyens. Cependant, selon le ministère français de l'éducation nationale, l'éducation aux médias et à l'information constitue « un levier supplémentaire » pour l'enseignement de l'esprit critique (Educsol, 2016).

Comme le présent travail s'inscrit dans le contexte de l'éducation aux médias, il convient d'explicitier en quoi celle-ci consiste. Par le décret, de l'année 2008, portant sur la création du Conseil Supérieur de l'éducation aux médias en communauté française (CSEM), l'éducation aux médias est officiellement définie comme « l'éducation visant à donner la capacité à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et de leur contenu et à communiquer dans divers contextes » (Communauté française, 2008). L'éducation aux médias constitue donc un champ transversal : elle peut trouver son application au moyen de l'enseignement formel, dans différentes disciplines, mais également grâce à l'engagement de diverses associations. Au-delà de l'enseignement formel et informel, il convient de ne pas oublier l'implication que peut avoir le cercle familial dans cette formation. L'éducation aux médias concerne tous les citoyens en contact avec les médias, c'est pourquoi il n'existe pas un public cible spécifique, au contraire, on peut dire que l'éducation aux médias est l'affaire de tous (CSEM, 2011, p. 11).

Ayant conscience du caractère transversal de l'éducation aux médias, de ses objectifs et de son public cible, ce présent travail s'inscrit dans le cadre de l'enseignement formel et se penche cependant sur sa « fonction critique ». Nous nous intéressons par conséquent à l'objectif final qui a été défini par le Conseil Supérieur de l'éducation aux médias (CSEM) comme suit : « rendre chaque citoyen actif, autonome et critique envers tout document ou dispositif médiatique dont il est destinataire ou usager » (2011, p. 7). Les éducateurs aux médias souhaitent développer auprès de leur public une lecture critique et distanciée des contenus et des formes médiatiques.

Or, malgré la valeur capitale qui semble être accordée à cet objectif, le développement de l'esprit critique n'a pourtant pas été défini comme une compétence propre de l'éducation aux médias (CSEM, 2013). Dans le cadre de compétences publié par le Conseil Supérieur de l'éducation aux médias (2013), l'ensemble des compétences liées aux usages médiatiques sont regroupées sous l'expression « littératie médiatique » et font dès lors référence au modèle matriciel des compétences² développé par Thierry De Smedt et le Docteur Pierre Fastrez (UCL). « Au départ de deux distinctions conceptuelles, l'une portant sur quatre domaines de compétence (écriture, lecture, navigation, organisation), et l'autre sur trois dimensions (informationnelle, technique, sociale) des objets et pratiques médiatiques sur lesquels se déploient ces compétences », ce modèle matriciel propose une cartographie des compétences couvertes par le concept de littératie médiatique (Fastrez, 2010, p. 2). L'esprit critique ne figure cependant pas en tant que compétence propre dans ce modèle. Or, le fonctionnement général du modèle, la répartition des compétences selon quatre domaines de compétences et trois dimensions d'objets, explique l'absence de l'esprit critique en tant que compétence particulière. En analysant le tableau, on peut constater qu'il s'y trouve mais sans utiliser le terme. En effet, on peut chercher à décrire les compétences impliquées par l'esprit critique dans les termes du modèle. Dès lors, on peut constater que l'esprit critique est toutefois représenté par les compétences qui sont reprises dans ce modèle. Si on s'intéresse par exemple à la compétence de la lecture informationnelle d'un média, on constate que celle-ci requiert, de la part du récepteur, de faire preuve d'esprit critique : « ... afin de pouvoir déterminer et comprendre les représentations et les degrés de vérité que le contenu du média véhicule » (CSEM, 2013, p. 9). Mais, non seulement les compétences en lecture mais, également, les compétences d'écriture, de navigation et d'organisation nécessitent que le récepteur fasse usage de sa pensée critique. En effet, l'esprit critique semble se présenter sous différentes formes de compétences que l'éducation aux médias souhaite développer chez

² Pour plus de précisions par rapport à ce modèle, veuillez consulter le livret « les compétences en éducation aux médias » (CSEM, 2013).

l'apprenant. C'est pourquoi, une délimitation de ce concept semble incontournable pour la suite de ce travail.

2. Esprit critique

Avant de nous intéresser à la façon dont cette ambition (le développement de l'esprit critique) est poursuivie sur le terrain de l'éducation aux médias, il nous semble d'abord important de définir ce que l'on entend par « l'esprit critique ».

2.1 Concept multidimensionnel

Avant de présenter des définitions proposées par des spécialistes de l'éducation ou plus particulièrement de l'éducation aux médias, nous allons d'abord nous pencher sur la définition que donne le dictionnaire Larousse. Ce dernier propose deux significations : la première vise l'esprit critique sous l'angle de la méthode critique « Qui a pour objet de discerner les qualités et les défauts d'une œuvre, la valeur, l'exactitude ou l'authenticité d'un texte, d'une déclaration, d'un fait, etc. » (Petit Larousse, 1972). La deuxième définition met cependant en avant la dimension négative qu'apporte ce concept : l'esprit critique « Qui émet des jugements sévères, négatifs ».

Le mot ou l'adjectif « critique » mais aussi le verbe « critiquer » comportent donc une connotation péjorative. Cependant, comme le fait remarquer Harald Wohlrapp (2008) il ne faut en effet pas entendre « critique » au sens restreint et « négatif », soit comme « jugement défavorable » : il ne s'agit pas de dénigrer quelqu'un, ni ses œuvres. Au contraire, « être critique » invite les gens à accéder à des prises de conscience ou des conclusions personnelles. Wohlrapp définit ce concept en disant qu'il s'agit de « l'art du jugement, et de la distinction entre l'acceptation de faits et la remise en question d'arguments ainsi que de l'interprétation de ces faits » (2008, p. 213, trad. libre).

Malgré l'existence d'une multiplicité de définitions, il apparaît qu'aucune définition n'ait réussi à rendre compte de l'entière des nuances que peut englober ce concept. À ce jour, il n'existe toujours pas de définition communément acceptée, dès lors chaque auteur propose sa propre délimitation du concept. Les définitions proposées ne sont pas totalement distinctes, cependant chacune comporte des nuances différentes selon l'auteur.

Jacques Piette fait la distinction entre l'esprit critique et l'intelligence en général (1996, p. 265). Il prend donc deux directions différentes, la première plus centrée sur la fiabilité des sources et la deuxième se penchant sur la métacognition, qui est en quelque sorte la «

régulation de la cognition » (Romainville, 1993, p. 24) et qui se situe au fondement de l'esprit critique.

Robert H. Ennis, au contraire, aborde le concept sous le nom de la « pensée critique ». Selon lui, il s'agit « ... d'une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (1985, p. 45, trad. libre). Il suppose donc que cette pensée critique n'est pas une fin en soi, mais un processus qui emmène le sujet vers une prise de décision (active ou réflexive). Ennis ne se limite cependant pas aux habiletés du penseur, mais inclut également les différentes attitudes propres au penseur critique, c'est-à-dire la tendance à être critique.

Ce qui est intéressant de pointer est que le terme « pensée critique » est souvent utilisé comme synonyme d'esprit critique. Or, Jacques Boisvert propose dans son ouvrage *La formation de la pensée critique : Théorie et pratique* (1999) de faire la distinction entre ces deux concepts. Jacques Boisvert appréhende la pensée critique sous trois angles complémentaires : une stratégie de pensée, une investigation et un processus (1999, p. 2). Selon Boisvert, la pensée critique est composée de deux éléments : le premier étant l'esprit critique et le deuxième constitue l'ensemble des capacités que possède le penseur.

Pour que l'élève soit un penseur critique, [ce] n'est pas suffisant (même si c'est nécessaire) que celui-ci maîtrise l'évaluation des raisons. La personne doit en effet manifester un certain nombre d'attitudes, de dispositions, d'habitudes de pensée et de traits de caractère que l'on peut regrouper sous l'étiquette « attitude critique » ou « esprit critique ». De façon générale, cela signifie que le penseur critique doit non seulement être capable d'évaluer des raisons adéquatement, mais qu'il doit aussi avoir tendance à le faire, y être disposé. (Boisvert, 1999, p. 27)

Cette énumération de chercheurs ayant tenté de définir le concept de l'esprit critique est loin d'être exhaustive. Mais, cela permet de prendre conscience du fait que l'esprit critique est un concept multidimensionnel que l'on risque d'aplatir en cherchant une définition unique et communément valable. Selon Jacques Piette « une des principales raisons qui expliquent que les chercheurs envisagent de manière différente ce qu'est la pensée critique tient à la diversité des traditions de recherche auxquelles ils se rattachent » (1996, p. 84).

2.2 Délimitation du concept

Prenant en compte le caractère multidimensionnel de l'esprit critique, il est difficile, dans le cadre d'un mémoire, de traiter ce concept dans son entièreté. C'est pourquoi, j'ai décidé de n'évaluer qu'une composante précise, à savoir le questionnement critique. Cette délimitation écarte par conséquent de nombreuses dimensions que comporte l'esprit critique. Cependant, il

n'est aucunement question de nier l'existence ni l'importance des autres dimensions, mais de se concentrer spécifiquement sur une seule dimension à la fois. La stratégie d'enseignement de la pensée critique, proposée par Boisvert, caractérise le choix et la description des dimensions de la pensée critique visées par l'enseignement comme une étape principale dans l'élaboration d'un cours disciplinaire axé sur le développement de la pensée critique (Boisvert, 1999, p. 63).

La dimension de l'esprit critique que nous souhaitons développer dans le cadre de ce mémoire est le questionnement critique dont une personne peut faire usage quand celle-ci est confrontée à un document médiatique quelconque. Ce questionnement a comme objectif de décider si l'utilisateur médiatique croit ou non aux informations et récits véhiculés par le média. C'est pourquoi j'ai décidé de retenir la définition de l'esprit critique proposée par Robert H. Ennis : « ... une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (1985, p. 45, trad. libre). Mettre en pratique sa pensée critique ne signifie pas penser plus ou réfléchir plus, il s'agit de penser mieux. Pour Ennis, la pensée critique implique un processus d'évaluation qui penche vers une prise de décision. L'auteur distingue la réflexion créatrice et la pensée critique. La pensée critique vise selon lui à « ... porter des jugements d'évaluations qui s'appuient sur un raisonnement logique » (Norris et Ennis, 1989, p. 18). Cependant, ce n'est pas le résultat de cette évaluation, le fait que le spectateur croit ou non les informations qui lui sont fournies par le média, qui nous intéresse. C'est le processus de réflexion que le spectateur adopte pour parvenir à une prise de décision que nous souhaitons approfondir dans ce travail.

Ennis fournit une liste avec une série de capacités et d'attitudes qui, selon lui, font preuve d'une réflexion critique. Le ministère national de l'éducation française souligne cependant l'importance qu'il convient d'accorder au lien qui existe entre ces deux aspects :

[Bien qu'] il convient de distinguer les attitudes fondamentales qui caractérisent l'esprit critique, et la manière dont l'esprit critique est mis en œuvre. [C'est] le lien entre ces deux aspects [qui] est crucial dans l'éducation, puisque ce sont les pratiques qui nourrissent les attitudes ; et [les] attitudes ainsi nourries et fortifiées se traduisent plus aisément dans la pratique. (Eduscol, 2016)

Dans le cadre de ce travail, nous allons nous intéresser au développement d'une capacité précise, à savoir « se poser des questions de clarification ». Cette capacité est stimulée par l'attitude « essayer d'être bien informé ». La raison pour laquelle nous avons choisi cette capacité en particulier s'explique par le fait que c'est « la curiosité [qui] induit toutes les autres attitudes [qui caractérisent l'esprit critique] car elle seule peut faire prendre conscience de la multiplicité des informations (et donc de la nécessité de les trier) ... » (Eduscol, 2016).

La seconde attitude que nous souhaitons mettre en avant est le développement d'une certaine autonomie de la part de l'apprenant. Cette autonomie se développe non seulement par les informations mises à notre disposition, mais aussi et principalement par la capacité à avoir du recul par rapport à celles-ci. Selon, le ministère national de l'éducation française, cette prise de recul constitue cependant un véritable enjeu pour la lecture des médias :

Ce recul se traduit d'abord par une temporalité. On prend le temps de s'informer, et on ne « saute » pas sur la première information pour juger et conclure. Le jugement (au sens large de conclusion), quand il est possible, ne doit intervenir qu'après un temps consacré à prendre connaissance des faits. La pratique de la suspension de jugement est d'autant plus importante que les questions sont sensibles et peuvent toucher de près les élèves ; elle nécessite un effort et permet de mettre à distance ses préjugés. Ce recul permet aussi d'évaluer l'information sur un plan qualitatif. (Eduscol, 2016)

Être curieux et prendre du recul face aux informations : le développement de ces deux attitudes constitue un des principaux défis pour le développement de la pensée critique. Bien que le ministère de l'Éducation nationale ait défini trois autres attitudes caractérisant l'esprit critique (l'écoute, la modestie et la lucidité), nous avons décidé de nous concentrer dans le présent travail sur l'éveil de la curiosité et le développement de l'autonomie qui, par ailleurs, semblent les plus en accord avec l'objectif visé (questionnement critique des médias).

2.3 L'enseignement critique dans le milieu de l'éducation aux médias

Dans l'éducation aux médias, ces deux attitudes sont développées en pratique en « [renforçant] la réflexivité du jeune vis-à-vis des médias : un mouvement de distanciation par rapport à l'expérience médiatique ordinaire ... » (De Smedt, 2000). En proposant une série de questions et de principes clés, les éducateurs aux médias tentent d'apprendre aux élèves comment ceux-ci peuvent analyser et évaluer la fiabilité d'un document médiatique.

Selon Jacques Piette, c'est précisément le développement de cette capacité précise : la clarification des informations [par le questionnement critique du média], qui fait partie des habiletés les plus développées en éducation aux médias (1996, p. 269).

De nombreux auteurs, ainsi que des associations du domaine, ont développé des modèles de questionnement, qui se présentent sous forme de méthodes ou de grilles d'analyse « appliquées ». Ces cadres proposent un fondement pertinent pour initier les jeunes aux différents concepts et aspects qui requièrent d'être évalués, lors d'une approche critique d'un média. Rappelant le célèbre modèle du sigle QQQQCCP (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ?), qui probablement a été défini par le rhéteur grec Hermagoras de Temnos (Texier, 2004, p. 552), ces modèles ont comme but de collecter les

informations nécessaires pour évaluer la crédibilité du média.

Les aspects questionnés varient selon les modèles. En 2003, David Buckingham présenta un modèle qui propose des questions concernant la production, le langage, la représentation et l'audience. Tandis que le modèle « 5a Continuum » de Paul Mihailidis, apparu en 2014, propose de questionner l'accès, la connaissance, l'évaluation, l'appréciation et les actions du média. La plupart des questions sont de type ouvertes, certains modèles proposent des questions fixes, tandis que d'autres présentent des questions que l'on adapte selon le média choisi (Redmond, Schilder, Cooper Moore, 2016, p. 58). Pax Christi³ propose par exemple une grille d'analyse qui vise particulièrement le questionnement ainsi que la déconstruction des théories du complot (2016).

L'association nationale pour l'éducation aux médias aux États-Unis (NAMLE), qui est une association issue d'une collaboration publique/privé destinée à développer et promouvoir l'éducation aux médias, affirme que peu importe le modèle utilisé, ce questionnement permet aux usagers d'avoir une compréhension plus sophistiquée des messages médiatiques auxquels ils sont confrontés au quotidien. L'objectif final du questionnement critique est que cette méthode se transforme en réflexe et que l'élève n'admet jamais ni affirmation, ni jugement ni fait relayés par les médias sans avoir préalablement questionné le document médiatique. À la manière d'un système d'autodéfense intellectuelle, ce réflexe pourrait servir à repérer des raisonnements et/ou modes d'argumentation qui ne tiennent pas la route. Ce système est censé fonctionner à tout moment et indépendamment du contexte scolaire (Redmond et al., 2016). Selon NAMLE (2007), un défi principal pour les éducateurs est de veiller à ce que les apprenants questionnent tous les médias et pas seulement ceux avec lesquels ils ne sont pas d'accord (cité par Redmond et al., 2016).

Par développement de la pensée critique, nous entendons donc dans le présent travail, le développement de la capacité de l'élève à soumettre tout document médiatique à critique en questionnant différents aspects de l'article (l'auteur, les sources, le média, etc.). Ce questionnement permet au récepteur de prendre du recul pour évaluer et analyser les messages médiatiques, pour ensuite, dans un second temps, juger en toute autonomie.

Nous tenons cependant à préciser que le questionnement critique dont un élève peut faire

³ Pax Christi, est une association d'éducation permanente. L'association qui a récemment changé de dénomination s'appelle désormais « BePax ».

preuve n'est pas infaillible. Le développement de ces « habits of inquiry », comme l'appellent Redmond, Schilder et Cooper Moore, n'assure pas que l'élève ne se trompera plus dans le jugement qu'il fait à la fin de ce questionnement. Néanmoins, il s'agit toutefois d'un moyen qui permet à l'élève de prendre du recul face aux médias, de repérer des éléments sur lesquels il peut fonder son jugement, ce qui renforce dès lors l'autonomie de l'élève à prendre la décision de croire ou pas dans le contenu du média.

2.4 Conditions du développement

La partie suivante présente les conditions auxquelles il convient de prêter attention, si on souhaite élaborer un cours qui vise à développer la pensée critique. Bien que ces conditions soient nombreuses et dispersées, nous souhaitons présenter les facteurs qui nous paraissent primordiaux, sans pour autant viser l'exhaustivité.

Pour qu'il puisse y avoir développement de la pensée critique, il faut d'abord créer des situations qui sont propices à la fois à l'éveil et à la réflexion. Dirk Jahn explique que l'enseignant doit susciter des conditions qui stimulent la pensée critique. Il se base sur le travail du philosophe Karl Jaspers (cité par Jahn, 2013, p. 8) qui a identifié trois états d'esprit qui provoquent la pensée critique : l'étonnement, le doute et l'expérience d'une situation extrême. Ces états d'esprit stimulent la pensée critique en provoquant des questionnements qui conduisent le penseur à chercher des réponses significatives. Le doute naît quand l'apprenant est confronté à des assertions qui viennent contredire ou carrément réfuter ses convictions. Cet état d'esprit amène par conséquent le sujet à remettre en question ses convictions afin de retrouver un nouvel équilibre (Jahn, 2013, p.9). Selon Jahn, des extraits de films constituent un bon moyen pour provoquer ces états d'esprit.

Après avoir jeté la condition de base, il faut également veiller à ce que l'environnement soit propice à la formation de la pensée critique. « Un climat de classe basé sur l'ouverture d'esprit et la confiance est une condition fondamentale pour qu'il puisse y avoir développement de la pensée critique » (Jahn, 2013, p. 8). L'auteur souligne que « la formation de la pensée critique est un processus pénible pour l'apprenant ... » et qu'il est dès lors important que l'étudiant se sente bien dans l'environnement qui l'entoure. Jacques Boisvert dit qu'« ... un climat autoritaire où la discussion et la participation des jeunes sont découragées ... » constitue un environnement défavorable à l'épanouissement de la pensée critique (1999, p. 70). Le rôle de l'enseignant est donc d'assurer un bon climat de classe : selon Boisvert son rôle est de se préoccuper de la « disposition physique, du matériel

pédagogique qu'ils utilisent ainsi que du genre d'interaction qu'ils produisent en classe » (1999, p. 70). La posture que l'enseignant adopte vis-à-vis des élèves est d'une influence déterminante pour le climat de classe. Jahn spécifie qu' « il est important que les étudiants se sentent sur un pied d'égalité avec l'enseignant » : ceci développe un climat de confiance qui est favorable au développement de la pensée critique (2013, p. 15). Dans un processus de réflexion critique, il est également nécessaire « ... que l'enseignant soit ouvert à remettre en question ses propres perceptions et de les changer si cela s'avère comme nécessaire » (2013, p. 11). Comme Sophie Mazet le fait remarquer dans son ouvrage *Manuel d'autodéfense intellectuelle* :

L'esprit critique n'est pas infaillible et il ne faut donc pas avoir peur de se tromper. Il y a des moments où par manque de vigilance, on se fait avoir et d'autres où on est sûr d'avoir détecté une tromperie mais en réalité on est tombé dans la paranoïa. (Mazet, 2015, p. 226)

Pour favoriser un environnement propice au développement de l'esprit critique, il est donc favorable que les étudiants prennent conscience que l'esprit critique peut être « faillible ».

Jahn définit le rôle de l'enseignant comme celui du « barreur » : sa tâche est de guider les apprenants dans leur réflexion critique : en leur ouvrant de nouvelles pistes de réflexion. L'enseignant veille donc à ce que les discussions ne se déroulent pas de manière unidimensionnelle en pointant des perspectives que les apprenants ont ignorées (Jahn, 2013, p.11). « Sa présence est [donc] primordiale pour que les apprenants puissent se surpasser dans leur questionnement critique » (2013, p.11).

Toutefois, nous souhaitons conclure cette délimitation de l'esprit critique en précisant que l'esprit critique n'est jamais un acquis, il est une exigence, toujours à actualiser (Eduscol, 2016), ce qui n'est pas sans implications au niveau de l'enseignement, comme nous le montrons dans le point suivant. De ce fait, et en prenant en considération le temps restreint du cours donné, il est certainement plus juste de parler de « stimulation » et non de « développement » de l'esprit critique au sens strict.

3. Modèles d'apprentissage

Un enjeu de l'enseignement critique que nous souhaitons approfondir dans ce travail est l'intérêt du choix de la pédagogie pour le développement de l'esprit critique de l'élève. L'enjeu suivant, relevé par Jacques Piette, explique notre intérêt à ce sujet.

Beaucoup de chercheurs [...] envisagent le développement de la pensée critique comme « la résultante naturelle » de l'enseignement dispensé dans leur programme. Le développement de la pensée critique serait ainsi une conséquence normale et inéluctable de l'acquisition de connaissances sur un sujet donné. (Piette, 1996, p. 67)

Cette hypothèse n'a pourtant jamais été vérifiée. Au contraire, des chercheurs comme, par exemple, David Buckingham affirment qu'il est important que les apprenants soient actifs : « [c'est] en faisant des analyses critiques des médias, [que] l'éducation aux médias rend les étudiants aptes, et leur permet de se libérer des valeurs et idéologies que les médias essayent de leur imposer » (Buckingham, 2003, p.7, trad. libre). C'est donc en questionnant le média et plus précisément : l'auteur, le format, l'audience, le contenu et l'intention que l'utilisateur applique sa pensée critique. (Center for Media Literacy, 2005, pp. 1-6).

Sachant que le développement de la pensée critique n'est pas acquis une fois pour toutes, une pédagogie de l'école traditionnelle se basant sur la mémorisation semble dès lors inappropriée. L'objectif étant d'apprendre aux jeunes l'adoption d'un réflexe de questionnement, on pourrait se demander s'il ne serait pas plus judicieux de favoriser le développement de la pensée critique en attribuant durant le cours une part plus active à l'apprenant. Une réflexion quant au choix et l'efficacité du modèle d'apprentissage à utiliser dans l'enseignement critique nous semble dès lors justifiée.

Comme il est impossible d'évaluer l'efficacité de toutes les pédagogies et modèles d'apprentissage existants, nous avons décidé d'en choisir deux : le modèle du conditionnement et le modèle constructiviste interactif. Ces deux modèles pédagogiques sont deux des trois conceptions de l'apprentissage définies par Joseph Stordeur, le troisième étant le modèle de l'empreinte (1996). Ces modèles s'intéressent donc particulièrement à la façon dont l'élève apprend.

Le choix de tester ces deux modèles d'apprentissage s'explique par la volonté de vouloir comparer deux modèles qui exigent des degrés de participation cognitive différents de la part des apprenants. La comparaison vise donc à connaître la manière la plus efficace de faire apprendre aux élèves le questionnement critique.

Avant de présenter les deux modèles choisis, il convient de préciser qu'en théorie ces modèles semblent être caricaturaux, tandis qu'en réalité les frontières entre les différents modèles ne sont pas si denses : la plupart des cours combinent plusieurs modèles d'apprentissage différents. Toutefois, les caractéristiques fondamentales des deux cours élaborés dans le cadre

de ce travail font référence à ces deux modèles : au modèle du conditionnement pour le premier et au modèle constructiviste interactif pour le deuxième cours.

3.1 Modèle de conditionnement

Le premier modèle pédagogique dont nous souhaitons tester l'efficacité pour le développement du questionnement critique est le « modèle de conditionnement », défini par le chercheur belge, Joseph Stordeur. Dans son ouvrage *Enseigner et / ou apprendre - Pour choisir nos pratiques* (1996), le chercheur belge explique que dans le modèle du conditionnement « Les élèves sont amenés à effectuer la tâche [demandée] grâce, essentiellement, à deux procédés : le rappel collectif de ce qu'ils connaissent ou de ce qu'ils devraient connaître, et la présentation d'un modèle simple à imiter ». (Stordeur, 1996, cité par Sautélet, 2016a, p. 5) En effet, les jeunes sont en quelque sorte conditionnés à effectuer la tâche demandée en la mettant en pratique dans des exemples similaires.

Pour que ce modèle puisse être effectif, la matière à enseigner est découpée en objectifs intermédiaires, accessibles pour les apprenants. Dans le cas de notre travail, le questionnement critique est donc découpé en une multitude de questions critiques proposées sous forme de grille d'analyse. Une autre condition pour assurer le bon fonctionnement de ce modèle « ... est que les prérequis sont à la fois rappelés et pris en compte et que les jeunes reçoivent un modèle qu'ils peuvent imiter » (Stordeur, 1996, cité par Gobert, 2016-2017, p. 13). L'apprenant est d'abord amené à appliquer la matière dans une situation concrète et doit ensuite projeter ce modèle dans d'autres exemples similaires.

L'idée fondamentale de ce modèle est que les jeunes vont en quelque sorte être conditionnés à effectuer une tâche précise. C'est pourquoi le modèle de conditionnement est considéré comme étant une démarche d'apprentissage et non comme une démarche d'enseignement (Sautélet, 2016a, p. 5). Le conditionnement s'opère, grâce à la multitude d'exercices qui requièrent des apprenants d'effectuer la tâche enseignée. L'enseignant découpe la matière, la répète et ajoute toujours des éléments qui aident l'apprenant à mieux comprendre la matière.

Or, comme tout modèle comporte des limites, celui-ci ne fait pas exception : malgré le fait que les apprenants « ... réalisent généralement bien les exercices demandés », on évoque souvent les difficultés de transfert que pose ce modèle d'enseignement (Stordeur, 1996, cité par Sautélet, 2016a, p. 5). Même après une multitude d'exercices, il y a des élèves qui semblent incapables d'utiliser leur savoir dans une situation inédite au quotidien.

3.2 Modèle constructiviste interactif

Le deuxième cours que nous souhaitons mettre en place s'inspire fortement du modèle constructiviste interactif. Contrairement au modèle du conditionnement, où les jeunes sont invités à appliquer le savoir qui leur est présenté sous forme d'un modèle simple à imiter, les élèves ayant suivi un modèle constructiviste interactif prennent une part plus active en construisant leur savoir.

Dans son ouvrage *Enseigner et/ou apprendre - Pour choisir nos pratiques*, Joseph Stordeur présente les fondements de ce modèle pédagogique. Selon lui, ce modèle « ... se caractérise essentiellement par l'idée que ce sont les apprenants qui construisent leur savoir à partir de situations proches de la réalité d'utilisation de ce savoir et, grâce aux interactions entre leur savoir « déjà-là » et celui des autres : condisciples, enseignants, livres, etc. » (Stordeur, 1996, cité par Sautet, 2016a, p.8). L'enseignant propose une situation complexe à vivre ou une « situation-problème ». Les conditions d'apprentissage pour ce modèle sont l'abondance ainsi que la qualité des matériaux à disposition, l'organisation variée du travail et la confiance dans les capacités des apprenants (Gobert, 2016-2017, p. 14).

Ce modèle accorde une importance signifiante aux essais et surtout aux erreurs : grâce à celles-ci les apprenants se rendent compte de la nécessité d'un tel apprentissage et, deuxièmement, c'est sur ces erreurs que vont s'appuyer les essais suivants. En regardant, « tout semble facile à imiter ». Selon Stordeur (cité par Sautet, 2016a, p. 8), c'est seulement quand nous essayons et que tout ne va pas comme nous l'avions cru que nous prenons conscience de l'importance de certaines actions et que nous apprenons, pour une mise en œuvre ultérieure plus efficace. Or, pour que l'enfant puisse vivre une situation complexe ou une « situation-problème », il faut que l'enfant ait envie d'apprendre, que la tâche ait un sens pour lui et qu'elle soit réalisable par lui. Une autre condition est que l'instituteur, par son attitude ou ses remarques, veille à ne pas « [imposer] d'emblée la solution sans permettre à l'enfant d'essayer des solutions, donc de comprendre de plus en plus finement la situation et le problème posé » (Stordeur, 1996, cité par Gobert, 2014-2015, p. 16). L'enfant a le droit de se tromper, c'est le rôle de l'instituteur d'amener les enfants à revenir sur leur cheminement, en leur donnant le temps nécessaire et de multiples essais. Durant l'activité-même, l'instituteur joue le rôle d'observateur actif (Gobert, 2014-2015, p. 16).

Un inconvénient du modèle constructiviste interactif est cependant que cette méthode nécessite plus de temps dans sa mise en pratique. Or, on peut nuancer cela par l'argument qu'il s'agit d'un apprentissage de compétences réelles et qui sont, par conséquent, directement

transférables sur le terrain. Un deuxième argument qui atténue cet inconvénient est que même si le temps accordé n'a pas été suffisant et que le groupe n'a donc pas trouvé de solution, « Cela ne signifie pas pour autant [que les enfants n'ont rien appris] » (Stordeur, 1996, cité par Sautelet, 2016a, p. 9). Dès que l'élève mobilise son énergie afin d'apprendre, on peut parler d'apprentissage. Le fait de ne pas trouver de solution s'explique par le simple fait que « l'effort d'apprentissage à fournir est plus important, et qu'il demandera donc plus de temps. » (Stordeur, 1996, cité par Sautelet, 2016a, p. 9).

Bien que ces deux modèles s'intéressent à la manière dont l'élève apprend la matière, on peut toutefois constater que le rôle de l'enseignant change en fonction de l'approche choisie. Le modèle d'enseignement mis en place par l'enseignant s'adapte en quelque sorte au modèle d'apprentissage choisi. Dans les deux modèles que nous avons choisis de tester, le rôle de l'enseignant est particulièrement distinct. Dans le premier modèle, bien qu'il ne s'agisse pas d'un cours frontal au sens strict, on constate toutefois que le rôle de l'enseignant reste central : il est le seul à transmettre son savoir. Contrairement au modèle de conditionnement, l'enseignant qui donne un cours basé sur le modèle constructiviste interactif a un rôle plus passif, les élèves travaillent en groupe ou individuellement, construisent leur savoir et présentent ensuite les fruits de leur travail. C'est pourquoi, nous considérons que l'on puisse dire que le premier modèle s'approche plus d'un modèle d'enseignement de type frontal, tandis que le deuxième modèle fait référence à un modèle d'enseignement de type classe inversée.

Pour des raisons de clarté, nous avons décidé de dénommer l'approche utilisant le modèle de conditionnement, « l'approche de conditionnement », et le modèle constructiviste interactif, « l'approche constructiviste », pour la suite de ce travail.

4. L'évaluation du développement critique

Après avoir défini que le présent travail s'intéresse particulièrement à la mise en correspondance de l'autonomie et du questionnement critique des apprenants, il se pose dès lors la question de la mesure de cette performance.

Effectivement, l'évaluation représente un enjeu principal pour l'enseignement de la pensée critique. Premièrement, le problème, comme le prétend Dirk Jahn, est « ... que le niveau à atteindre n'est défini nulle part » (2013, p. 1, trad. libre). Il n'existe donc pas de niveau de référence afin de pouvoir évaluer le niveau de pensée critique atteint par l'apprenant. Mais,

non seulement ce manque de référence, mais aussi l'absence d'une méthode d'évaluation uniforme posent problème. Ce défaut de précision est causé par le caractère impalpable de la pensée critique. Comme la pensée critique ne s'exprime pas en unités de mesures connues, il est du rôle de l'enseignant de définir celles-ci.

Un premier désaccord concernant l'évaluation de la pensée critique consiste à savoir si l'évaluation est censée être qualitative ou quantitative. Selon Peter Facione (cité par Boisvert, 1999, pp. 109-110), chercheur américain, l'évaluation de la pensée critique d'un grand groupe est tout à fait possible à l'aide d'instruments de correction automatisée, tandis que d'autres [chercheurs], comme Marzano et Costa (1988), jugent une telle chose impossible et préconisent l'usage de techniques d'évaluation qualitative. Enfin, certains chercheurs, tels Guilbert et Pelletier (1999) privilégient une approche mixte, c'est-à-dire à la fois quantitative et qualitative (Boisvert, 1999, pp. 109-110).

Quelle que soit l'approche que l'enseignant décide d'utiliser, il est primordial qu'il veuille à différencier les méthodes d'évaluation. Puisqu'il y a des élèves qui savent mieux s'expliquer par l'écrit, tandis que d'autres ont plus de facilités à l'oral et inversement (Boisvert, 1999, p. 106). Jacques Boisvert, énumère quatre techniques d'évaluation : les observations, les enregistrements audio et vidéo, les entrevues, le travail des élèves. Bien qu'il s'agisse de méthodes d'évaluation courantes dans le champ de l'éducation aux médias, il n'y a aucune méthode qui semble adéquate pour l'évaluation du questionnement critique des élèves. Boisvert affirme cependant l'importance de « désigner [d'abord] clairement ce qu'on désire observer en vue de saisir une situation dans sa globalité exige tout d'abord que l'on retienne une définition de la pensée critique suffisamment élaborée et exhaustive » (1999, p. 104). Mais, non seulement la délimitation de l'esprit critique mais, également, le but poursuivi doit être clairement défini. (Boisvert, 1999, p. 106)

Tandis que la plupart des méthodes d'évaluation de la pensée critique consiste à poser des questions auxquelles les apprenants doivent répondre et dont les réponses sont évaluées selon des critères prédéfinis, Theresa Redmond, Evelien Schilder et David Cooper Moore, trois membres de l'association nationale pour l'éducation aux médias aux États-Unis (NAMLE), proposent une approche alternative. Selon eux, il existe une certaine unanimité quant à l'avis que le questionnement critique constitue une compétence indispensable dans le domaine de la littératie médiatique, mais ils constatent que cette compétence est rarement évaluée (Redmond et al., 2016, p. 56). Dans une étude dont les résultats ont été publiés dans le *Media Education*

Research Journal (2016, pp. 56-75), Redmond, Schilder et Cooper Moore ont essayé de développer un moyen afin de pouvoir organiser, classer et évaluer les questions posées par les élèves. Afin d'élaborer un tel classement, ils avaient besoin de données. C'est pourquoi, Redmond, Schilder et Cooper Moore ont demandé à un échantillon défini de visionner une publicité télévisée et, dans un second temps, de poser des questions qui pourraient être utiles afin de lancer une conversation critique. Après la récolte des données, les chercheurs ont commencé de les analyser et les classer (Redmond et al., 2016). Les catégories ont été triées par type et par complexité de questions posées. À partir de ce « codebook », les chercheurs ont élaboré un cadre (framework) qui reflète différents types de questions par complexité. « Ce classement avait comme but de pouvoir évaluer les habitudes de questionnement (anglais : media literacy habits of inquiry) d'une personne avant et/ou après un cours d'éducation aux médias, ainsi que l'efficacité d'un cours ou d'une pédagogie ». (Redmond et al., 2016, p. 56)

Pour leur étude, Redmond, Schilder et Moore ont élaboré un classement qui trie les données selon les aspects médiatiques questionnés : le message, la production, l'audience et les effets socio-culturels. Les chercheurs américains ont également subdivisé ces catégories de questions selon leur degré de complexité. Ils considèrent qu'une question du type « Que penses-tu qu'ont voulu obtenir les créateurs de ce média de la part des spectateurs ? » est plus critique que la simple question « Quel est l'intention de ce média ? ». Les questions du type « higher order » montrent que l'apprenant a pris en considération le caractère construit du média, ces questions requièrent une réponse plus détaillée et peuvent par conséquent être considérées comme étant plus critiques que les questions du type « lower order » (Redmond et al., 2016, p. 64).

L'idée de demander aux jeunes de formuler des questions critiques, au lieu d'en évaluer les réponses, semble tout à fait en adéquation avec l'objectif d'évaluation qui est de vérifier si les jeunes ont développé la capacité de pouvoir questionner un document médiatique. Dès lors, nous nous sommes donc fortement inspirés de ce modèle afin d'élaborer notre méthode d'évaluation ainsi que le traitement des données.

5. Théorie du complot

Avant de situer les théories du complot dans le domaine de l'éducation aux médias, nous allons d'abord essayer de définir ce phénomène et de rassembler ses principales

caractéristiques. Ensuite, nous allons tenter de percer le secret de leur succès grandissant. Cette présentation du phénomène ne vise pas l'exhaustivité, mais essaye de rendre compte de l'enjeu que posent les théories du complot dans notre société, et de comprendre son principal fonctionnement.

5.1 Définition

Un complot est défini comme « Résolution menée en commun et secrètement contre quelqu'un, et particulièrement contre la sûreté intérieure de l'Etat. » (Petit Larousse, 1972) Planifiée et accomplie par un petit groupe d'individus puissants, cette action illégale et inconvenante se caractérise par l'influence qu'elle aura sur la suite des événements en cours (Jamin, 2016, p. 75). Depuis des siècles, les complots parcourent et façonnent l'Histoire. Quelques-uns ont été démontrés et leur déroulement est bien connu des historiens. Un exemple est « l'affaire des couveuses de Koweït », en 1990 : un faux témoignage porté par une jeune fille, qui a fait basculer les opinions publiques mondiales et a donc influé les grandes puissances en faveur d'un conflit en Irak (Pax Christi, 2016, p. 3).

Contrairement au complot, dont l'existence a été démontrée, une théorie du complot quant à elle, est le récit d'un événement, qui cherche à démontrer l'existence d'une conspiration. Spécialiste dans l'approche sociologique des rumeurs et des légendes urbaines, Véronique Champion-Vincent explique que les événements qui font l'objet d'une théorie du complot sont « tout événement hors du commun » (2005, p. 13).

Bien que le complot et la théorie du complot sont deux phénomènes liés, ils se distinguent fortement. Tandis que le complot est une réalité historique qui existe depuis toujours, les théories du complot quant à elles ont, grâce à l'émergence d'Internet, pris une ampleur nouvelle et fleurissent plus que jamais. En effet, ces dernières années, de plus en plus de vidéos propagent ces théories, polluent Internet et prospèrent surtout chez les jeunes. « Notamment grâce à la capacité d'Internet et des réseaux sociaux [qui font] office de caisse de résonance » (Pax Christi, 2016, p. 2) et qui semblent transformer ce phénomène en un véritable problème sociétal.

5.2 Les principales composantes

C'est en présentant les « angles morts du récit « officiel » et en proposant des réponses face aux questions irrésolues que les théories du complot captivent et persuadent les citoyens de leur vérité » (Pax Christi, 2017 p. 5). Un autre élément, qui explique le succès de ces théories, est l'affect qui est utilisé pour convaincre les gens. Comme « [les théories du complot traitent

de] tout ce qui va générer de la colère, on va se sentir scandalisé par une situation. Dès lors, il s'avère très difficile [de prendre du recul] parce que nous sommes tous destinés à avoir des émotions. » (Brossard, 2016). En effet, « [ces théories] nous rassurent lorsque le monde nous fait peur et que les explications officielles ne sont pas à la hauteur » (Jamin, 2016, p. 148).

Selon Marie Peltier, ces théories du complot procèdent de manière générale par étapes successives. Dans un premier temps, les complots convainquent leurs récepteurs du fait que tout le monde leur ment. « Les idéologues du complot instillent ainsi un doute fondateur sur toutes les réalités qui entourent le sujet » (2016, p. 2). Dans un deuxième temps, vient une « phase de sectarisation et de dogmatisation » : « On vous apporte la seule vérité ». « L'individu [qui dans un premier temps] a été mis en position de grand inconfort voire d'anxiété vis-à-vis des réalités politiques et médiatiques qui l'entourent, en vient donc à « boire » ce discours comme une réponse à ce malaise. » (2016, p. 3). Submergés par le doute, les jeunes se sentent désorientés et essaient donc de trouver une solution générale. À cela s'ajoute les mécanismes de construction des théories du complot. Celles-ci fonctionnent selon trois règles : « tout est lié », « rien n'arrive par hasard » et « les choses ne sont pas ce qu'elles semblent être » (Campion-Vincent, 2005, p. 10).

Or, l'adhésion à ces théories ne s'explique pas seulement par le fait que celles-ci peuvent s'articuler à des visions du monde plus idéologisées mais, également, par une série de fonctionnements cognitifs routiniers de l'humain. Ces biais cognitifs sont des « formes de pensée qui dévient de la pensée logique ou rationnelle et qui ont tendance à être systématiquement utilisées dans diverses situations » (Psychomédia, 2013 septembre). Ces biais cognitifs du récepteur causent des erreurs de raisonnement. Un exemple d'un tel biais cognitif qui est assez commun pour expliquer l'adhésion de personnes à des théories du complot est le biais cognitif de proportionnalité. (Szoc, 2016, décembre). Cette erreur de raisonnement suppose que des grands événements doivent nécessairement avoir de grandes explications. Selon ce raisonnement, il est difficile d'imaginer que les attentats du 11 septembre 2001 peuvent être causés par seulement un petit nombre de terroristes.

5.3 Les théories du complot et l'éducation aux médias

Bien qu'« on pourrait croire qu'avec un meilleur accès à l'information, ... il serait plus facile de savoir si on doit craindre un complot ou non, ... l'abondance de renseignements peut s'avérer une difficulté supplémentaire. » (Mazet, 2016, p. 82). Cette citation illustre parfaitement l'enjeu que posent ces théories pour l'éducation aux médias. Selon la Ministre de

l'Éducation nationale en France, Najat Vallaud-Belkacem, « un jeune sur cinq croit à la théorie du complot des attentats de Paris » (Parthonnaud, 2015).

C'est avant tout le format audiovisuel, les vidéos qui répandent ces théories que les jeunes sont les plus susceptibles de croiser sur Internet. Ces vidéos sont produites pour semer le doute parmi les spectateurs (Pax Christi, 2016, p. 4). Bien qu'il reprenne les mêmes caractéristiques que l'on retrouve dans les théories du complot en général, ce média y « additionne des caractéristiques qui lui sont propres : la musique angoissante, la voix robotique, les questions rhétoriques, ... » (Pax Christi, 2016, p. 4). D'autres exemples de caractéristiques flagrantes des théories sont l'anonymat de leurs créateurs, l'absence des sources et l'argumentation unidimensionnelle. La rapidité d'apparition de ces théories ne semble toutefois pas être notée par ses récepteurs : il y en a qui apparaissent seulement quelques heures après l'évènement. Le 7 janvier 2015, jour de l'attentat contre Charlie Hebdo, les premiers articles qui remettaient en question la véracité de la version officielle apparurent l'après-midi même (Mazet, 2015 p. 67). Cette rapidité d'apparition est étonnante et à la fois sujette à caution, sachant que démasquer un complot est un travail de recherche intense. Cependant, les jeunes, quand ils sont confrontés à ces vidéos, ne semblent pas remettre en question tous ces éléments. Captivés par ces vidéos, il apparaît qu'ils oublient souvent de remettre en question la véracité des informations transmises. En effet, le simple questionnement critique de ces vidéos, qui est proposé par les outils traditionnels de l'éducation aux médias, peut mettre en évidence les incohérences, faiblesses des discours complotistes. En questionnant par exemple la structure argumentative de la vidéo, le lecteur pourrait constater que les créateurs ont ajouté de la musique anxiogène et/ou ont utilisé une voix robotique, deux indices qui remettent la véracité de la vidéo en question.

Ces derniers temps, les outils permettant de combattre les théories du complot se sont multipliés. Leurs créateurs, issus de différents types d'univers, proposent des approches pédagogiques variées. Outre les associations du secteur de la jeunesse et de l'éducation permanente, il y a même des agences de presse qui se lancent dans la production d'outils pédagogiques qui visent à démonter les théories du complot. Après avoir été directement visée par une théorie du complot, l'agence de presse « Premières Lignes » a pris la décision de réaliser des vidéos efficaces à destination des professeurs et des collégiens. Durant l'année scolaire 2016-2017, il y a entre autres l'Asbl Media Animation et le mouvement chrétien Pax Christi qui ont présenté de nouveaux outils pédagogiques à ce sujet. Toutefois, ce mouvement d'initiatives semble loin d'être fini : un appel à projet lancé par la Ministre de la Jeunesse,

Isabelle Simonis, en avril cette année, veut renforcer les initiatives d'éducation aux médias et une des thématiques dans lesquelles les projets doivent s'inscrire sont les théories du complot.

Le choix de donner un cours qui vise le questionnement critique et, par conséquent, la déconstruction de théories du complot n'est cependant pas seulement motivé par la popularité que de telles théories ont gagné durant les dernières années. Mais, avant tout, par la mise à l'épreuve de l'esprit critique que ces documents médiatiques peuvent offrir à leurs récepteurs. « Il s'agit d'un moyen qui [a la capacité de] stimuler l'esprit critique en nous invitant à ne pas croire aveuglément ce que l'on nous raconte... » (Jamin, 2016, p. 74, trad. libre).

III. Hypothèses de recherche

Dans cette première partie du mémoire, nous avons délimité les concepts que nous allons utiliser par la suite. Nous avons constaté que même si chacun confirmera que l'objectif de l'éducation aux médias est de former des citoyens actifs et critiques vis-à-vis des médias, les pratiques pédagogiques, comprenant des objectifs, des méthodes et des supports différents, sont diverses.

Pour rappel, la question de recherche, à la source de ce travail, est de savoir si un cours en éducation aux médias peut effectivement développer le questionnement critique des jeunes. Ensuite, le travail s'intéresse aussi à la question de savoir s'il existe des modèles d'apprentissage qui sont plus appropriés et, plus précisément, si les élèves apprennent mieux en recevant un modèle simple à imiter ou s'ils sont amenés à construire leur propre grille d'analyse.

Les recherches présentées nous engagent à retenir les trois hypothèses suivantes :

- 1^{ère} hypothèse : *Un cours en éducation aux médias peut développer l'esprit critique et plus précisément le questionnement critique de l'apprenant.*

Peu importe le modèle d'apprentissage choisi, un cours en éducation aux médias offre à l'apprenant des clés de lecture grâce auxquelles, celui-ci peut prendre du recul, sortir d'une lecture naïve en questionnant le document médiatique. Ce questionnement, lui permet dans un deuxième temps de pouvoir juger en toute autonomie ce à quoi l'apprenant croit. Nous supposons dès lors que le cours élaboré développe la capacité du questionnement critique des

élèves. Il permettra donc aux élèves de poser plus de questions que les disciples n'ayant pas suivi le cours.

- 2^e hypothèse : *la classe ayant suivi un cours basé sur le modèle constructiviste interactif pose plus de questions que la classe ayant suivi un cours basé sur le modèle de conditionnement.*

Cette deuxième hypothèse suppose que les élèves qui ont eu l'opportunité de construire et d'appliquer leur propre savoir, durant le cours, savent poser plus de questions que les élèves ayant suivi un cours basé sur le modèle du conditionnement.

Nous justifions cette hypothèse par le fait que la tâche de construire une grille d'analyse pour questionner les théories du complot se rapproche plus fortement de la capacité visée par ce cours qui est le développement du questionnement critique. Grâce à l'élaboration de cette grille, les élèves ont une part plus active durant le cours qui leur permet de plus facilement intérioriser les éléments qu'il convient de questionner dans un document médiatique que la classe ayant utilisé une grille d'analyse préconçue pour ce questionnement. Un autre élément qui justifie de poser cette hypothèse sont les difficultés de transfert de la compétence qui peuvent se poser pour un cours basé sur le modèle du conditionnement. Cet inconvénient nous laisse supposer que les élèves, qui vont suivre un tel cours, auront probablement plus de difficultés à utiliser la capacité de questionnement quand ils sont confrontés à un autre document médiatique que ceux traités et questionnés au cours (théories du complot).

- 3^e hypothèse : *les élèves de la classe ayant suivi un cours basé sur le modèle d'apprentissage du conditionnement poseront plus de questions d'un niveau d'esprit critique supérieur que la classe ayant suivi l'autre modèle.*

Comme nous avons pu le constater, le modèle constructiviste interactif nécessite plus de temps pour sa mise en œuvre qu'un cours basé sur le modèle de conditionnement. Dès lors, on peut supposer que si on accorde le même temps à chacun de ces deux cours, la classe qui suit un cours basé sur le modèle du conditionnement aura plus de temps pour aller plus loin dans le questionnement critique du document médiatique. En effet, l'enseignant peut donc aborder un plus grand nombre de questions et, par conséquent, aller plus dans les détails. L'enseignant peut également rajouter plus d'éléments qui permettent à l'apprenant de comprendre la matière. Par conséquent, on peut supposer qu'après un tel cours, il pourra poser des questions que l'on peut considérer comme étant plus critiques que celles posées par

l'autre classe. En effet, on peut présumer que vu le temps restreint et le fait que les élèves ayant suivi l'autre cours (modèle constructiviste interactif) ont d'abord dû construire leur propre modèle de questionnement, ils ne pouvaient pas aller aussi loin dans leur questionnement que la première classe. Nous tenons à préciser, que nous sommes bien conscients que le deuxième modèle d'apprentissage (modèle constructiviste interactif) dépend fortement de l'implication des élèves.

L'idée qui est à l'origine des deux dernières hypothèses est celle de présupposer qu'en fonction de l'approche pédagogique appliquée, le questionnement critique des élèves se développe différemment. C'est ce que nous allons tenter de vérifier.

Partie 2 : Méthodologie

IV. Description du dispositif d'expérimentation

Cette partie aborde principalement l'élaboration du dispositif d'expérimentation ainsi que les choix méthodologiques impliqués. Après la présentation du dispositif mis en place, nous décrirons la démarche d'évaluation que nous avons conçue afin de récolter les données quant au développement du questionnement critique des élèves et nous décrirons comment nous avons traité ces données.

Avant d'entrer dans les détails du dispositif implémenté, nous rappelons que l'objectif de ce travail est de comparer le questionnement critique que le cours a pu développer dans différentes classes. En effet, nous allons comparer trois classes, deux d'entre elles ayant eu une leçon sur la déconstruction des théories du complot, mais suivant deux approches pédagogiques différentes, et un groupe n'en ayant pas eu et servant de groupe de contrôle.

1. Variable indépendante et variable dépendante

Nous cherchons, premièrement, à confirmer ou au contraire à infirmer si un cours en éducation aux médias peut ou non développer le questionnement critique des jeunes et, deuxièmement, s'il existe des approches pédagogiques qui sont plus ou moins efficaces pour ce faire. Le but de comparer deux approches pédagogiques différentes est de vérifier si une approche pédagogique qui accorde à l'élève une tâche plus active est plus efficace afin de développer son questionnement critique qu'une approche où l'élève a une part plus passive durant le cours.

La variable indépendante est la variable « ... que l'expérimentateur [fait varier] de façon contrôlée pour pouvoir mesurer les effets de ces variations. » (Léon, Cambon, 1977, p. 86). Les variables dépendantes à leur tour sont « ... des faits dont la modification [est le résultat] de la modification introduite au niveau des variables indépendantes » (Léon, Cambon, 1977, p. 86).

Dans notre cas, la variable dépendante est donc le « niveau » du questionnement critique résultant du cours et, plus précisément, de l'application d'une des deux approches

pédagogiques. Le niveau de questionnement critique atteint par l'élève va être déterminé avec un test qui demande aux élèves de formuler des questions critiques sur un article distribué.

La variable indépendante, manipulée de notre expérimentation, est la variation de l'approche pédagogique utilisée. En effet, nous allons implémenter deux fois le même dispositif mais en utilisant deux approches pédagogiques différentes. Ces dernières se distinguent principalement par le modèle d'apprentissage utilisé : le modèle du conditionnement et le modèle d'apprentissage constructiviste interactif. Bien qu'il s'agisse du même dispositif qui sera mis en place, nous tenons à préciser que nous avons dû entreprendre de légères adaptations pour que les modèles d'apprentissages testés puissent effectivement être identifiés en tant que tels. Le contenu, à savoir les vidéos et la matière enseignée, reste cependant le même pour les deux cours.

Afin de pouvoir comparer l'efficacité de deux approches pédagogiques distinctes, il est nécessaire de restreindre le nombre de variables indépendantes à un strict minimum. Dès lors, nous avons par exemple décidé d'animer le cours nous-même pour éviter que les différences de caractère des enseignants puissent influencer les résultats. Ceci nous permet également d'analyser plus en détail la position que l'animateur adopte dans ces deux types de pédagogies. Dans le meilleur des cas, ce serait évidemment le même professeur qui donnerait les trois cours. Or, il s'est avéré difficile de trouver un enseignant ayant trois classes du même niveau et qui serait d'accord de consacrer plus de deux heures de cours dans chacune de ces classes.

Outre la variation de la pédagogie employée, il existe d'autres variables indépendantes appelées « variables parasites » auxquelles il est important de prêter attention. Ce sont les variables qui ne sont pas prises en considération dans l'expérience mais qui peuvent influencer sur les résultats (El Methni, 2017, p. 1). De ce fait, il est important de contrôler ces variables afin de neutraliser leurs effets possibles. Les variables parasites présentes dans notre travail sont principalement dues à la faible taille de l'échantillon. Bien que nous ayons tenté de minimiser l'influence que celles-ci peuvent avoir, nous ne pouvons toutefois pas prétendre les avoir gommées complètement. Chaque classe est différente et se distingue par les dynamiques qui règnent au sein de celles-ci. Dès lors, il se peut qu'une classe se prête mieux à une pédagogie qu'une autre. Il en va de même pour le niveau du questionnement critique dont l'élève est initialement capable. Nous supposons que ce niveau est globalement le même pour les trois classes. Or, même en choisissant trois classes issues de la même école avec des

élèves ayant le même âge et suivant la même orientation, nous ne pouvons pas assurer et être absolument certains que ceci est effectivement le cas.

2. L'échantillon

2.1 Le choix de l'échantillon

L'échantillon que nous avons sélectionné est bien entendu à mettre en lien avec notre question de recherche qui s'intéresse à l'enseignement de l'esprit critique spécifiquement dans l'enseignement dans le cadre scolaire. Nous nous sommes principalement intéressés aux adolescents parce que nous estimons, comme le prétend Jacques Piette, important de stimuler l'esprit critique particulièrement à cet âge puisque

La recherche sur les jeunes et les médias a depuis longtemps clairement mis en évidence que l'enfant n'est pas le récepteur passif qu'on se plaît souvent à imaginer, mais qu'il est au contraire profondément engagé, aussi bien au niveau intellectuel qu'affectif, dans le rapport avec les médias.

(Piette, 2001, p. 3)

La décision de sélectionner de jeunes adolescents, âgés de 15 ans, a été motivée par trois raisons. Premièrement, cet âge a été ciblé, puisqu'il s'agit d'une période phare dans le développement de l'adolescent. Deuxièmement, il s'agit aussi d'un âge, où les théories du complot, sujet traité durant ce cours, sont les plus propices (Parthonnaud, 2015). Une troisième et dernière raison qui nous a fait opter pour cette tranche d'âge, a été personnelle. En tant qu'animatrice et responsable de colonies de vacances, c'est exactement avec cette tranche d'âge que j'ai le plus l'habitude de travailler. Dès lors, nous avons choisi trois classes de la même école, d'un même degré scolaire et suivant la même orientation. Ceci nous semblait important afin de pouvoir assurer une certaine égalité entre les différentes classes et pour éviter, par conséquent, l'influence que pourraient avoir de telles différences sur les résultats.

Le directeur du Lycée classique de Diekirch, Monsieur Marcel Kramer, nous a accordé trois classes de quatrième secondaire général. Dans chacune de ces classes, nous avons un cours de deux heures à ma disposition. L'échantillon total comptait 67 élèves qui étaient répartis sur trois classes. Vu la faible taille de notre échantillon, nous tenons à préciser que la finalité de ce mémoire est d'ordre qualitatif, il cherche davantage à vérifier et évaluer l'efficacité de deux approches pédagogiques, sans nécessairement pouvoir obtenir des résultats que l'on peut élargir à l'échelle de la population totale et qui seraient donc représentatifs.

2.2 Groupe contrôle

Afin de vérifier la première hypothèse, qui présuppose qu'un cours en éducation aux médias puisse réellement développer l'esprit critique des jeunes, il est nécessaire de connaître le questionnement critique dont l'élève est initialement capable. Afin de récolter ces données, nous allons faire appel à un groupe contrôle. La troisième classe, mise à notre disposition, nous sert donc de groupe contrôle. Ayant suivi le même parcours scolaire et étant issus de milieux socioculturels similaires, nous présumons que le niveau du questionnement critique initial du groupe contrôle est représentatif pour les deux autres classes. En effet, ce groupe nous permet de mesurer les différences en termes d'effets que les deux approches pédagogiques ont sur le développement du questionnement critique des élèves. Notons, en outre, qu'il aurait été également possible, pour mesurer le niveau de pensée critique initiale des classes, de faire le test dans chacune des classes. Or, dû au temps qui nous est imparti par classe, nous estimons qu'il est plus sage d'investir ce temps dans la mise en pratique du dispositif.

Le groupe contrôle fait donc le même test que les deux autres classes, à la différence cruciale que le groupe contrôle n'a pas suivi de cours au préalable. Bien que la mission initiale du groupe contrôle se termine avec le test, nous avons toutefois décidé de leur donner le cours par après. Ceci permet à la fois aux élèves d'apprendre de nouvelles choses et cela nous donne l'opportunité de tester le dispositif et de réajuster certains détails avant de faire l'expérimentation dans les deux autres classes.

3. Dispositif d'expérimentation

La partie suivante présentera le dispositif expérimental implémenté ainsi que les variations qu'apportent les deux approches pédagogiques testées. Cette description se limite pourtant à présenter le déroulement global du dispositif, une version complète reprenant tous les détails se trouve jointe en annexe. Nous tenons à rappeler que le choix de donner un cours au sujet des théories du complot s'explique principalement par la mise à l'épreuve de l'esprit critique que ces documents médiatiques provoquent chez leurs récepteurs.

3.1 Description du dispositif

Malgré l'abondance des dispositifs existants qui traitent des théories du complot, il n'y en avait aucun qui paraissait adapté aux objectifs visés par notre travail. Il nous est apparu qu'il n'existait aucun dispositif qui se prêtait à la fois à l'approche de conditionnement et à l'approche constructiviste sans devoir modifier tout son déroulement. En outre, nous

souhaitions que le dispositif s'intéresse à la fois à la déconstruction des vidéos des théories du complot tout en apportant des clés d'analyses qui permettent de questionner d'autres documents médiatiques. C'est pourquoi, nous avons décidé de créer notre propre dispositif. Nous tenons cependant à préciser qu'il s'agit plutôt d'un réassemblage et d'une adaptation d'activités issues de dispositifs déjà existants que d'activités innovantes. En effet, le dispositif reprend des éléments de deux dispositifs existants : l'activité proposée par Yves Collard dans l'ouvrage *Vivre ensemble dans un monde médiatisé* (2016) et une activité issue du dossier pédagogique *Déconstruire les théories du complot* élaboré par Pax Christi (2016). Bien que nous nous soyons fortement inspirés de ces deux activités, nous avons toutefois dû apporter de légères adaptations afin de pouvoir suivre une démarche propre à la situation que nous désirons observer.

- Les principaux objectifs⁴

L'objectif principal est de permettre aux apprenants de développer un regard critique sur les médias grâce à différentes clés d'analyses. L'objectif n'est toutefois pas d'imposer aux élèves ce à quoi ils sont censés croire, mais de démontrer qu'il est bien de prendre du recul face aux médias, de remettre en question les informations véhiculées afin d'être capable de se forger son propre avis. Il est également important de veiller à ce que les élèves n'adoptent pas non plus une posture hypercritique envers les médias. Considérer les médias comme des médiamensonges est l'opposé de la posture du spectateur aveugle et peut être aussi dangereuse que la première, dès lors il est important de trouver un juste milieu.

- La langue d'enseignement

Au Luxembourg, le français et l'allemand sont les principales langues d'enseignement et celles-ci varient en fonction du cours et de l'année scolaire. Comme les Luxembourgeois ont généralement plus de facilités à parler l'allemand et qu'un bon climat de classe est une des conditions pour qu'il puisse y avoir une discussion critique, j'ai décidé de donner le cours en allemand, afin de permettre aux étudiants de pouvoir s'exprimer librement.

3.2 Supports utilisés

Les supports se limitaient à une présentation PowerPoint et une grille d'analyse à distribuer aux élèves. Le PowerPoint permet à la fois de présenter la partie théorique que l'on souhaite aborder en cours et de visionner les différentes vidéos. Avant de venir au déroulement précis

⁴ La présentation des sous-objectifs et les compétences sollicitées se trouvent dans l'annexe de ce travail.

du dispositif, nous souhaitons d'abord vous présenter la sélection des vidéos ainsi que la grille d'analyse.

3.2.1 Les vidéos

L'importance que le dispositif accorde au format audiovisuel s'explique par le fait qu'il s'agit d'un format que les jeunes sont les plus susceptibles de croiser sur Internet. Ces vidéos sont produites pour semer le doute parmi les spectateurs (Pax Christi, 2016, p. 4). Bien qu'il reprenne les mêmes caractéristiques que l'on retrouve dans les théories du complot en général, ce média y additionne des caractéristiques qui lui sont propres comme, par exemple, la musique angoissante, la voix robotique et les questions rhétoriques.

La sélection des vidéos s'est avérée difficile : en effet, il était compliqué de trouver des vidéos qui sont à la fois de bonne qualité technique et qui contiennent en même temps plusieurs caractéristiques récurrentes des théories du complot. Il nous semblait également important d'éviter de choisir des vidéos contenant des images trop choquantes qui pourraient heurter les adolescents. Le dernier critère de sélection était l'événement dont traite la théorie du complot. Nous souhaitions sélectionner des vidéos qui traitent des événements dont les jeunes connaissent les versions officielles.

Nous avons finalement décidé de retenir trois vidéos⁵. La première vidéo traite de l'attentat du 7 janvier 2015 à la rédaction du journal Charlie Hebdo. La seconde vidéo est une vidéo allemande appelée « 11 faits concernant le 11 septembre » (allemand « 11 Fakten zu 9/11 ») et porte sur les attentats du 11 septembre 2001. Ces deux vidéos contenaient de nombreuses caractéristiques que l'on retrouve dans des vidéos complotistes. La troisième et dernière vidéo prétend que Michael Jackson est un complot extraterrestre. Contrairement aux deux premières vidéos, celle-ci est une parodie. Yves Collard, spécialiste en éducation aux médias, estime qu'il est important de veiller à ce qu'une leçon au sujet des théories complotistes ne devienne pas trop étouffante, c'est pourquoi il propose d'insérer une touche d'humour (2016, décembre). L'émission *Le Before du Grand Journal* a produit toute une séquence parodiant les vidéos complotistes. Nous avons choisi « le complot de Michael Jackson » qui s'intéresse à la question : « Est-ce que Michael Jackson était réellement un complot extraterrestre ? ». Tout en présentant les principales caractéristiques contenant une théorie du complot, cette vidéo montre de manière efficiente, que l'on peut créer des théories du complot autour de n'importe quelle personne ou sujet. Ces vidéos peuvent être « ... efficaces pour s'attaquer aux

⁵ Les liens vers les vidéos se trouvent dans l'annexe.

prétentions pompeuses du complotisme, à décoder le monde et montrer que "le roi est nu" ... » (Pax Christi, 2016, p. 7). Cependant, nous sommes conscients que ces vidéos peuvent, dans certains cas, avoir des effets de dévalorisation pour les individus qui y adhèrent. Comme deux des vidéos sélectionnées sont en français, nous avons décidé de les sous-titrer pour s'assurer que les élèves comprennent tous les arguments qui sont présentés dans celles-ci.

3.2.2 La grille d'analyse⁶

Comme nous souhaitons développer le questionnement critique des élèves, nous avons décidé de déconstruire les théories du complot en utilisant une grille d'analyse comme proposée par une des activités de Pax Christi (2016). La grille d'analyse élaborée par Pax Christi (2016) combine différents angles d'approche permettant à l'élève à la fois de décortiquer un discours complotiste, mais également d'analyser d'autres formes de productions médiatiques. Cette grille permet « ... de mettre en lumière les points faibles de ces discours et de créer des brèches afin d'entamer leur déconstruction par le regard critique du participant » (Pax Christi, 2016, p. 11).

Bien que nous nous soyons fortement inspirés de la grille d'analyse proposée par Pax Christi, nous avons entamé quelques adaptations pour que, premièrement, elle se prête à la fois à la déconstruction des vidéos sélectionnées en relevant les principales caractéristiques des discours complotistes, mais aussi et plus important encore, pour assurer que la grille soit en accord avec l'objectif principal de notre travail qui ne se limite pas à la « simple » déconstruction des théories du complot, mais qu'elle permette également le questionnement critique de tout autre document médiatique auquel les élèves se voient confrontés au quotidien. De ce fait, nous avons complété la grille d'analyse proposée par Pax Christi en ajoutant un angle d'approche : la structure argumentative. Nous avons également enlevé un angle d'approche qui se penche sur le lien entre les théories du complot et le racisme. Nous estimons que la durée du cours est insuffisante pour aborder une thématique tellement sensible et, de plus, cet angle d'approche ne se prête pas réellement au questionnement d'autres médias.

La grille finale se compose en définitive de cinq angles d'approche : les faits, l'auteur, le média diffuseur, les sources et la structure. Le premier angle d'approche rassemble toutes les questions qui s'intéressent aux faits transmis par le média, cet angle est particulièrement important pour la déconstruction d'une théorie du complot, dont une des principales

⁶ La grille finale se trouve en annexe de ce travail

caractéristiques est qu'elles proposent une interprétation alternative des faits. Le deuxième angle d'approche se penche sur l'auteur du document médiatique. Ces questions permettent d'en connaître plus sur l'identité de l'auteur ainsi que des éventuels intérêts poursuivis par ce dernier. En troisième lieu, la grille d'analyse s'intéresse au média diffuseur, en questionnant sa ligne éditoriale ainsi que la rapidité d'apparition du document publié. Cet angle d'approche autorise à multiplier les éléments qui permettent d'évaluer la fiabilité du média. Les questions qui interrogent les sources des informations publiées et, plus précisément, leur nature et leur diversité constituent le quatrième angle d'approche. En dernier lieu, nous avons ajouté un angle d'approche qui s'intéresse à la « structure argumentative » présentée dans le document. Cette cinquième et dernière catégorie de questions vise à repérer d'éventuels mécanismes de conviction utilisés par l'auteur ou le média.

La grille d'analyse finale rassemble par conséquent une série de questions critiques regroupées selon l'aspect questionné. Bien que la grille propose une multitude de questions permettant de compiler un maximum de genres médiatiques différents, il convient de préciser que la grille ne peut pas être considérée comme étant exhaustive, au contraire, elle encourage son utilisateur à la compléter selon ses besoins.

3.3 Le déroulement du cours

3.3.1 Introduction

Avant de débiter le cours, il est important de se présenter brièvement aux élèves. Comme nous avons pu constater qu'une des conditions de développement de la pensée critique est que les jeunes se sentent sur un pied d'égalité avec leur enseignant, il m'a semblé opportun de me présenter en tant qu'étudiante et non en tant que professeur. Pour assurer une bonne dynamique de classe et installer un climat de confiance, j'ai également précisé qu'ils n'étaient pas obligés de prendre note, mais je les ai encouragés à participer aux échanges.

L'entrée dans la matière se fait en abordant brièvement la théorie et l'histoire des théories du complot. Avant de leur présenter les définitions de Jean-Noël Kapferer et Véronique Campion-Vincent, il est demandé aux élèves d'expliquer ce qu'est une « rumeur » et une « théorie du complot ». Après avoir repéré les principales divergences entre ces deux phénomènes, on leur présente brièvement trois différents types de théories du complot existants en précisant qu'il y a effectivement des théories du complot qui se sont avérées vraies, et qui étaient donc de réels complots. Cette introduction vise principalement à assurer

que, premièrement, chacun comprend ce qu'est une théorie du complot et, deuxièmement, qu'ils prennent conscience du doute persistant que celles-ci sèment chez certains récepteurs. Il est important que les élèves comprennent que bien qu'ils soient amenés à déconstruire des théories du complot durant le cours, cela ne leur permet pas de savoir avec évidence qu'il n'y avait pas complot, le caractère irrésolu de la théorie du complot subsistera. Après avoir mis au clair certaines choses, il est temps de passer au cœur de notre dispositif : la déconstruction des vidéos de théories du complot.

3.3.2 Déconstruction des théories du complot

Après la visualisation de la première vidéo, les élèves reçoivent la parole pour exprimer d'abord ce qu'ils souhaitent partager et ce qui les a éventuellement interpellés. Afin que les jeunes prennent conscience de la puissance de persuasion qui émane de ces vidéos, on leur demande qui, parmi eux, doutait déjà avant la visualisation de la vidéo de la version officielle de l'événement dont traite celle-ci et qui, au contraire, doute dès lors. Pour ensuite commencer la déconstruction de ces vidéos, on demande aux élèves de relever les arguments qui, selon eux, étaient les plus convaincants et qui les ont même éventuellement fait changer d'avis.

Jusqu'à présent les deux cours se sont déroulés de la même façon. Ce n'est qu'à partir de ce moment que les deux cours divergent et se déroulent de manière distincte afin de pouvoir varier le modèle d'apprentissage employé.

- *Approche N°1: Modèle de conditionnement:*

Après avoir repéré les arguments que les élèves ont identifiés comme étant les plus convaincants, l'enseignant distribue la grille d'analyse. Il choisit ensuite plusieurs questions (dont celles qui permettent de remettre en question les caractéristiques définies comme les plus convaincantes) et les pose aux élèves. Il y a un échange qui s'installe entre l'enseignant qui dispose des réponses et des informations supplémentaires et les jeunes qui tentent d'y répondre dans la mesure du possible. En répondant aux questions, les élèves mettent en lumière les points faibles de ces discours complotistes. Après cet exercice de questionnement, l'enseignant récapitule toutes les caractéristiques des théories du complot que les questions ont permis de relever. La déconstruction des deux autres vidéos se déroule de manière semblable, avec la seule différence que c'est de plus en plus le rôle des élèves de choisir les questions de la grille d'analyse.

Afin d'assurer la clarté de cette démarche de questionnement, nous avons décidé de présenter quelques exemples concrets⁷ :

- Faits : Les faits et chiffres ne peuvent-ils pas être interprétés d'une autre manière ?

Cette question fait prendre conscience de la pluralité et de la diversité des croyances et des points de vue rapportés quant à un fait ou un événement.

Exemple : La première vidéo, parlant de l'attaque à la rédaction de Charlie Hebdo, pointe le fait que la dessinatrice Coco se trouvait au même moment que les terroristes dans l'escalier et qu'elle pouvait donc leur taper le code de sécurité de la porte. Selon les créateurs de cette vidéo, ceci est une preuve qu'il s'agissait d'un complot. Or, en faisant des recherches, on peut trouver une autre version de cet événement qui prétend que la dessinatrice était justement en chemin pour aller récupérer sa fille à la garderie. Cet exemple relève deux caractéristiques des théories du complot : premièrement, ces théories n'exceptent pas que le hasard vienne expliquer des faits et, deuxièmement, les faits présentés peuvent souvent s'expliquer de plusieurs manières.

- Auteur : Qui est l'auteur du document ?

Les auteurs de ces vidéos restent souvent anonymes. C'est une caractéristique récurrente des théories du complot. L'anonymat fait par conséquent douter de la crédibilité de l'auteur et bien entendu de ses vidéos. Nous tenons à préciser que l'anonymat ainsi que les autres éléments de réponses ne constituent jamais des preuves qui permettent de réfuter la théorie du complot, mais elles autorisent cependant à mettre en lumière les points faibles de celles-ci.

- Média : quelle est la rapidité d'apparition de la production diffusant cette interprétation, par rapport au fait qu'elle analyse ?

La vidéo qui parle de l'attaque de Charlie Hebdo a, par exemple, été publiée le 11 janvier 2015. L'attentat ne s'est produit que quatre jours avant la publication de cette vidéo. Or, généralement, démasquer un complot est un travail de longue haleine qui nécessite beaucoup de temps ainsi que des recherches d'investigation approfondies. C'est pourquoi la rapidité d'apparition d'une telle vidéo fait douter du bien-fondé des recherches qui se trouvent à son origine et fait par conséquent douter de sa véracité. La rapidité d'apparition est donc une caractéristique des théories du complot.

Ces trois exemples démontrent l'efficacité de la grille d'analyse pour déconstruire ces vidéos tout en présentant les caractéristiques récurrentes des théories du complot.

⁷ La liste complète des analyses faites par vidéo se trouve dans l'annexe.

Bien que l'approche constructiviste de ce cours ne contienne pas toutes les caractéristiques du modèle de conditionnement, comme elles ont été définies par Joseph Stordeur, nous tenons à l'identifier en tant que tel, pour plusieurs raisons. Premièrement, le modèle de conditionnement présente un modèle simple que les élèves peuvent imiter. Dans notre cours, ce modèle se présente sous forme de grille d'analyse que les élèves peuvent utiliser pour questionner les vidéos complotistes. Bien qu'on ne puisse pas parler d'un conditionnement au sens strict du terme, en utilisant cette grille d'analyse à de multiples reprises, tout au long du cours, les élèves s'habituent en quelque sorte au questionnement critique de ces vidéos. Une autre caractéristique du modèle de conditionnement est que le modèle à imiter est projeté dans d'autres exemples similaires. Bien que le questionnement critique se limite à la déconstruction de trois vidéos, ceci permet aux élèves d'utiliser la grille d'analyse plusieurs fois de suite dans des situations similaires. Alors que pour la déconstruction de la première vidéo, c'est principalement l'enseignant qui choisit les questions critiques, par la suite, il appartient de plus en plus à l'élève de choisir celles-ci. Une dernière caractéristique du modèle de conditionnement que l'on peut retrouver dans notre cours est que l'enseignant devient la source du savoir : l'enseignant n'a pas seulement les réponses aux questions critiques, mais il dispose également d'informations supplémentaires par rapport aux différentes théories présentées.

Avant de présenter la fin de notre dispositif qui, comme l'introduction, se déroule à nouveau de la même façon pour les deux approches pédagogiques, nous présentons d'abord le déroulement de la seconde approche pédagogique.

- ***Approche 2 : Modèle constructiviste interactif***

Contrairement à la première classe, les élèves qui suivent ce second cours ne reçoivent pas de grille d'analyse préconçue, mais il leur est demandé d'en créer une eux-mêmes. Les angles d'approches dont est composée la grille d'analyse restent pourtant les mêmes que pour le premier cours.

Les élèves se mettent par groupe de quatre et chaque groupe reçoit une tablette avec une connexion Internet. Chaque groupe se voit ensuite assigner un des cinq angles d'approches : faits, auteur, sources, média, structure. Il leur est demandé de s'intéresser particulièrement à cet aspect de la vidéo. Il leur appartient de formuler des questions quant à cet aspect qui permettent d'analyser/de sonder la crédibilité de la vidéo. Au moyen de la tablette, ils peuvent

faire des recherches pour formuler des questions, y répondre et repérer d'éventuelles étrangetés quant à l'aspect questionné.

Le groupe qui s'intéresse à l'auteur de la vidéo, peut se poser les questions suivantes « Qui est l'auteur ? », « Qu'est-ce que nous connaissons de l'auteur ? », « Est-ce que l'auteur est un expert de la question ? » ou « Qu'est-ce que l'auteur publie comme autres vidéos ? ». Si on prend l'exemple de la deuxième vidéo visionnée en cours, les élèves peuvent, en faisant des recherches, apprendre que l'auteur de la vidéo reste anonyme. Mais, en analysant les autres vidéos qu'il publie, on peut constater qu'il publie exclusivement des vidéos qui parlent des attentats du 11 septembre 2001 en prétendant qu'il s'agissait d'un complot. On peut donc noter une certaine obsession de la part de l'auteur à convaincre le public de sa version des faits. L'anonymat de l'auteur ainsi que cette obsession à vouloir convaincre le monde à croire dans sa version sont deux éléments qui permettent de douter de la crédibilité de l'auteur en question.

Durant dix minutes, les élèves auront donc le temps de formuler des questions et de faire des recherches afin de tenter d'y répondre. Lors d'une mise en commun, chaque groupe présentera ensuite brièvement les questions formulées ainsi que les informations que leurs recherches ont permis de relever. L'enseignant et les élèves notent les questions critiques formulées. Au fur et à mesure que les groupes présentent leurs questions, il y a donc une grille d'analyse qui se crée. Le même exercice est répété pour les deux vidéos suivantes, ce qui permet de compléter la grille en construction⁸.

Pour cette approche pédagogique, le rôle de l'enseignant est celui d'un guide : il veille à ce qu'à la fin du cours, la grille soit la plus complète possible : il réajuste les questions formulées, ajoute des informations que les recherches des élèves n'ont pas permis de trouver. Après chaque mise en commun, l'enseignant résume également les caractéristiques des théories du complot que les questions des élèves ont permis de trouver.

Nous sommes bien conscients que la méthode d'apprentissage utilisée dans le présent dispositif ne correspond pas précisément à la définition que Joseph Stordeur donne du modèle constructiviste interactif. Toutefois, plusieurs éléments permettent d'affirmer qu'on s'en approche. Après la visualisation de la première vidéo complotiste, les élèves sont répartis en sous-groupes. Il leur est demandé de formuler des questions qui permettent de remettre en question certains aspects de la vidéo visionnée. Une tablette est à la disposition du groupe

⁸ La grille élaborée par les élèves se trouve dans l'annexe.

pour faire des recherches concernant l'auteur, le média diffuseur, les sources, les faits ou la structure du média. Cet exercice permet de plonger les jeunes dans une situation proche de la réalité : confrontés à un document médiatique, les élèves doivent essayer de prendre du recul afin de le questionner. C'est une des caractéristiques du modèle constructiviste interactif : les jeunes construisent leur savoir à partir de savoirs qui sont proches de la réalité.

3.3.3 Fin du cours

La fin du cours se déroule à nouveau de la même manière pour les deux classes. Comme le questionnement critique de ces vidéos a permis de relever tout une série de caractéristiques de ces théories du complot, nous avons décidé de terminer ce cours en récapitulant celles-ci. Cette synthèse permet aux élèves de reconnaître d'éventuelles théories du complot et de prendre conscience de la problématique que posent celles-ci pour l'opinion publique.

C'est également à la fin du cours que l'enseignant rappelle que la grille d'analyse permet non seulement de questionner les théories du complot, mais également tout autre document médiatique.

V. Recueil et traitement des résultats

Le chapitre suivant présentera la manière dont nous avons procédé pour traiter les données recueillies. D'abord, nous allons présenter les indicateurs qui permettent de rendre compte et de quantifier le questionnement critique des élèves. Par la suite, nous présenterons la méthode d'évaluation qui sert à mesurer l'apport des deux approches pédagogiques pour le développement du questionnement critique des élèves.

1. Les indicateurs

Afin de pouvoir évaluer le questionnement critique dont l'apprenant est capable de faire preuve quand celui-ci est confronté à un document médiatique, il est nécessaire de déterminer des indicateurs qui permettent d'identifier des questions définies comme étant critiques.

Voici les indicateurs que nous avons retenus :

- Remettre en question les informations véhiculées par le média.
- Poser des questions de clarification.
- Prendre du recul et questionner les ressentis provoqués par le média.
- Questionner des éventuels motifs ou buts poursuivis par le média ou l'auteur
- Chercher des alternatives d'explication pour les faits présentés.

2. Choix méthodologiques

Avant de présenter la manière dont nous avons procédé précisément pour recueillir les données, nous souhaitons pointer quelques choix méthodologiques que nous avons faits et qui nous semblent cruciaux pour l'évaluation d'un cours qui vise le développement du questionnement critique des élèves.

Le premier choix concerne le moment choisi pour l'évaluation. Nous nous sommes consciemment prononcés contre l'idée d'évaluer le questionnement critique des jeunes juste après le cours donné. Nous souhaitons éviter que la mémoire de travail vienne fausser les résultats. « La mémoire de travail est temporaire et elle ne peut conserver les unités d'information que pendant une durée limitée » (Sautelet, 2016b, p. 17). Selon les différents auteurs, la durée de la mémoire de travail varie entre 10 à 45 minutes. C'est également à cette étape de notre processus du traitement de l'information, qu'il se décide si les éléments d'informations se retrouvant dans la mémoire de travail vont être stockés à long terme ou non (Sautelet, 2016b, p. 17). Même si le questionnement critique ne s'apprend pas par la simple mémorisation de formules, comme nous l'avons déjà précisé dans la partie théorique de ce travail, nous voulons éviter que la mémoire de travail, dans une mesure ou une autre, vienne fausser nos résultats. Un autre avantage que l'on peut tirer du choix à évaluer le cours ultérieurement est que ceci permet d'installer les mêmes conditions d'expérimentation pour chacune des classes. Comme le groupe contrôle, qui sert à évaluer le niveau de questionnement critique initial des élèves, n'aura bien évidemment pas suivi de cours à ce sujet, et qu'ils ne peuvent par conséquent pas faire appel à leur mémoire de travail, la décision de faire le test plus tard permet que le groupe contrôle ait les mêmes conditions d'expérimentation.

Un second choix que nous souhaitons relever est que l'évaluation ne sera volontairement pas annoncée aux élèves. Les élèves ne savent donc pas qu'il y aura une évaluation, ce qui permet d'assurer que le test évalue effectivement l'efficacité du cours en tant que tel et non l'apprentissage que certains élèves ont fait à la maison. Comme le questionnement critique est une capacité qui est censée être activée spontanément sans préparation faite au préalable, nous estimons que les résultats recueillis, grâce à un test imprévisible, permettent de collecter des données plus fidèles et représentatives que si le test est annoncé aux élèves.

Une troisième décision que nous avons prise concerne le document médiatique que les élèves doivent questionner. Il ne s'agit pas d'une vidéo présentant une théorie du complot, mais d'un

article de presse qui sera distribué aux élèves. Ce choix est motivé par trois raisons. Premièrement, l'objectif de notre dispositif est que les étudiants apprennent à questionner toute sorte de document médiatique et pas seulement un genre médiatique précis. Deuxièmement, ceci permet de vérifier si le questionnement critique développé durant le cours est transférable à d'autres médias. Et troisièmement, ceci évite également que le groupe contrôle soit désavantagé par rapport aux deux autres classes qui elles ont suivi un cours qui a été essentiellement consacré au questionnement ainsi qu'à la déconstruction des théories du complot. Ces trois raisons nous ont fait opter à choisir un article du site d'information parodique allemand « Der Postillon ». Ce genre d'article est construit sur le même modèle que de vrais articles de presse avec la seule et cruciale différence que tout y est faux, et que les sujets confinent à l'absurde. Un tel article se prête donc bien à l'évaluation du questionnement critique des élèves, car il contient beaucoup d'éléments qui incitent le lecteur à questionner les informations transmises par l'article ainsi que le document médiatique en lui-même.

3. Dispositif d'évaluation

Pour évaluer le questionnement critique des élèves, nous nous sommes inspirés du travail de Redmond, Schilder et Cooper Moore (2016). L'étude, qui est présentée plus en détail dans le chapitre précédent, avait l'objectif d'élaborer un classement de questions critiques qui permet d'évaluer le questionnement critique des apprenants ainsi que l'efficacité d'une pédagogie qui vise ceci. Leur méthode d'évaluation se distingue particulièrement des méthodes traditionnelles comme par exemple l'évaluation au moyen d'un questionnaire ou d'une observation.

Ce n'est cependant pas l'apparente nouveauté qui nous a fait opter pour l'utilisation de cette méthode, mais le fait que les autres méthodes d'évaluation ne semblaient pas se prêter à l'observation de la capacité du questionnement critique visée par ce travail. La majorité de ces méthodes évaluent la capacité de l'élève à répondre à des questions critiques, tandis que l'objectif de notre travail est le développement du questionnement critique de l'élève. Nous partageons l'avis de Redmond, Schilder et Cooper Moore qui disent que bien que les enseignants soient d'accord qu'il est important de développer le questionnement critique de l'apprenant, personne n'évalue particulièrement cette capacité.

L'idée de notre méthode d'évaluation est de distribuer un article aux élèves et de demander à ceux-ci de formuler des questions critiques sur différents aspects de celui-ci. L'article⁹ choisi est issu du site d'information parodique allemand « Der Postillon ». Il traite de la prestation du serment de Donald Trump, nouveau président américain. Datant de la veille de la prestation du serment, cet article annonce que le nouveau président a décidé de prêter celui-ci non seulement en public, mais également, en même temps, via le réseau social Twitter. L'article cite la porte-parole du futur président qui explique que ceci permet à tous les intéressés d'assister en temps réel à cette cérémonie. L'article contient l'image d'une publication d'un tweet, datant du 20 janvier 2017, qui présente une version raccourcie du serment ainsi que le nombre de mentions « j'aime » et le nombre de fois que des personnes ont repartagé ce tweet. Bien que l'article ait été publié le 19 janvier 2017, celui-ci contient une publication de Twitter du lendemain. L'article original contient donc de multiples indices qui devraient éveiller le questionnement critique des élèves et ainsi permettre d'identifier l'article comme un faux. Or, nous avons toutefois décidé de multiplier ces indices en ajoutant deux phrases au texte original¹⁰ ? L'ajout de ces deux phrases permet aux élèves d'avoir plus d'éléments qu'ils peuvent questionner, mais ceci permet également d'assurer que les étudiants savent qu'il s'agit d'un article parodique.

Après la lecture de l'article, les étudiants se voient assigner une tâche précise. Il leur est demandé de formuler des questions critiques concernant les différents angles d'approches vus au cours. Le questionnement critique de l'article oblige l'élève à prendre du recul face aux informations présentées. L'énoncé se présente sous forme des deux questions suivantes :

1. Quelles questions peux-tu poser pour remettre la crédibilité du texte en question ? Formule des questions concernant les cinq angles d'approches suivants :

- Les faits
- L'auteur
- Les sources
- Le média, diffuseur (« Der Postillon »)
- Et la structure argumentative de l'article

2. Est-ce que tu accordes du crédit au contenu du texte ? Oui/ Non ? Argumente ton avis !

Puisque la première question ne récolte aucune info quant à la crédibilité que l'étudiant accorde à l'article, la deuxième question s'intéresse au fait de savoir si l'élève y croit ou non et sur quelles raisons ce dernier fonde son jugement. Cette question nous permet également de

⁹ La traduction de l'article entier se trouve dans l'annexe.

¹⁰ Les phrases que nous avons ajoutées sont marquées en gras dans l'annexe

savoir si l'élève argumente son jugement en relevant des éléments qu'il a pu repérer en questionnant l'article (l'anonymat de l'auteur, l'absence des sources) et qui sont donc des raisons liées à la fiabilité de l'article ou, si au contraire, l'élève fonde son choix sur des raisons qui concernent uniquement la crédibilité des faits présentés. En effet, cette question vérifie par conséquent si la prise de recul ainsi que le questionnement critique fait par l'élève ont porté des fruits et influencent par conséquent le jugement qu'il fait de l'article en question.

4. Traitement des résultats

4.1 Traitement de la « question 1 »

Avant de commencer le traitement des données, les questions posées par les élèves ont d'abord été classées selon les différents angles d'approches vus au cours (faits, auteurs, média, sources et structure). En triant ces questions, nous avons dû constater qu'il y avait également une série de questions qui ne pouvaient pas être considérées comme étant des questions critiques et que nous avons donc décidé de ne pas prendre en compte dans notre évaluation.

- Les questions « non critiques »

Il s'agit de questions qui s'intéressent bien aux faits rapportés par l'article, mais qui donnent l'impression que l'apprenant ne semble en rien suspecter la véracité des informations données. Nous souhaitons clarifier ce choix en donnant deux exemples¹¹ :

- « Comment les politiciens réagissent-ils au fait que Trump prête son serment via un réseau social ? »
- « Pourquoi l'article traite-t-il plus des réseaux sociaux que de la politique ? »

Ces deux exemples de questions posées par les élèves montrent que l'étudiant ne doute pas de la véracité de l'information donnée. L'apprenant ne semble pas avoir conscience du caractère construit de l'information.

Il y a également une deuxième série de questions que l'on peut désigner comme étant des questions non critiques. Ce sont les questions dont la réponse se trouve déjà dans l'article même. Voici deux exemples qui permettent de mieux comprendre ce choix :

¹¹ La liste complète des « questions non critiques » se trouve dans l'annexe.

- « Quelles sont les paroles du serment ? »
- « Comment les gens qui n'ont pas un compte Twitter peuvent suivre la cérémonie ? »

Les réponses à ces deux questions se trouvent de manière explicite dans l'article. Les paroles du serment sont citées dans le texte et quant à la deuxième question il est clairement annoncé que la prestation de serment est également diffusée via les chaînes télévisées.

Nous tenons cependant à préciser que bien que nous ayons désigné ces questions comme étant des « questions non critiques », cela n'exclut pas la possibilité qu'une telle question puisse amener le questionnant à aller plus loin dans sa réflexion et ainsi, par la suite, faire preuve d'un questionnement critique.

Après avoir éliminé les « questions non critiques », nous nous sommes intéressés au traitement des questions critiques posées par les élèves.

- Les questions critiques

La démarche utilisée peut être définie comme une démarche quali-quantitative. En effet, le traitement des résultats s'est fait en deux étapes.

Dans un premier temps, nous avons décidé de traiter les données récoltées de manière quantitative parce que chacune des questions critiques fait preuve d'une certaine prise de recul de l'apprenant ainsi que de sa capacité de questionnement critique d'un document médiatique. Grâce au traitement quantitatif des données, nous pouvons vérifier si un cours en éducation aux médias peut réellement développer le questionnement critique des élèves. Le traitement quantitatif nous permet également de vérifier la deuxième hypothèse, qui pose le postulat que la classe ayant suivi un cours basé sur le modèle du conditionnement pose plus de questions que le groupe qui a suivi un cours basé sur le modèle constructiviste interactif.

- Les questions « plus » critiques

Dans un deuxième temps, afin de pouvoir vérifier ou infirmer la troisième et dernière hypothèse qui suppose que la classe ayant suivi une approche pédagogique de conditionnement pose des questions plus critiques que la classe ayant suivi une approche constructiviste interactive, nous devons cependant avoir recours au traitement qualitatif des données. En effet, nous avons déterminé des indices qui permettent de repérer les questions plus critiques, pour ensuite pouvoir estimer leur nombre quantitativement. Ce traitement qualitatif des questions se justifie par le fait que nous avons constaté que celles-ci ne se valent pas et qu'il y a des questions qui peuvent être considérées comme étant plus critiques que d'autres. Nous présentons les deux indicateurs à l'aide d'un exemple :

- (1) « Qui a rédigé le texte ? »
- (2) « L'auteur reste-t-il neutre/objectif ? »

Nous estimons que ces deux premiers exemples sont des questions que l'on peut considérer comme étant moins critiques que les questions suivantes.

- (3) « Pourquoi l'auteur reste-t-il anonyme ? »
- (4) « L'auteur soutient-il Donald Trump ? »

Le premier indicateur qui détermine que les deux premières questions sont moins critiques que les deux autres est le fait que l'apprenant a simplement repris des questions modèles de la grille sans les mettre en rapport avec l'article lu. Bien que les deux premières questions restent des questions critiques, on constate que ces questions pourraient se rapporter à n'importe quel autre document article. Les troisième et quatrième exemples de questions démontrent au contraire que l'apprenant a utilisé les questions modèles apprises au cours pour questionner des éléments de l'article dont il semble douter. Tandis que la question (1) permet uniquement de relever le fait que l'auteur est anonyme, la question (3) démontre que l'apprenant a d'ores et déjà conscience de l'anonymat de l'auteur et essaye donc d'aller plus loin en questionnant sa raison. Le deuxième indicateur pour désigner qu'une question est plus critique est donc quand l'élève ne reprend pas simplement les questions de la grille mais qu'il essaye d'aller plus loin dans son questionnement critique.

Pour le traitement de cette première question, nous nous intéressons donc d'abord au total des questions critiques posées par classe ainsi qu'aux différences que l'on peut constater entre les différentes classes. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons exclusivement au nombre de questions plus critiques posées par classe que nous comparons par la suite.

4.2 Traitement de la « question 2 »

Le traitement de la deuxième question s'est également déroulé en deux étapes. La première étape consistait à repérer le nombre de personnes par classe qui accordait ou non du crédit à l'article pour ensuite pouvoir comparer les différentes classes.

Dans un deuxième temps, nous avons uniquement retenu les réponses des personnes qui n'accordaient pas de crédit à l'article et nous avons trié ces réponses selon deux catégories. La première catégorie reprend toutes les réponses où les élèves justifiaient leur jugement en relevant exclusivement des raisons liées à la crédibilité des faits présentés dans l'article tandis

que la deuxième catégorie rassemble toutes les réponses qui relèvent également des éléments concernant la fiabilité de l'article. Les arguments concernant la fiabilité des articles sont des éléments que l'apprenant a pu repérer grâce au questionnement critique de l'article (anonymat de l'auteur, absence de sources, etc.). Après avoir calculé les pourcentages que représente le nombre d'élèves se basant sur l'une ou l'autre de ces deux catégories, nous avons comparé ces résultats avec ceux des autres classes.

VI. Résultats

Cette partie est consacrée à la présentation et à l'interprétation des résultats ainsi qu'aux considérations globales qu'on peut en tirer.

1. Constatations globales du déroulement de l'expérimentation

Avant de nous intéresser aux résultats obtenus par le traitement des questionnaires, nous souhaitons d'abord partager quelques constats que l'expérience a engendrés.

La première chose que nous voulons pointer est le pouvoir de conviction qui émane des théories du complot visionnées en classe. Après chaque vidéo, nous avons demandé aux élèves qui, parmi eux, doutait déjà avant et qui doutait dès à présent de la version officielle de l'événement en question. Il n'y avait qu'un très petit nombre d'élèves qui admettaient avoir déjà douté au préalable, tandis que la majorité des élèves disaient ne pas en douter et déclaraient avoir changé d'avis après la visualisation de la vidéo. Il est effrayant de constater dans quelles mesures ces vidéos semblent venir perturber les croyances antérieures de l'élève. Quant à la question de savoir pourquoi ils changeaient d'avis et doutaient dès à présent, ils me répondaient en récitant un ou plusieurs arguments présentés dans la vidéo en disant que ceux-ci ne pouvaient guère être le fruit du hasard. Ces observations ne justifient pas seulement l'émergence de dispositifs d'éducation à ce sujet mais conforte aussi la nécessité de l'importance générale qui doit être accordée au développement de l'esprit critique des jeunes.

Une deuxième chose, que nous avons pu constater grâce à l'expérimentation, sont les implications que les deux approches pédagogiques ont pour l'animateur de celles-ci. Bien que le rôle de l'enseignant soit extrêmement important dans les deux cours, nous avons pu constater que le modèle constructiviste interactif requiert plus de patience de la part de l'enseignant. Contrairement à l'approche de conditionnement où l'enseignant a entièrement le

contrôle du déroulement du cours, l'approche constructiviste exige de l'enseignant de laisser les élèves travailler à leur rythme. Il est important que les élèves aient le temps nécessaire pour formuler les questions et faire les recherches sans que l'enseignant leur dicte la façon de le faire. Or, en même temps, l'enseignant doit veiller à ce que la grille finale soit la plus complète possible, et doit dès lors pouvoir gérer l'avancement des différents groupes pour donner des pistes de réflexion si nécessaire. Cette approche exige de l'enseignant d'être bien organisé, patient et attentif. Nous pouvons donc constater que tous les enseignants ne sont pas prêts à implémenter un cours selon cette approche. Le choix de l'approche pédagogique doit, en conséquence, être fait en tenant compte des qualités de l'enseignant.

Un troisième point que nous souhaitons relever est que le temps accordé au test était limité à dix minutes. Nous avons cependant pu observer que, lorsque ce temps était écoulé, les élèves n'avaient pas encore tous terminé. Nous pouvons donc d'ores et déjà dire que ceci peut en partie avoir influencé les résultats, car nous savons bien que chaque élève avance à sa propre vitesse et que cette rapidité n'est pas nécessairement une mesure valable de son intelligence.

En dernier lieu, nous voulons pointer le fait que l'échantillon a été bien choisi en regard de la thématique, notamment du point de vue de la tranche d'âge ciblée. J'ai eu l'opportunité de donner ce cours une quatrième fois (hors expérience) dans une classe d'une année scolaire plus avancée que celle de mon échantillon, et j'ai pu constater que ces élèves étaient beaucoup moins réceptifs aux théories du complot, et que leur esprit critique semblait être plus développé. Cela s'explique probablement par le fait que c'est à partir de cette année scolaire que les jeunes commencent à rédiger des dissertations tandis, qu'avant, les exercices de rédaction se limitent à l'écriture de simples récits qui font, par conséquent, exclusivement appel à l'imagination et non à la réflexion critique de l'élève.

2. Présentation et interprétation des données

Avant de pouvoir interpréter les résultats et dès lors constater si nos hypothèses se sont vérifiées ou non, nous tenons d'abord à présenter les résultats. Afin de présenter les données le plus clairement possible, nous avons décidé de faire ceci en plusieurs étapes.

En outre, pour des questions de clarté dans la présentation des résultats, nous allons dénommer la classe ayant suivi l'approche du conditionnement « classe 1 » et l'approche constructiviste « classe 2 ».

Remarque : les questionnaires ont été réalisés fin janvier et le total des données recueillies comporte 66 fiches individuelles.

2.1 Question 1

2.1.1 Présentation des résultats

Premièrement, nous nous intéressons aux données recueillies pour la première question. Celle-ci demandait aux élèves de questionner l'article en formulant des questions critiques selon cinq différents angles d'approches (faits, auteur, sources, média, structure argumentative).

Ce premier tableau présente le nombre total des questions critiques posées par classe. Nous tenons à préciser que les questions considérées comme étant « non critiques » ont déjà été éliminées au préalable¹².

Questions critiques		
	Total	Moyenne par élève
Groupe contrôle (22 élèves)	91	4,1
Classe 1 ¹³ (24 élèves)	149	6,2
Classe 2 ¹⁴ (20 élèves)	178	8,9

À première vue, nous pouvons déjà constater qu'il y a un écart important entre le total des questions critiques posées par le groupe contrôle, n'ayant pas suivi de cours, et les deux autres classes. Cet écart est particulièrement conséquent entre le groupe contrôle et la « classe 2 ». Tandis que le groupe contrôle a posé au total 91 questions considérées comme critiques, la classe ayant suivi un cours basé sur le modèle constructiviste interactif a posé presque le double de questions, à savoir 178. Bien que l'écart ne soit pas aussi important que dans ce premier cas, on peut également constater une nette différence entre le nombre de questions posées par le groupe contrôle et la « classe 1 ». Les élèves, ayant suivi le cours basé sur le modèle de conditionnement, ont pu poser près de la moitié plus du nombre de questions posées par le groupe contrôle, c'est-à-dire 91 comparées à 149 questions. Or, comme le nombre d'élèves par classe n'est pas le même, nous considérons qu'il est pertinent de vérifier ces constatations en se penchant sur les moyennes du nombre de questions posées par élève.

¹² Une liste des « questions non critiques » se trouve dans l'annexe de ce travail.

¹³ Classe ayant suivi l'approche pédagogique de conditionnement.

¹⁴ Classe ayant suivi l'approche pédagogique constructiviste.

En effet, les moyennes semblent dresser le même bilan : les élèves du groupe contrôle ont posé en moyenne 4,1 questions, quant aux élèves de la « classe 1 », ils en ont posées 6,2 et la « classe 2 » a obtenu une moyenne de 8,9 questions posées par élève.

Bien que toutes ces questions aient été identifiées comme critiques, on peut considérer qu'elles ne témoignent pas pour autant du même degré d'esprit critique, certaines étant plus basiques que d'autres. Comme nous l'avons déjà expliqué plus en détail dans la partie méthodologique de ce travail, il s'agit de questions qui se réfèrent particulièrement à l'article distribué, ainsi que de questions qui montrent de manière implicite que l'élève a pris conscience d'un ou plusieurs éléments qui font douter de la fiabilité de l'article et essaye, par conséquent, d'aller plus loin dans son questionnement (exemple : « Pourquoi l'auteur reste-t-il anonyme ? »). Le tableau suivant s'intéresse donc précisément aux questions que nous avons classées comme étant des questions qui font preuve d'un niveau d'esprit critique supérieur¹⁵. Ce second tableau présente donc exclusivement le nombre de questions plus critiques posées par les différentes classes.

Questions plus critiques			
	Total des questions plus critiques	Moyenne par élève	Pourcentage que représentent ces questions pour la totalité des questions critiques posées
Groupe contrôle (22 élèves)	55	2,5	60,44%
Classe 1 (24 élèves)	90	3,63	60,40%
Classe 2 (20 élèves)	84	4,2	47,19%

À première vue, on peut déjà constater que les écarts entre les différents groupes ne sont plus si conséquents comme pour le premier tableau. Néanmoins, il y a toujours des écarts à noter. Le groupe contrôle a pu poser 55 questions considérées comme étant plus critiques, la « classe 1 » en a posé 90 et la « classe 2 », où les élèves ont élaboré leur propre grille d'analyse, en a posé 84. Vu que l'écart entre le nombre de questions posées par la « classe 1 » et la « classe 2 » est assez faible, et étant donné la différence du nombre d'élèves présents par classe, nous considérons comme pour le tableau précédent, qu'il est pertinent de vérifier ces observations en nous penchant sur le nombre moyen de questions plus critiques par élève. Dès lors, nous

¹⁵ Une liste complète de ces questions se trouve dans l'annexe.

pouvons constater qu'en moyenne les élèves de la « classe 2 » ont posé 4,2 ce qui est légèrement supérieur à la moyenne de la « classe 1 ».

Vu l'ambiguïté causée par la présentation de ces résultats, nous estimons qu'il est judicieux d'ajouter une troisième colonne présentant le pourcentage que ces questions considérées comme plus critiques représentent pour la totalité des questions posées par cette classe. Dès lors, on peut constater que bien que la « classe 1 » ait posé moins de questions plus critiques, le pourcentage que celles-ci représentent pour la totalité des questions posées (60,40%) est nettement supérieur à celui de la « classe 2 » (47, 19%).

2.1.2 Interprétation des résultats

En analysant le premier tableau, il semble que l'on peut affirmer qu'un cours en éducation aux médias peut effectivement développer l'habileté à pouvoir questionner un document médiatique. Peu importe la pédagogie utilisée, l'efficacité d'un tel cours semble bien être avérée : le nombre total ainsi que les moyennes du nombre des questions posées par élève sont nettement supérieures à celles retenues pour le groupe contrôle. Dès lors, nous pouvons conclure que notre première hypothèse, qui supposait qu'un cours en éducation aux médias peut développer l'esprit critique, s'est effectivement avérée.

Pour évaluer l'efficacité des deux approches pédagogiques testées, nous nous intéressons également à la quantité des questions posées, où nous pouvons constater que la « classe 2 », malgré le fait qu'elle compte moins d'élèves que la « classe 1 », a toutefois posé plus de questions que celle-ci. Les élèves qui ont suivi le cours basé sur le modèle constructiviste interactif ont donc en moyenne posé 2,7 questions de plus que ceux de la « classe 1 ». Vu cet écart, nous pouvons effectivement affirmer que la classe ayant suivi le modèle constructiviste interactif semble avoir développé cette habileté de façon plus efficiente que le cours basé sur le modèle de conditionnement. Ce constat s'explique probablement par le fait que ces élèves ont déjà fait l'exercice de questionnement, contrairement à la « classe 1 » qui utilisait une grille préconçue pour questionner le média.

En analysant les résultats du deuxième tableau, reprenant uniquement les questions considérées comme plus critiques, on constate que la « classe 1 » pose un peu plus de questions plus critiques que la « classe 2 », mais ceci est à relativiser en fonction du nombre d'élèves dans chaque groupe. Si on s'intéresse ensuite aux moyennes du nombre de questions plus critiques par élève, les élèves de la « classe 2 » semblent poser plus de questions plus critiques que ceux de la « classe 1 ». Cet écart, bien qu'il reste assez faible, pourrait toutefois

s'expliquer par le fait que les élèves de la « classe 2 » posent globalement plus de questions que ceux de la « classe 1 », comme nous l'avons vu. Il semble en quelque sorte logique que la même classe ait également produit plus de questions plus critiques que la « classe 1 ».

Pour vérifier si on peut considérer cet écart comme significatif, nous avons comparé les deux moyennes avec le test T de Student, celui-ci donne une probabilité p de 0,25 environ (.249 et .258, selon qu'on accepte ou non l'hypothèse de variances égales) bien supérieure aux seuils d'erreur traditionnellement admis (0,05 ou 0,1). La conclusion est que la différence entre les moyennes des deux groupes n'est pas significative statistiquement. La moyenne plus élevée de la « classe 2 » s'explique donc, a fortiori, par deux individus de ce groupe qui ont posé plus de questions que la moyenne et qui tirent celle-ci vers le haut.

Considérant ce constat, nous estimons qu'il est également pertinent de s'intéresser à la proportion que le nombre des questions plus critiques représente pour le total des questions critiques posées.

Premièrement, on constate que le pourcentage obtenu par le groupe contrôle est le même que pour la « classe 1 » et même supérieur à la « classe 2 ». Cependant, il convient de nuancer cette observation en considérant le faible nombre de questions plus critiques posées par ce groupe : ces élèves formulent près de la moitié moins que les deux autres classes, mais avec une proportion relativement importante de questions plus critiques. Une deuxième nuance que nous souhaitons apporter est que les questions plus critiques posées par cette classe se limitent majoritairement au questionnement des faits présentés par l'article et non à la fiabilité de la source. Un exemple d'une question concernant les faits est le suivant « Est-ce que Donald Trump a réellement autant d'abonnés ? ». Or, on peut considérer que dans le domaine de la littératie médiatique, des questions qui s'intéressent aux faits n'ont toutefois pas la même valeur que les autres aspects (auteur, source, structure, média) puisque celles-ci ne donnent aucun indice quant à la fiabilité que l'on peut accorder à l'article.

Deuxièmement, on constate, en comparant les deux classes, que la proportion que représentent les questions plus critiques pour l'ensemble des questions critiques posées de la « classe 2 » est plus faible que celle de la « classe 1 ».

Or, vu le nombre faible de l'échantillon, les valeurs peu espacées et l'ambiguïté des résultats, nous estimons que nous ne pouvons ni affirmer ni contredire l'hypothèse que le modèle du conditionnement permet aux élèves de formuler un plus grand nombre de questions plus critiques que le modèle constructiviste interactif.

2.2 Question 2

2.2.1 Présentation des résultats

Tandis que la première question servait à vérifier la capacité de questionnement de l'élève, la deuxième question cherche à savoir si les élèves accordent du crédit ou non à l'article et sur quels arguments ils fondent leur jugement.

Le tableau ci-dessous présente en pourcentages le nombre d'élèves par classe qui croient, qui doutent et qui ne croient pas dans la véracité de l'article.

Pourcentages de personnes qui ...			
	... ne croient pas	... doutent	... croient
Groupe contrôle (23 élèves)	90,91%	4,34%	4,34%
Classe 1 (24 élèves)	91,66%	0%	8,33%
Classe 2 (20 élèves)	85%	5%	10%

Pour les trois classes, il n'y a seulement qu'une minorité d'élèves accordant du crédit à l'article présenté. Bien que selon les pourcentages présentés, la « classe 2 » semble être celle où il y a le plus de personnes qui accordent du crédit à l'article, l'écart est peu important si on le considère comparé au groupe contrôle et à la « classe 1 », il y a seulement une personne de plus dans la « classe 2 » qui croit à la véracité de l'article. En effet, l'échantillon est effectivement trop faible afin d'interpréter cet écart et d'en tirer une conclusion.

Dans cette même question, nous nous sommes également intéressés aux raisons invoquées par les élèves pour fonder leur jugement. Après avoir noté les différentes raisons qui ont été relevées par les étudiants, nous avons pu constater que celles-ci pouvaient se classer dans deux types de catégories¹⁶. La première catégorie rassemble toutes les raisons qui pointent la crédibilité des faits rapportés par l'article, tandis que la deuxième catégorie regroupe les raisons qui se penchent sur la fiabilité de l'article. Le tableau suivant présente, sous forme de pourcentages, le nombre de personnes qui fondaient leur jugement en relevant exclusivement des raisons liées à la crédibilité et celles qui relevaient des raisons de fiabilité de l'article ou les deux. Nous tenons à préciser que le présent tableau reprend uniquement les personnes qui admettaient qu'elles n'y croyaient pas et qui fondaient ce jugement.

¹⁶ Un tableau qui reprend par catégorie toutes les raisons soulevées se trouve dans l'annexe.

Pourcentages de personnes relevant des raisons liées à la ...		
	... crédibilité	... fiabilité
Groupe contrôle (18 élèves)	44,4%	55,55%
Classe 1 (12 élèves)	25%	75%
Classe 2 (16 élèves)	31,25%	68,75%

Ce que nous pouvons observer par la simple lecture de ce tableau est que, dans chacune des classes, il y avait plus d'élèves qui fondaient leur jugement sur des raisons liées à la fiabilité et non à la crédibilité de l'article. Cependant, nous pouvons constater que, dans le groupe contrôle, cet écart est peu espacé et qu'il y a en effet quasiment le même pourcentage d'élèves qui fondent ce choix sur des raisons questionnant la crédibilité de l'article, que ceux qui fondent leur jugement sur les raisons liées à la fiabilité de l'article.

En ce qui concerne les résultats obtenus pour la « classe 1 » et la « classe 2 », on constate que ces écarts sont un peu plus significatifs. Les élèves avancent plus de raisons questionnant la fiabilité : les 3/4 des élèves de la « classe 1 » et un peu plus des 2/3 de la « classe 2 » ont déclaré ne pas avoir cru l'article et expliqué leur choix de la sorte.

2.2.2 Interprétation des résultats

Pour le premier tableau, qui présente le nombre de personnes qui croient ou non à la véracité de l'article, les valeurs sont peu espacées, dès lors, nous ne pouvons pas vraiment conclure qu'il y a un des deux cours qui est plus ou moins efficace que l'autre. Ce qui est cependant intéressant de noter est le fait que, dans le groupe contrôle, il n'y a pas plus d'élèves qui croient à la véracité de l'article que dans les deux autres classes. Ceci pourrait s'expliquer de trois façons différentes.

La première serait que le test n'a pas été assez discriminant : l'article distribué n'aurait pas été bien choisi et qu'il était simplement trop évident que celui-ci était un faux. Or, nous estimons qu'il y avait de nombreux éléments de l'article qui justifient que même le lecteur le plus aveugle aurait dû comprendre qu'il s'agit d'un article issu d'un site d'informations parodiques. L'article comporte un tweet du lendemain de sa publication, l'article suppose que Trump a 6 milliards d'abonnés et le fait que le test se passait une semaine après la prestation

de serment qui n'a évidemment pas été diffusée via Twitter, ce ne sont que trois raisons qui nous laissent penser que personne n'allait accorder du crédit à cet article.

Une autre explication pour laquelle certains étudiants croyaient dans la véracité de l'article est que le sujet de l'article n'a pas été bien choisi. Parmi les sept personnes qui doutaient de l'article ou qui croyaient dans sa véracité, il y en avait quatre qui fondaient ce jugement sur le fait qu'« avec Trump, tout est possible ». Le personnage de Donald Trump et particulièrement son caractère imprévisible avéré peuvent être la cause des doutes des élèves.

Une troisième possibilité d'explication est de dire que les élèves y croyaient parce qu'ils ont l'habitude que ce qui leur est distribué correspond nécessairement à la réalité et que l'enseignant n'a jamais l'intention de les tromper.

Une dernière piste d'explication, qui s'est cependant avérée fautive, serait de supposer que les élèves qui croyaient à la véracité de l'article sont également ceux qui ont posé le moins de questions pour la question précédente. Cette hypothèse n'a cependant pas été confirmée pour toutes les classes. C'est pourquoi, nous pouvons conclure que le nombre de questions posées n'est pas la garantie que l'élève ne se laisse plus piéger par un faux article. En effet, bien que les cours donnés développent le questionnement critique de l'élève, ceci ne signifie pas pour autant que leur esprit critique, dont le questionnement critique n'est qu'un aspect parmi d'autres, soit nécessairement plus développé que celui des deux autres classes. Le questionnement critique représente un moyen qui permet à l'élève de sortir d'une lecture naïve du média, mais l'esprit critique ne reste toutefois pas infaillible : l'élève peut néanmoins se tromper.

De même que pour le tableau précédent, nous ne pouvons pas assurer que les valeurs peu espacées ne s'expliquent pas par le faible échantillon.

L'interprétation du deuxième tableau qui s'intéresse aux raisons soulevées par les élèves est cependant plus révélatrice. On peut constater que peu importe l'approche pédagogique suivie par les élèves, ils semblent être plus susceptibles de prêter attention à la fiabilité de l'article que ceux qui n'ont pas suivi de cours. Le cours leur a donc appris que le questionnement critique du média est un moyen pour repérer des éléments sur lesquels ils peuvent fonder leur jugement de croire ou non à la véracité du média.

On peut donc conclure que le cours leur a non seulement appris comment questionner un document médiatique mais, également, à utiliser les fruits de ce questionnement pour fonder leur jugement. En effet, le cours leur a également fait comprendre que des éléments concernant la fiabilité de l'article ont plus de valeur pour évaluer la véracité de l'article que la simple estimation de la crédibilité des faits ou événements présentés. On peut donc conclure que les cours donnés sur la question changent la manière dont les élèves abordent le problème.

Par contre, l'écart entre la « classe 1 » et la « classe 2 » n'étant pas significatif, il est difficile de conclure qu'il y aurait vraiment un modèle d'apprentissage plus efficace qu'un autre sur cet aspect.

Partie 3 : Retour sur les hypothèses

VII. Retour critique sur la méthodologie et son application

1. Vérification des hypothèses

- 1^{ère} hypothèse : *un cours en éducation aux médias peut développer l'esprit critique et plus précisément le questionnement critique de l'apprenant.*

La première hypothèse qui suppose qu'un cours en éducation aux médias peut développer le questionnement critique de l'enfant a clairement été confirmée. Peu importe le modèle d'apprentissage choisi, les résultats affirment qu'un tel cours développe effectivement la capacité de l'élève à ce faire. Les classes ayant suivi ce cours posent sans équivoque plus de questions que le groupe contrôle. Il en va de même pour les questions plus critiques où nous avons pu constater que les élèves ayant suivi ces cours ont formulé plus de questions que le groupe contrôle. Bien que, dans chacune des classes, il y ait plus ou moins le même pourcentage d'élèves qui ne croyaient pas à l'article, nous avons pu constater que les élèves ayant suivi un cours, contrairement au groupe contrôle, relevaient plus souvent la faible fiabilité de l'article. Les cours ne leur ont donc pas seulement appris comment questionner des documents médiatiques, mais également, comme le test a pu le démontrer, d'utiliser les fruits de ce questionnement pour argumenter leur choix de ne pas croire à la véracité de l'article.

- 2^{ème} hypothèse : *la classe ayant suivi un cours basé sur le modèle constructiviste interactif pose plus de questions que la classe ayant suivi un cours basé sur le modèle de conditionnement.*

Nos résultats permettent de confirmer que les élèves ayant suivi le modèle d'apprentissage constructiviste interactif ont effectivement posé plus de questions que la classe ayant suivi un cours basé sur le modèle d'apprentissage de conditionnement. Nous tenons à préciser que ceci ne signifie pourtant pas que l'autre classe n'en est pas capable, mais que les élèves de l'approche pédagogique constructiviste ont certainement plus de facilités à formuler des

questions critiques.

- 3^{ème} hypothèse : *les élèves de la classe ayant suivi un cours basé sur le modèle d'apprentissage du conditionnement poseront plus de questions d'un niveau d'esprit critique supérieur que la classe ayant suivi l'autre modèle.*

Notre expérience ne nous permet ni de confirmer ni d'infirmer cette troisième hypothèse. Les valeurs peu espacées entre les différentes classes ainsi que l'ambiguïté des données nous empêchent de répondre de manière univoque à cette hypothèse. C'est pourquoi, nous retenons que les deux approches pédagogiques ont pu développer la capacité de l'élève à formuler des questions plus critiques de manière égale. La faible taille de notre échantillon ne permet cependant pas d'assurer que cette ambiguïté ne se résoudra pas en faisant la même expérimentation avec un plus grand groupe d'élèves.

2. Retour critique :

Avant d'en venir à la conclusion de ce travail, nous souhaitons revenir sur l'approche choisie afin de regarder nos résultats d'un œil critique.

Bien entendu, nous avons appliqué la méthode d'analyse qui nous semblait la plus justifiée et la plus pertinente au regard de nos objectifs poursuivis et de nos hypothèses. Elle comporte comme toute méthode scientifique des limites. Voici celles que nous avons pu identifier.

Une des limites principales de notre expérimentation est que bien que nous ayons pu constater que nos cours développent la capacité de l'élève à pouvoir questionner les médias, nous ne pouvons cependant pas assurer que l'élève va effectivement faire usage de cette capacité en dehors du cadre scolaire. Ce n'est certainement pas au moyen d'un seul cours que l'élève va développer le réflexe de questionner (« habits of inquiry ») les médias. Mais, le cours leur a toutefois appris comment l'élève peut questionner les médias et lui a fourni un outil permettant de le faire. On peut également ajouter le fait que notre mesure a été faite une semaine plus tard ce qui montre que le cours a néanmoins laissé des traces. Donc, bien que ce ne soit qu'une première approche et qu'il serait donc peut-être plus approprié de parler de stimulation de l'esprit critique que d'un réel développement, cette approche n'a donc pas été purement superficielle.

Nous avons mené ces expérimentations dans trois classes à la dynamique assez semblable. Or, on sait que la dynamique de classe est importante dans l'apprentissage et le bon

fonctionnement d'une pédagogie. Aussi, une limite de notre travail tient au fait que nous ne pouvons pas assurer que les mêmes résultats seraient observés dans des classes aux dynamiques différentes. Y répondre nécessiterait des expériences centrées sur cette variable spécifique. Nous tenons également à préciser que nous sommes bien conscients que le modèle d'apprentissage le plus approprié peut également varier parmi les élèves d'une même classe.

Bien que nous ayons testé deux modèles d'apprentissages qui concernent donc la façon dont les élèves apprennent la matière, l'efficacité de ceux-ci varie toujours en fonction de leur mise en œuvre par l'enseignant. En effet, le modèle d'apprentissage le plus efficace ne dépend pas seulement des élèves mais également de l'enseignant.

Un dernier point que nous souhaitons soulever, mais qui doit plutôt être considéré comme difficulté et non comme limite, est que j'ai donné les deux cours avec une égale conviction. Bien que nous ayons décidé de donner nous-mêmes le cours, pour éviter qu'il y ait des différences de personnalités entre les différents enseignants qui pourraient venir fausser les résultats, nous ne pouvons pas assurer une exacte correspondance entre ces deux modèles.

Conclusion

Dans cette ultime partie de notre travail, nous souhaitons d'abord synthétiser les différentes pistes poursuivies ainsi que les résultats obtenus pour ensuite les mettre dans un contexte plus global.

L'objectif initial était de savoir si un cours en éducation aux médias peut effectivement développer l'esprit critique des jeunes et si le niveau du questionnement critique qui en résulte dépend de l'approche pédagogique employée. En testant deux approches pédagogiques différentes, le modèle d'apprentissage de conditionnement et le modèle d'apprentissage constructiviste interactif, nous avons tenté de vérifier si une approche qui accorde un rôle plus actif à l'élève est plus efficace ou moins efficace pour le développement du questionnement critique que si on lui accorde un rôle plus passif. Une troisième classe, n'ayant pas suivi de cours, nous a servi de groupe contrôle pour mesurer le questionnement critique initial des élèves et évaluer l'apport des pédagogies adoptées dans les deux autres classes.

Il est ressorti de ces expérimentations que les classes ayant suivi un cours en éducation aux médias ont effectivement eu de meilleurs résultats en termes de questionnement critique qu'une classe n'ayant pas suivi un tel cours. Nous pouvons donc affirmer que l'éducation aux médias peut effectivement développer le questionnement critique des élèves.

Quant à la comparaison de l'efficacité des deux approches pédagogiques employées, les résultats n'ont pas été si évidents. Bien que nous puissions confirmer que les élèves, ayant suivi un cours basé sur le modèle constructiviste interactif, ont plus de facilités à questionner des documents médiatiques, nous n'avons pas pu observer qu'une des deux approches développe un questionnement que l'on puisse considérer comme plus critique que l'autre. Notre travail ne permet donc pas de confirmer qu'il y a raison de privilégier un de ces deux modèles pour développer le questionnement critique de l'élève. Pourtant nous tenons à privilégier le modèle constructiviste interactif, puisque la situation vécue par l'élève ressemble à une situation fonctionnelle de la vie quotidienne.

Dès lors, nous estimons que le choix de l'approche pédagogique est à prendre au cas par cas, puisque son efficacité dépend toujours de la dynamique du groupe, ainsi que des affinités de l'enseignant, car la motivation de ce dernier joue également un rôle pour le bon déroulement du cours.

En fin de compte, nous estimons qu'il importe peu laquelle des pédagogies permet aux élèves de poser le plus de questions et laquelle permet de poser les questions les plus critiques. L'essentiel est que l'élève apprenne comment le faire et prenne l'habitude de le faire.

Or, bien que nous ayons pu constater que les deux approches pédagogiques ont effectivement suscité chez les jeunes une attitude réflexive et critique face aux médias, nous ne pouvons pas assurer que l'élève va réellement adopter cette attitude au quotidien et en dehors du cadre scolaire. C'est pourquoi, nous estimons qu'il est plus approprié de parler dans notre cas d'un éveil à l'esprit critique que d'un véritable développement de celui-ci.

Nous espérons profondément que les initiatives de l'éducation aux médias ainsi que celles des autres disciplines susceptibles de développer l'esprit critique se multiplieront et que le ministère, percevant cette nécessité, dégage des moyens qui facilitent cette ambition. Mais, non seulement le domaine de l'éducation mais aussi les cercles familiaux doivent prendre conscience de l'importance qu'ils ont pour le développement critique de leurs enfants.

Nous tenons à conclure ce travail en soulignant que bien qu'il soit compréhensible que l'enseignement critique vise principalement les jeunes, il ne faut pas non plus négliger les adultes, car finalement, l'esprit critique n'est jamais un acquis et peu importe son développement, tout le monde se surprend parfois à se tromper, l'esprit critique n'est jamais infaillible.

« [L'esprit critique] naît et se renforce par des pratiques, dans un progrès continu, on ne peut jamais prétendre le posséder parfaitement et en tous domaines, mais on doit toujours chercher à l'accroître » (Eduscol, 2016).

Sources

- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : Théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Brossard, G. (2016, mis en ligne 4 février). Interview par anonyme [Interview télévisée]. Récupéré le 22 mai 2016 du site du gouvernement français : <http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>
- Buckingham, D. (2003). *Media education : Literacy, learning and modern culture [Education aux médias : littératie, et culture moderne]*. Cambridge : Polity Press.
- Campion, V. (2005). *La société parano. Théories du complot, menaces et incertitudes*. Paris : Payot.
- Center for Media Literacy. (2005). *Five Key Questions of Media Literacy* [Cinq questions clés pour la littératie médiatique]. Récupéré le 29 novembre 2016 du site : <http://www.medialit.org/>
- Collard, Y. (2016, 7 décembre). *Théories du complot : éduquer à l'esprit critique pour y répondre ?* [Conférence]. Point Culture, Bruxelles.
- De Smedt, T. (2000). Évaluer l'éducation aux médias. Vers le repérage des effets d'une pédagogie, Actes des Premières Rencontres Inter-IUFM, 2000. Récupéré le 10 avril 2017 du site : <http://www.amtice.ulg.ac.be/ressources/media-et-tic-definition-et-caracteristiques/ressource-38-evaluer-l-education-aux-medias-vers-le-reperage-des-effets-d-une-pedagogie/>
- Décret inscription : décret de la commission française du 5 juin 2008, portant sur la création du Conseil supérieur de l'éducation aux médias et assurant le développement d'initiatives et de moyens particuliers en la matière en communauté française. (2008). *Moniteur belge*, 15 octobre 2008.
- Eduscol. (2016, 9 décembre). *Former l'esprit critique des élèves*. Récupéré le 16 février 2017 du site : <http://eduscol.education.fr/cid107295/appele-a-contributions-sur-l-esprit-critique.html#>
- El Methni, M. (2017). *Eléments de la méthodologie*. Récupéré le 7 mai 2017 du site <http://imss-www.upmf-grenoble.fr/prevert/MathSHS/PSY3/ANOVA/Cours/Chap0.htm>.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills [Un fondement logique pour l'évaluation de la pensée critique]. *Education Leadership*, 43(2).
- Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? : une proposition de définition matricielle. *Recherches en communication*, n°33. Récupéré le 30 avril 2017 du site : <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/issue/view/494>
- Gobert, A. (2014-2015). *Les trois conceptions de l'apprentissage selon Stordeer*, Cours Psychologie des apprentissages. Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg.
- Jahn, D. (2013, 12 septembre). Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens [Développer la pensée critique. Un apport pour la théorie et la didactique du développement de la pensée critique]. *Mediamanual*, n°28. Récupéré le 10 novembre 2016 du site : <http://mediamanual.at>
- Jamin, J. (2016). Rumeurs et complot (2016) « Qu'est-ce qu'une théorie du complot ». Dans Bouko, C., Gilon, O. et CSEM, *Vivre ensemble dans un monde médiatisé* (pp. 146-147), Bruxelles : Catherine Bouko.
- Kapferer, J.-N. (1987). *Rumeurs : le plus vieux média du monde*, Paris : Éd. Du Seuil.
- Le petit Larousse illustré en couleurs*. (1972). Paris : Larousse.
- Léon, A., Cambon, J. & al. (1977). *Manuel de psychopédagogie expérimentale*. Paris : PUF.

- Mazet, S. (2015). *Manuel d'autodéfense intellectuelle*. Paris : Robert Laffont.
- Norris, S. P. and Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking* [Evaluer la pensée critique]. Pacific Grove, CA : Midwest Publications.
- Parthonnaud, A. (2015, 15 janvier). Attentats en France : « 1 jeune sur 5 croit à la théorie du complot », selon Vallaud-Belkacem. Récupéré le 04 avril 2016 de <http://www.rtl.fr/actu/politique/najat-vallaud-belkacem-est-l-invitee-de-rtl-15-janvier-7776218246>
- Pax Christi (2016). *Déconstruire les théories du complot* (Fiches pédagogiques).
- Peltier, M. (2016, 21 janvier). Analyse 2016 « Le complotisme, une idéologie de l'oppression ». Récupéré le 20 mai 2016 de <http://paxchristiwb.be/publications/analyses/le-complotisme-uneideologie-de-l-oppression,0000693.html>
- Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. Montréal : L'Harmattan
- Piette, J. (2001, 13 juin). *L'éducation aux médias*. Récupéré le 1 mai 2016 de <http://reseaucem.lacsq.org/projet/piette.pdf>
- Biais cognitif. (2013, 29 septembre). Dans *Psychologie et santé*. Repéré le 15 avril du site <http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/biais-cognitif>
- Redmond, T. Schilder, E. et Moore, D. C. (2016). Learning to question : Developing an evidence-based framework to evaluate media literacy habits of inquiry [Apprendre à questionner : développement d'un cadre pour évaluer le questionnement critique en littératie médiatique]. *Media Education Research Journal*, 7(1), pp. 56-75.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck
- Roosen, T. (Éd.). (2011). *L'éducation aux médias en 10 questions*. Conseil Supérieur de l'Education aux Médias (CSEM), Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Roosen, T. (Éd.). (2013). *Les compétences en éducation aux médias. Un enjeu éducatif majeur*. Conseil Supérieur de l'Education aux Médias (CSEM), Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Sautelet, A. (2017a). *Synthèse théorique les trois modèles*. Cours Pédagogie générale. Institut Supérieur de Pédagogie Galilée.
- Sautelet, A. (2016b). *Le registre sensoriel*. Cours Psychologie des apprentissages. Institut Supérieur de Pédagogie Galilée.
- Szoc, E. (2016, 7 décembre). *Théories du complot : éduquer à l'esprit critique pour y répondre ?* [Conférence]. Point Culture, Bruxelles.
- Texier, P. (2004). *Apprendre à douter : Questions de droit, questions sur le droit*. Limoges : Presses Universitaires de Limoges.
- Wohlrapp, H. (2008). *Der Begriff des Argumentes. Über die Beziehung zwischen Wissen, Forschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft* [Le concept de l'argument. Le lien entre savoir, recherche, croyance, subjectivité et sagesse]. Würzburg : Königshausen & Neumann.

Annexes

N°1: Grille d'analyse préconçue

Questionner les médias

De nos jours, nous sommes perpétuellement bombardés d'informations. Il est important de prendre du recul et de remettre en question certains éléments au lieu de tout croire aveuglément. La liste suivante vous propose une série de questions qui peuvent vous être utiles pour analyser le document médiatique. La liste n'est pas exhaustive et peut à tout moment être élargie.

Faits :

- Les faits et/ou les chiffres ne peuvent-ils pas être interprétés d'une autre manière ? Si oui, comment ?
- La version présentée a-t-elle été confirmée publiquement ?
- Les faits ont-ils été attestés ?

Sources :

- Les sources de l'auteur sont-elles explicitées ?
- Sur quelles sources s'appuie-t-il ?
- S'agit-il de sources diverses ?
- Pouvons-nous vérifier les sources ?
- Les sources sont-elles fiables ?
- L'auteur s'appuie-t-il sur l'avis d'experts ? Si oui, quelle est leur fiabilité par rapport à l'analyse du fait en question ?

Média :

- Dans quel média cette interprétation a été diffusée ?
- Que puis-je savoir sur ce média ?
- Est-ce un média ou site reconnu par d'autres ?
- Le média est-il impartial ? Pourquoi ce média dit-il ça ? Que savons-nous de sa ligne éditoriale ? De ses objectifs ? De ses intérêts ?
- Quelle est la rapidité d'apparition de la production diffusant cette interprétation, par rapport au fait qu'elle analyse ?
- Puis-je lui faire confiance ?

Auteur :

- Qui est l'auteur ?
- L'auteur est-il connu ?
- L'auteur utilise-t-il l'anonymat ?
- Est-ce un témoin ?
- Que connaissons-nous de l'auteur ?
- Quels autres articles l'auteur a-t-il rédigé ?
- Qu'est-ce que l'auteur connaît du sujet ? Est-il un expert du sujet en question ?
- L'auteur défend-il une certaine idéologie ?
- Quelle est l'intention de l'auteur ?
- L'auteur dispose-t-il d'intérêts politiques, économiques ou sociaux ?
- L'auteur est-il impartial ?
- Est-ce que l'auteur veut/peut nous communiquer la vérité ?
- Quand l'auteur a-t-il rédigé le texte ?
- S'agit-il de l'interprétation de l'auteur ou se base-t-il sur l'interprétation d'un tiers ?
- Peut-on lui faire confiance ?

Structure argumentative :

- Le média argumente-t-il son propos ?
- Les arguments utilisés sont-ils logiques ?
- Les arguments sont-ils liés de manière logique ? Ou s'agit-il d'une simple juxtaposition de ceux-ci ?
- Qu'est-ce qui est mis en place pour essayer de nous convaincre ?

N°2: Grille d'analyse élaborée au cours

Questionner les médias – Construis-ta propre grille d'analyse !

De nos jours, nous sommes perpétuellement bombardés d'informations. Il est important de prendre du recul et de remettre en question certains éléments au lieu de tout croire aveuglément. La liste suivante vous propose une série de questions qui peuvent vous être utiles pour analyser le document médiatique. La liste n'est pas exhaustive et peut à tout moment être élargie.

Faits :

- Les faits et/ou les chiffres ne peuvent-ils pas être interprétés d'une autre manière ? Si oui, comment ?
- La version présentée a-t-elle été confirmée publiquement ?
- Les faits ont-ils été attestés ?

Sources :

- Les sources de l'auteur sont-elles explicitées ?
- Sur quelles sources s'appuie-t-il ?
- S'agit-il de sources diverses ?
- Pouvons-nous vérifier les sources ?
- L'auteur s'appuie-t-il sur l'avis d'experts ?

Média :

- Dans quel média cette interprétation a été diffusée ?
- Que puis-je savoir sur ce média ?
- Est-ce un média ou site reconnu par d'autres ?
- Le média est-il impartial ?
- Quelle est la rapidité d'apparition de la production diffusant cette interprétation, par rapport au fait qu'elle analyse ?

Auteur :

- Qui est l'auteur ?
- L'auteur utilise-t-il l'anonymat ?
- Est-ce un témoin ?
- Que connaissons-nous de l'auteur ?
- Quels autres articles l'auteur a-t-il rédigé ?
- Qu'est-ce que l'auteur connaît du sujet ? Est-il un expert du sujet en question ?
- Quelle est l'intention de l'auteur ?
- L'auteur est-il impartial ?

Structure argumentative :

- Le média argumente-t-il son propos ?
- Les arguments utilisés sont-ils logiques ?
- Les arguments sont-ils liés de manière logique ? Ou s'agit-il d'une simple juxtaposition de ceux-ci ?
- Qu'est-ce qui est mis en place pour essayer de nous convaincre ?

N°3: Dispositif élaboré

Sujet : déconstruction des théories du complot

Durée : 2h

Public : 4^e année secondaire général

Objectif : Développer un regard critique sur les médias grâce à différentes clés d'analyses.

Langue : Allemand

Supports : Présentation Powerpoint (Théorie +Vidéos), Grille d'analyse, 3 Vidéos, 6 Tablettes.

Cet objectif se décline cependant en plusieurs sous-objectifs :

- Identifier les caractéristiques de la rumeur
- Identifier les caractéristiques de la théorie du complot
- Comprendre les principales caractéristiques des théories du complot
- Se rendre compte de la divergence des points de vue
- Prendre du recul face aux vidéos de théories de complots
- Juger en connaissance de cause et en toute autonomie

Compétences sollicitées :

L'apprentissage du questionnement critique des médias ou particulièrement des théories du complot comme genre médiatique implique l'utilisation de plusieurs compétences, parce qu'il sollicite la mobilisation de tout l'être.

- Remise en question
- Débattre
- Prendre la parole
- Exprimer ses émotions
- Avoir son propre avis
- Savoir argumenter

Déroulement complet

1. Introduction :

Questions à poser aux élèves :

Qu'est-ce une rumeur ? Qu'est-ce un complot ? Quelle est la différence entre ces deux phénomènes ?
Est-ce que quelqu'un connaît un exemple d'une théorie du complot ?

Définitions présentées :

« **La rumeur** est l'émergence et la circulation d'informations soit non encore confirmées publiquement par les sources officielles, soit démenties par celles-ci. »


- Jean-Noël Kapferer (1987, p. 25)

« **La théorie du complot** est le récit d'un évènement, qui cherche à démontrer l'existence d'une conspiration. »

- Jérôme Jamin (2016, p. 75).

2. Déconstruction des théories du complot

➤ PREMIERE VIDEO

	<p>Nom : « Voici les preuves que Charlie Hebdo est un complot » Vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=zKUWAdw3BdY&t=2s Compte utilisateur : Ani Ssa Date de publication : 11 janvier 2015 Durée : 4 min.</p>
---	---

Questions à poser aux élèves après la visualisation de la vidéo :

- Qu'est-ce que vous en pensez ?
- De quel événement traite la vidéo ? Quelle version des faits présente la vidéo ?
- Quelle est la version officielle de l'événement en question ?
- Qui doutait déjà de la version officielle avant qu'il ait vu cette vidéo ?
- Qui, parmi vous, doute dès à présent de la version officielle ? Qui ne doute toujours pas ?
- Quels sont les arguments qui vous laissent douter ou que vous considérez comme étant les plus convaincants ?

1. Les faits

Les faits ne peuvent-ils pas être interprétés d'une autre manière ? Si oui, comment ?

L'arrivée rapide du président français, François Hollande, sur les lieux de l'attentat est considérée comme étant un indice que l'attentat a été organisé par l'État français. Or, il se peut que François Hollande était justement à Paris et pouvait donc rapidement être présent sur les lieux.

Il en va de même pour la dessinatrice Coco Rey qui selon la version officielle se trouvait dans l'escalier parce qu'elle était sur le chemin pour aller récupérer sa fille à la garderie.

Autres exemples : le gilet par balles porté par un journaliste, la rapidité d'apparition des journalistes sur les lieux du crime.

2. L'auteur

Qui est l'auteur ? L'auteur est-il connu ? L'auteur utilise-t-il l'anonymat ? Est-ce un témoin ? Qu'est-ce que nous connaissons de l'auteur ? L'auteur défend-il une certaine idéologie ? Quelle est l'intention de l'auteur ? L'auteur est-il impartial ? Est-ce qu'il s'agit de l'interprétation de l'auteur ou se base-t-il sur l'interprétation d'un tiers ?

Premièrement l'auteur, qui a publié cette vidéo, reste anonyme. Bien que ces vidéos soient publiées sur un compte qui s'appelle Ani Ssa, on ne trouve pas plus d'informations concernant l'identité de l'auteur. Quand on analyse les autres vidéos publiées par ce même compte, on remarque que toutes ces vidéos sont en lien avec l'Islam. Nous pouvons donc supposer que l'auteur est de religion musulmane. Un des intérêts que l'auteur pourrait donc poursuivre en publiant cette vidéo est de chercher un moyen pour protéger sa religion qui se voit attaquée de toutes parts à cause des attentats commis par des extrémistes.

3. Sources

Les sources de l'auteur sont-elles explicitées ? Sur quelles sources s'appuie-t-il ? Pouvons-nous vérifier les sources ? L'auteur s'appuie-t-il sur l'avis d'experts ?

L'auteur ne présente aucune source dans cette vidéo. Pour créer cette vidéo, il a simplement rassemblé des vidéos filmées par des témoins ainsi que les images présentées par les chaînes télévisées. L'auteur ne s'appuie pas non plus sur l'avis d'experts ou de témoins pour fonder la version présentée.

4. Média diffuseur

Dans quel média cette interprétation a été diffusée ? Que puis-je savoir sur ce média ? Le média est-il impartial ? Quelle est la rapidité d'apparition de la production diffusant cette interprétation, par rapport au fait qu'elle analyse ?

Le média diffuseur de ces vidéos est Youtube. Nous savons que Youtube est une plateforme qui permet à tout le monde de publier ses propres vidéos. Outre certaines règles de base qui interdisent entre autres les vidéos présentant du contenu qui incite à la haine ou du contenu visuel choquant, Youtube est une plateforme où règne la liberté d'expression. La plateforme Youtube n'est donc pas un média auquel je peux faire confiance et/ou qui conforte la fiabilité de l'information qui y est publiée. En questionnant la rapidité d'apparition de la vidéo, on constate que celle-ci a été publiée le 11 janvier 2017, quatre jours après l'attentat en question. La rapidité d'apparition de la vidéo est donc un élément qui fait douter du bien-fondé des recherches qui se trouvent à l'origine de cette théorie.

5. Structure argumentative


Le média argumente-t-il son propos ? Les arguments sont-ils liés de manière logique ? Ou s'agit-il d'une simple juxtaposition de ceux-ci ? Qu'est-ce qui est mis en place pour essayer de nous convaincre ?

Concernant la structure argumentative présente dans cette vidéo, on peut constater que la vidéo multiplie uniquement les informations qui permettent de défendre la thèse présentée. À aucun moment, l'auteur essaye de remettre en question des éléments présentés. Les arguments présentés ne sont pas liés de manière logique, il s'agit d'une simple énumération des faits. En effet, la vidéo est une simple juxtaposition des arguments. Un autre élément qui est censé influencer le récepteur est la multiplication des questions rhétoriques posées par la voix-off de la vidéo. On peut également constater que la vidéo comporte une musique anxieuse, qui pourrait donc influencer son récepteur ainsi que son jugement. La voix-off de la vidéo qui ressemble à celle d'un robot est un autre élément susceptible d'influencer la perception que fait le récepteur de la vidéo. Ce sont deux éléments qui font douter de la fiabilité de la version et de la véracité de la version présentée.

Récapitulatif des caractéristiques présentes dans cette vidéo :

- La théorie contredit la version officielle
- Juxtaposition des arguments, multiplication des questions rhétoriques
- De grands événements ne peuvent pas seulement être causés par un petit nombre de terroristes
- La théorie ne présente exclusivement que des informations allant dans la défense de sa thèse
- Rien n'arrive par hasard
- La vidéo fait également observer des choses qui spontanément n'auraient pas été identifiables (1min 38 : gilet pare-balles, 2min45 : trainée de poussière, 3min 23 : basket perdue)
- La théorie du complot explique ce que la version officielle n'a pas réussi à expliquer

➤ DEUXIÈME VIDÉO

	<p>Nom : « 11 Fakten zu 9/11 » Vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=j1k_EJIZ64U Compte utilisateur : Youtubbel Date de publication : 24 avril 2016 Durée : 4 min.</p>
---	--

Questions à poser aux élèves après la visualisation de la vidéo :

- Qu'est-ce que vous en pensez ?
- De quel événement traite-t-elle ? Quelle version des faits présente la vidéo ?
- Quelle est la version officielle ?
- Qui doutait déjà de la version officielle avant qu'il ait vu cette vidéo ?
- Qui, parmi vous, doute dès à présent de la version officielle ?
- Qui ne doute toujours pas ?
- Quels sont les arguments qui vous laissent douter ou que vous considérez comme étant les plus convaincants ?

1. Faits

Les faits et/ou les chiffres ne peuvent-ils pas être interprétés d'une autre manière ? Si oui, comment ?
La version présentée a-t-elle été confirmée publiquement ?

Les faits présentés n'ont pas été confirmés publiquement, sinon il ne s'agirait plus d'une théorie du complot. Comme la vidéo précédente, celle-ci présente également des faits que l'on peut interpréter d'une autre manière. La vidéo soulève par exemple la question de savoir comment il est possible que les avions utilisés par les terroristes n'aient pas été arrêtés par des avions intercepteurs. Or, selon la version officielle, une des raisons qui permet d'expliquer ce fait est qu'il s'agissait de la première fois que des avions ont été utilisés pour commettre un tel crime. C'est pourquoi personne ne s'inquiétait vraiment quand les avions n'ont plus suivi le trajet initialement prévu.

Un autre exemple est que l'ancien président américain, Georges W. Bush, a eu un lapsus et a parlé d'explosifs dans un de ses discours officiels. Selon l'auteur de la vidéo, ceci constitue une preuve évidente que les attentats ont été planifiés par le gouvernement américain. Après les attentats du 11 septembre 2001, l'armée américaine est entrée en guerre contre l'Afghanistan (2001). La voix off de la vidéo prétend que l'entrée en guerre n'était pas la conséquence des attentats, mais que les États-Unis ont commis ces attentats pour avoir une

raison d'entrer en guerre contre l'Afghanistan. Le fait de transformer la conséquence de l'attentat en sa cause est également une caractéristique des théories du complot. Or, il est également intéressant de noter qu'il existe des arguments pour lesquels la version officielle n'a pas d'explication. Ceci est une des forces des discours complotistes, car les théories présentent des explications pour ces zones grises. On peut cependant comprendre que des événements si complexes comportent des faits que personne ne peut réellement expliquer.

2. Auteur

Qui est l'auteur ? L'auteur utilise-t-il l'anonymat ? L'auteur défend-il une certaine idéologie ? Quelle est l'intention de l'auteur ? Peut-on lui faire confiance ?

L'auteur est, comme dans la vidéo précédente, anonyme. Le compte Youtubbel se présente dans sa description comme une chaîne qui a comme objectif de lutter contre les mensonges présentés par la version officielle des attentats du 11 septembre 2001. En analysant les autres vidéos publiées par la chaîne, on constate qu'elles traitent toutes des attentats du 11 septembre 2001. On comprend que la chaîne essaye à tout prix de convaincre les récepteurs de sa version de l'événement.

3. Sources

Les sources de l'auteur sont-elles explicitées ? Sur quelles sources s'appuie-t-il ? Pouvons-nous vérifier les sources ? L'auteur s'appuie-t-il sur l'avis d'experts ? Si oui, quelle est leur fiabilité par rapport à l'analyse du fait en question ?

Contrairement à la première vidéo, celle-ci présente des sources et l'auteur s'appuie même sur l'avis d'experts. L'experte prétend que la vitesse de l'effondrement des deux tours ne peut aucunement être expliquée par le fait que deux avions ont frappé les tours. L'experte prétend que ces mesures sont la preuve indéniable du placement d'explosifs. Si on s'intéresse cependant à l'identité de l'experte, on peut constater que celle-ci est en réalité une architecte d'intérieur ce qui remet la fiabilité de son analyse en question.

4. Média diffuseur

Dans quel média cette interprétation a été diffusée ? Que puis-je savoir sur ce média ? Le média est-il impartial ? Quelle est la rapidité d'apparition de la production diffusant cette interprétation, par rapport au fait qu'elle analyse ?

La réponse reste la même que pour la vidéo précédente.

5. Structure argumentative


Le média argumente-t-il son propos ? Les arguments utilisés sont-ils logiques ? Les arguments sont-ils liés de manière logique ? Ou s'agit-il d'une simple juxtaposition de ceux-ci ? Qu'est-ce qui est mis en place pour essayer de nous convaincre ?

On retrouve les mêmes caractéristiques que dans la vidéo précédente. Les arguments ne sont pas liés de manière logique, il s'agit d'une simple juxtaposition de ceux-ci. Les arguments sont présentés à une vitesse qui empêche le récepteur de réellement réfléchir à ce qu'il vient d'entendre. En numérotant les arguments, le récepteur a l'impression que la vidéo présente une structure argumentative qui ne laisse aucun doute sur la véracité de ceux-ci.

Récapitulatif des caractéristiques :

- Contredit la version officielle (les choses ne sont pas ce qu'elles semblent être)
- Absence d'autocritique
- La conséquence de l'événement devient sa cause
- Rien n'arrive par hasard
- L'anonymat de l'auteur
- Temps verbaux employés : conditionnel et impératif
- Tout est lié (les éléments de l'événement sont nécessairement liés)

➤ TROISIEME VIDEO

	<p>Nom : « Michael Jackson le complot » Vidéo : https://www.youtube.com/watch?v=5ihj7hskYhE Compte utilisateur : Le Before du Grand Journal Date de publication : 11 avril 2014 Durée : 1 min. 47</p>
---	---

Questions à poser aux élèves après la visualisation de la vidéo :

- Qu'est-ce que vous en pensez ?
- Qui accorde du crédit aux faits présentés dans cette vidéo ?

Bien qu'il s'agisse d'une parodie, la vidéo présente les mêmes caractéristiques que toute autre théorie du complot.

1. Structure argumentative

Le média argumente-t-il son propos ? Les arguments utilisés sont-ils logiques ? Les arguments sont-ils liés de manière logique ? Ou s'agit-il d'une simple juxtaposition de ceux-ci ? Qu'est-ce qui est mis en place pour essayer de nous convaincre ?

De même que pour les deux vidéos précédentes, celle-ci comporte également une musique anxiogène et une voix avec un ton inquiétant. Les couleurs de la vidéo sont sombres ce qui peut influencer la perception du récepteur de la vidéo.

En effet, cette vidéo permet avant tout de rendre compte du fait que l'on peut faire une théorie du complot à partir de tout et n'importe quoi.

Récapitulatif des caractéristiques :

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Absence d'autocritique- Juxtaposition des arguments- Tout est lié | <ul style="list-style-type: none">- Rien n'arrive par hasard- Musique angoissante- Voix robot |
|---|---|

3. Conclusion du cours

En fin de compte, ce questionnement ne permet toujours pas de savoir en toute évidence si la théorie du complot est vraie ou non, mais ces questions permettent de prendre du recul, de collecter plus d'informations pour qu'à la fin, l'élève puisse juger en toute autonomie d'accorder du crédit ou non à la théorie présentée.

Récapitulatif de toutes les caractéristiques vues au cours

<ul style="list-style-type: none">- Contredit la version officielle- Fait douter de tout- Questions rhétoriques- Transforme la conséquence en cause- Argument d'autorité- Utilise les temps verbaux : conditionnel et impératif- Montre des images choquantes- L'anonymat de l'auteur- Utilisation d'une musique dramatique	<ul style="list-style-type: none">- Utilisation de couleurs sombres- Voix robot, voix au ton inquiétant- Fait observer des faits qui spontanément ne sont pas observables- Le hasard n'existe pas- Tout est lié- Absence d'autocritique- Combine des faits vrais, probables et faux- Multiplie les références inutiles soutenant la théorie
---	--



Der Postillon

Ehrliche Nachrichten - unabhängig, schnell, seit 1845

Der Postillon

Des informations sincères – indépendantes, rapides, depuis 1845.

Jeudi, 19 janvier 2017

Donald Trump veut, comme premier Président américain, prêter son serment via Twitter



Washington – C'est du jamais vu. Pour la première fois dans la longue histoire des États-Unis, le président américain veut prêter son serment via les réseaux sociaux. Il ne va pas le réciter verbalement, mais il va le publier à l'aide d'un Tweet annoncé par Donald Trump sur Twitter.

Puisque le texte original compte plus de 140 signes, Trump prévoit de changer l'énoncé légèrement pour qu'il puisse le publier en un coup.

« Monsieur Trump estime que, de cette manière, il peut s'adresser de façon plus directe à son électorat », explique la conseillère de Trump, Kellyanne Conway. „De cette façon, tous les Américains peuvent comprendre les mots de Trump. Même ceux qui ne peuvent pas regarder la prestation en direct via la télévision.

Le serment original s'énonce comme suit : "I, (full name), do solemnly swear (or affirm) that I will faithfully execute the office of President of the United States, and will to the best of my ability, preserve, protect and defend the Constitution of the United States. So help me God".

Le jour de la prestation du serment, ce dernier va pourtant être abrégé à 140 signes.



Donald J. Trump ✓
@realDonaldTrump

Follow

I, @realDonaldTrump, do solemnly swear I'll be a tremendous POTUS & preserve/-otect the US-Constitution from LOSERS! So help me Vlad-... God.

12:17 PM - 20 Jan 2017

↩ ↻ 80,759 ❤ 105,194

Durant la prestation du serment, Donald Trump va tenir un smartphone en or dans sa main gauche tandis que sa main droite va être posée sur la bible. Cette information nous a été envoyée par une source anonyme. Au lieu de réciter le serment verbalement, Trump écrira le serment sur son smartphone et le publiera par la suite.

Ensuite, le peuple américain qui a préféré rester chez lui est invité à applaudir en choisissant la mention « j'aime » ou en partageant la publication de Donald Trump. Le compte Twitter de Donald Trump compte entretemps 6 milliards d'abonnés. Enfin, un président qui se met au goût du jour. Abonnez-vous aussi à Donald Trump le plus vite possible !

Répondez aux questions suivantes

1. Quelles questions peux-tu poser pour remettre la crédibilité du texte en question ? Formule des questions concernant différents angles d'approches :

- Les faits
- L'auteur
- Les sources
- Le média diffuseur (« der Postillon »)
- Et la structure de l'article

(Formule le plus de questions possible).

2. Est-ce que tu accordes du crédit au contenu du texte ? Oui/Non ? Argumente ton avis !

N°5 : Questions non-critiques

Questions non critiques posées par les élèves

- Comment les autres politiciens ont-ils réagi à cette nouvelle ?
- Pourquoi utiliserait-il précisément Twitter et pas un autre réseau social pour prêter son serment ?
- Pourquoi l'article traite-t-il plus des réseaux sociaux que de la politique ?
- À quel point ceci va-t-il avoir une influence sur les étrangers ?
- Où Trump va-t-il prêter le serment ?
- Quelles sont les paroles du serment ?
- Pourquoi est-ce qu'il doit mettre sa main sur une bible ?
- Est-ce que la population prendrait Trump au sérieux si celui-ci prêtait le serment via les réseaux sociaux ?
- Que se passe-t-il si les abonnés de Trump ne sont pas sur Twitter au moment de la publication ?
- Est-ce que Trump oserait prêter le serment via Twitter ?
- Les faits sont-ils crédibles ? Réalistes ?
- Pourquoi est-ce que Trump ferait ça ?
- Pourquoi est-ce que l'auteur lui-même n'est pas abonné à Trump ?
- Qui est-ce que Trump désigne comme un loser ?
- Comment les gens qui n'ont pas un compte Twitter peuvent-ils suivre la cérémonie ?
- Si tout le monde peut commenter et "liker" la publication, s'agit-il d'un avantage ou d'un désavantage ?
- Une telle cérémonie ne causerait-elle pas plus de sensation si elle était diffusée via la télé ?
- Pourquoi Trump est-il seulement le premier à prêter son serment via Twitter ?
- Les gens qui n'ont pas le temps de suivre le serment à la télé auraient-ils le temps de regarder Twitter ?
- Que veut dire "Vlad" ? Est-ce une abréviation pour Vladimir Putin ?
- Pourquoi Trump utiliserait-il des mots comme loser et autre ?
- Pourquoi le média diffuseur s'appelle-t-il "Der Postillon" ?
- Tous les présidents et pas seulement Trump ne se mettent-ils pas au goût du jour ?
- La prestation du serment via Twitter atteindrait-elle réellement plus de gens que la prestation traditionnelle ?

N°6: Questions critiques posées par les élèves

Questions Critiques	Questions Plus Critiques
<p style="text-align: center;">FAITS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Les faits ont-ils été vérifiés ? ▪ S'agit-il de faits attestés ou seulement de simples affirmations ? ▪ L'information a-t-elle été attestée par des sources officielles ? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Est-ce que prêter le serment via Twitter est autorisé ? Est-ce que ça ne va pas à l'encontre de la législation ? ▪ Peut-on changer ou raccourcir le serment ? ▪ Est-ce que Trump a réellement autant d'abonnés ? ▪ Comment est-il possible que Trump ait 6 milliards d'abonnés ? ▪ Comment est-ce possible que Trump ait autant d'abonnés qu'il existe de personnes au monde ? ▪ Conway est-elle réellement la conseillère de Trump ? ▪ Est-ce possible que la conseillère de Trump essaye uniquement d'attirer l'attention ? ▪ Ces informations correspondent-elles à la réalité ? ▪ Ce tweet a-t-il réellement été publié ? ▪ Est-ce possible que les abonnés soient tous de faux comptes ? ▪ Le compte Twitter de Trump a-t-il été utilisé par quelqu'un d'autre pour publier de mauvaises informations ? ▪ Le compte Twitter de Trump est-t-il éventuellement un fake account ?
<p style="text-align: center;">AUTEUR</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qui a rédigé le texte ? ▪ Qu'est-ce que nous connaissons de l'auteur ? ▪ L'auteur est-il crédible ? Est-il reconnu par d'autres médias ? ▪ S'agit-il d'un témoin ? ▪ L'auteur est-t-il un expert du sujet en question ? ▪ L'auteur reste-t-il neutre / objectif ? ▪ Est-ce que l'auteur est impartial ? Si non, de quel côté se situe-t-il ? ▪ Quelles sont les intentions de l'auteur ? Poursuit-il un objectif ? ▪ L'auteur reste-t-il anonyme ? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pourquoi l'auteur reste-t-il anonyme ? ▪ L'auteur soutient-t-il Trump ? ▪ Pourquoi l'auteur fait-t-il de la pub pour Trump à la fin de son article ? ▪ L'auteur publie-t-il régulièrement des informations sensationnalistes ? ▪ L'auteur a-t-il été payé pour écrire cet article ? ▪ Est-il possible que l'auteur ait inventé cette histoire de toutes pièces ? ▪ L'auteur a-t-il seulement voulu attirer de l'attention ? ▪ Pourquoi l'auteur relaye-t-il une information d'une source anonyme ? ▪ Pourquoi l'article essaye-t-il de nous inciter à nous abonner au compte de Trump sur Twitter ?

SOURCES	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le texte présente-t-il des sources ? ▪ Sur quelles sources s'appuie l'auteur ? ▪ Les sources sont-elles fiables ? ▪ Peut-on vérifier les sources ? ▪ S'agit-il de plusieurs sources ? ▪ Les sources ont-elles été vérifiées ? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pourquoi l'information a-t-elle été donnée par une source anonyme ? ▪ Pourquoi l'auteur n'utilise-t-il pas des sources officielles ? (gouvernement américain,...) ▪ Pourquoi les sources ne sont-elles pas citées dans l'article ? ▪ L'information vient-elle de Trump lui-même ? ▪ Qui est cette source anonyme ? Est-elle fiable ? ▪ Pourquoi la source veut-elle rester anonyme ? ▪ Pourquoi n'y a-t-il qu'une seule source ? ▪ Les sources sont-elles réelles ou ont-elles été inventées par l'auteur ? ▪ Est-ce que Twitter peut être considéré comme une source fiable ? ▪ Une source anonyme peut-elle être considérée comme fiable ?
STRUCTURE ARGUMENTATIVE	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pourquoi aucun fait n'est-il remis en question ? ▪ S'agit-il seulement d'une juxtaposition des arguments ou sont-ils liés de manière logique ? ▪ L'article a-t-il une structure argumentative ? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le media essaye-t-il de nous convaincre avec son slogan "informations sincères depuis 1848" ? ▪ Pourquoi le texte répète-t-il des informations ? Est-ce pour nous convaincre ? ▪ Pourquoi l'article n'est-il pas neutre ? ▪ Comment est-il possible que l'article ait été publié le 19 janvier mais qu'il comporte une publication Twitter du 20 janvier ? ▪ Pourquoi l'article est-il neutre au début mais fait de la publicité (pour Trump) à la fin ? ▪ Pourquoi le sous-titre du média dit-il " informations sincères" ? N'est-il pas normal qu'un journal soit neutre ? ▪ Pourquoi l'article ne présente-t-il pas la position/l'avis de Trump ? ▪ Comment est-il possible que des mensonges figurent dans l'article ? ▪ Est-il possible que le tweet ait été créé sur Photoshop ? ▪ L'article ne fait-il pas éventuellement de la pub pour Twitter ?

MEDIA DIFFUSEUR

- Le site "Der Postillon" est-il vraiment sincère ? Puis-je lui faire confiance ?
- Quel média a publié cet article ?
- Quand l'article a-t-il été publié ?
- De quel média s'agit-il ?
- Connaissons-nous le média ? Le média est-il reconnu par d'autres ?
- S'agit-il d'un média sérieux ? Fiable ? Pouvons-nous lui faire confiance ?
- Quels autres articles le média publie-t-il ?
- Le média est-il impartial ?

- Est-il possible que Trump ait payé le média pour publier cette information ?
- Y a-t-il d'autres médias qui relayent la même information ?
- Pourquoi « Der Postillon » est le seul à publier cette information ?
- Ce journal existe-t-il réellement ?
- S'agit-il d'un magazine ? (Commerçage ?)
- Le média se situe-t-il du côté de Trump ?
- « Der Postillon » est-il crédible ? A-t-il déjà publié de faux articles ?

N°7: Liste des raisons soulevées par les élèves

Raisons liées à la crédibilité	Raisons liées à la fiabilité de l'article
<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Il est sûrement interdit de prêter le serment via Twitter » ▪ « Les faits sont irréalistes » ▪ « Avec Trump, tout est possible » 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le média n'est pas fiable ▪ Le compte Twitter est un faux compte ▪ L'article contient des contrevérités ▪ L'article ne présente pas de sources ▪ Les sources sont insuffisantes ▪ L'auteur reste anonyme ▪ L'information n'a pas été relayée dans d'autres médias ▪ L'article a été publié le 19 janvier tandis que le post qu'il contient date du 20 janvier ▪ L'article fait trop de pub pour Trump ▪ L'information n'a pas été relayée par d'autres médias ▪ L'article est impartial ▪ L'article fait de la publicité pour le président ▪ Absence de preuves ▪ La structure de l'article me fait douter

N°8: Résultats « Question 1 » - Groupe contrôle

QUESTION 1

Items	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	Nombre de questions plus critiques	
Titre																									
Est-ce que c'est autorisé? (Est-ce que ça va pas à l'écoute de la législation?)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Le surnom est-il encore valable si on le change ou le raccourci?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
Trump a-t-il réellement autorisés d'obtenir?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Comment est-ce possible que Trump a autorisés d'obtenir qu'il existe de personnes au monde?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4
Les informations correspondent-elles à la réalité?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Les données s'agit-ils de faux comptes?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Le surnom de Trump s'agit-il véritablement un "fake" account?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4
Auteur																									
Pourquoi l'auteur reste-t-il anonyme?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4
Pourquoi l'auteur essaye-t-il de nous convaincre à abonner Trump sur Twitter?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7
Qui a rédigé le texte?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
L'auteur est-il un expert du sujet en question?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Est-ce qu'il s'agit d'un abus?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SOURCES																									
Pourquoi l'information lui a été donnée par une source anonyme?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
Pourquoi l'auteur n'utilise-t-il pas des sources officielles? (gouvernement américain,...)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Pourquoi les sources ne sont-elles pas citées?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
L'information vient-elle de Trump même?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Les sources sont-elles fiables?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5
Sur quelles sources l'auteur s'appuie-t-il?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5
Média d'information/ Diffuseur																									
Pourquoi "Der Postillon" est-il le seul à publier cette information?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
Est-ce que le média se situe du côté de Trump?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
Le journal "Der Postillon" est-il vraiment sérieux?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
Qu'est-ce que la publication est sérieuse?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
S'agit-il d'un média sérieux? Fiable?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Ce journal existe-t-il réellement?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Le média "Der Postillon" existe-t-il réellement déjà depuis 1845?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Quand est-ce que l'article a-t-il été publié?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Structure argumentative																									
Comment est-il possible que l'article a été publié le 19 et le tweet inséré dans l'article date pour le 20 janvier?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
Pourquoi l'article est-il neutre au début mais fin de la publicité (pour Trump) à la fin?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
Pourquoi le sous-titre du média s'intitule-t-il "Informations sérieuses depuis 1845"? N'est-il pas normal qu'un journal ait neutre? Est-ce pour nous convaincre?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pourquoi l'article ne présente-t-il pas la position l'avis de Trump?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Total des questions critiques posées																								91	
Nombre de questions critiques posées par élève	6	5	3	2	3	2	3	5	7	6	2	3	4	6	3	5	5	10	4	2	3	1			
Moyenne	4,09																								
Nombre de questions plus critiques posées par élève	3	3	2	2	2	0	0	4	6	5	1	2	4	5	1	3	1	6	1	1	1	2			
Moyenne	2,5																								

N°9: Résultats « question 1 » - Classe 1

		Question 1																				Nombre de questions plus critiques					
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20			E21	E22	E23	E24
Faits																										18	
Est-ce que c'est autorisé? Est-ce que ça va pas à l'encontre de la législation?																											
Le tweet est-il encore valable si on le change ou le recrée?																											
Les informations correspondent-elles à la réalité?																											
Comment est-ce possible que Trump a autant d'adhésés et il existe de personnes au monde?																											
Un compte Twitter de Trump s'appelle-t-il officiellement un "blue account"?																											
La compte Twitter a-t-il officiellement été hacké pour publier de fausses informations?																											
Les faits ont-ils été vérifiés?																											
S'agit-il de faits, anecdotés ou seulement de simples affirmations?																											
Auteurs																										42	
L'auteur est-il anonyme?																											
Pourquoi l'auteur fait-il de la pub pour Trump à la fin de son article?																											
Pourquoi l'auteur reste-t-il anonyme?																											
Est-il possible que l'auteur a inventé l'histoire de toutes pièces?																											
L'auteur a-t-il seulement voulu attirer de l'attention avec cet article?																											
L'auteur publie-t-il régulièrement des informations et actualisations?																											
L'auteur soutient-il Trump?																											
Qui a rédigé le texte?																											
L'auteur est-il impartial?																											
L'auteur est-il crédible? Est-il reconnu par d'autres médias?																											
Que constatons-nous de l'auteur?																											
Média d'information / Diffuseur																										17	
Est-ce qu'il y a d'autres médias qui relayent la même information?																											
Est-ce que c'est possible que Trump a payé le média pour publier cette information?																											
Le média se situe-t-il du côté de Trump?																											
Le fait est-il crédible? A-t-il déjà publié des articles similaires (faits)?																											
Pourquoi le média semble-t-il être de la pub pour Trump?																											
Commentons-nous le média? Est-il reconnu par d'autres médias?																											
Le média est-il impartial?																											
Quel média a publié cet article?																											
S'agit-il d'un média sérieux? Habite? Pourquoi-nous lui faire confiance?																											
Sources																										14	
Pourquoi les sources ne sont-elles pas citées?																											
Est-ce que Twitter peut être considéré comme une source fiable?																											
Est-ce qu'une source anonyme peut être considérée comme fiable?																											
Qui est cette source anonyme? Est-elle fiable?																											
Sur quelles sources l'auteur s'appuie-t-il?																											
Les tweets présents-t-ils dans sources?																											
Pourquoi la source veut-elle rester anonyme?																											
Les sources sont-elles fiables?																											
Peut-on vérifier les sources?																											
Les sources ont-elles été vérifiées?																											
Structure argumentative																										7	
Pourquoi est-ce que seulement les points positifs sont présentés?																											
Comment est-il possible que l'article comporte des mensonges?																											
Comment est-il possible que l'article a été publié le 19 et le tweet date pourtant du 20 janvier?																											
Est-il possible que le tweet a été créé sur Photoshop?																											
Pourquoi aucun fait n'est remis en question?																											
S'agit-il seulement d'une juxtaposition d'arguments ou sont-ils liés de manière logique?																											
L'article a-t-il une structure argumentative?																											
Nombre de questions critiques posées par élève																										6,11	
Moyenne																										3,63	
Nombre de questions plus critiques posées par élève																										3,63	
Moyenne																										3,63	

N°10: Résultats « question 1 » - Classe 2

Question 1

Faits	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	Nombre de questions critiques		Nombre de questions plus critiques			
Est-ce que c'est autorisé? Est-ce que tu ne vas à l'intersection de la législation?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Conway est-elle réellement le chargé de Trump?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Comment est-ce possible que Trump a été abominé qu'il existe de personnes au monde?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Est-il possible que la charge de communication de Trump essaye seulement de faire sensation?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Est-ce que l'information correspond à la réalité?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Ce tweet a-t-il réellement été publié?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Le compte Twitter de Trump s'appelle-t-il véritablement un "fake account"?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
S'agit-il de faits attendus ou seulement de simples affirmations?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Les faits ont-ils été vérifiés?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
L'information a-t-elle été atténuée par des sources officielles?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Auteur																										23
Pourquoi est-ce que l'auteur fait-il de la pub pour Trump ?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
L'auteur a-t-il été payé pour écrire cet article?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
L'auteur reste-t-il anonyme?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Pourquoi l'auteur reste-t-il anonyme?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Pourquoi l'auteur relaye-t-il une information d'une source anonyme?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
L'auteur essaye-t-il de nous manipuler? / convaincre?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Qui a rédigé le texte?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Quelles sont les intentions de l'auteur? Pourquoi? Poursuit-il un objectif?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Quels autres articles ont auteur a-t-il rédigé?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Qu'est-ce que nous connaissons de l'auteur?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
L'auteur est-il impartial? De quel côté se situe-t-il?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
L'auteur est-il crédible? Est-il reconnu par d'autres médias?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Est-ce qu'il reste neutre? Objectif?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Sources																										23
Pourquoi n'y a-t-il qu'une seule source?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Pourquoi la source veut-elle rester anonyme?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Les sources sont-elles réelles ou ont-elles été inventées?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Qui est cette source anonyme? Est-elle fiable?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Une source anonyme peut-elle être considérée comme fiable?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Pourquoi les sources ne sont-elles pas citées?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Sur quelles sources s'appuie l'auteur?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Est-ce que les sources sont fiables?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
S'agit-il de plusieurs sources?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Peut-on vérifier les sources?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Média d'information/Diffuseur																										4
S'agit-il d'un magazine? (journalisme?)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Pourquoi le position est-il le seul à publier cette information?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Le média est-il impartial?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Quels autres articles le média publie-t-il?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
De quel média s'agit-il?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
S'agit-il d'un média fiable?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Connaissons-nous le média? Le média est-il reconnu par d'autres?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Le journal existe-t-il réellement depuis 1848?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Structure argumentative																										15
Pourquoi le texte répète-t-il des informations? Est-ce que c'est pour nous convaincre?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Comment est-il possible que l'article a été publié le 19 et le tweet date pourtant du 20 janvier?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Pourquoi l'article n'est-il pas neutre (soulève uniquement les points positifs)?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Le média essaye-t-il de nous convaincre avec son slogan "Informations sincères depuis 1848"?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
L'article ne fait-il pas de la pub pour Twitter?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
L'article a-t-il une structure argumentative?	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
																							Total des questions critiques posées		178	
																							Total des questions plus critiques posées		84	
																							Nombre de questions critiques posées par élève		11	
																							Moyenne		6,9	
																							Nombre de questions plus critiques posées par élève		6	
																							Moyenne		4,2	

N°11: Résultats T-Test

T-TEST /VARIABLES= Var0001
 /GROUPS=Var0004(*Classe 1*,*Classe 2*) /MISSING=ANALYSIS
 /CRITERIA=CI(0.95).

Statistiques de groupe

	Groupe	N	Moyenne	Ecart- type	Erreur standard de la moyenne
Questions + critiques	Classe 1	24	3.63	1.47	.50
	Classe 2	20	4.20	1.79	.40

Test d'échantillons indépendants

		test de Levene pour l'égalité des variances		t-test pour l'égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	df	Sig. (bi- variée)	Différence des moyennes	Différence des erreurs standards
Questions + critiques	Equal variances assumed	.36	.553	-1.17	42.00	.249	-.58	.49
	Equal variances not assumed			-1.15	36.69	.258	-.58	.50

95% intervalle de confiance de la différence	
Plus bas	Le plus haut
-1.57	.42
-1.59	.44

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	3
I. PROBLÉMATIQUE	3
II. DEFINITION DES CONCEPTS CENTRAUX	5
1. ÉDUCATION AUX MÉDIAS	5
2. ESPRIT CRITIQUE	7
2.1 Concept multidimensionnel	7
2.2 Délimitation du concept	8
2.3 L'enseignement critique dans le milieu de l'éducation aux médias	10
2.4 Conditions du développement	12
3. MODÈLES D'APPRENTISSAGE	13
3.1 Modèle de conditionnement	15
3.2 Modèle constructiviste interactif	16
4. L'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT CRITIQUE	17
5. THÉORIE DU COMLOT	19
5.1 Définition	20
5.2 Les principales composantes	20
5.3 Les théories du complot et l'éducation aux médias	21
III. HYPOTHESES DE RECHERCHE	23
PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE	26
IV. DESCRIPTION DU DISPOSITIF D'EXPERIMENTATION	26
1. VARIABLE INDÉPENDANTE ET VARIABLE DÉPENDANTE	26
2. L'ÉCHANTILLON	28
2.1 Le choix de l'échantillon	28
2.2 Groupe contrôle	29
3. DISPOSITIF D'EXPÉRIMENTATION	29
3.1 Description du dispositif	29
3.2 Supports utilisés	30
3.3 Le déroulement du cours	33
V. RECUEIL ET TRAITEMENT DES RESULTATS	38
1. LES INDICATEURS	38
2. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	39
3. DISPOSITIF D'ÉVALUATION	40
4. TRAITEMENT DES RÉSULTATS	42
4.1 Traitement de la « question 1 »	42
4.2 Traitement de la « question 2 »	44
VI. RESULTATS	45
1. CONSTATATIONS GLOBALES DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION	45
2. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES DONNEES	46
2.1 Question 1	47
2.2 Question 2	51
PARTIE 3 : RETOUR SUR LES HYPOTHÈSES	55

VII. RETOUR CRITIQUE SUR LA METHODOLOGIE ET SON APPLICATION	55
1. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	55
2. RETOUR CRITIQUE :.....	56
CONCLUSION	58
Sources	60
Annexes.....	62
N°1: Grille d'analyse préconçue	62
N°2: Grille d'analyse élaborée au cours.....	63
N°3: Dispositif élaboré.....	64
N°4: Article & Questionnaire.....	71
N°5 : Questions non-critiques	73
N°6: Questions critiques posées par les élèves.....	74
N°7: Liste des raisons soulevées par les élèves.....	77
N°8: Résultats « Question 1 » - Groupe contrôle.....	78
N°9: Résultats « question 1 » - Classe 1	79
N°10: Résultats « question 1 » - Classe 2	80
N°11: Résultats T-Test	81

Ce travail s'intéresse à l'enseignement critique, et plus particulièrement, à l'apport de l'éducation aux médias pour cet enseignement. Par enseignement critique, ce travail entend le développement du questionnement critique de l'élève.

Les approches et les méthodes utilisées par les éducateurs aux médias sont nombreuses et diverses et leur efficacité n'est que rarement évaluée. En implémentant un même cours selon deux approches pédagogiques différentes, le travail ne vérifie pas seulement si un cours en éducation aux médias peut réellement développer le questionnement critique de l'élève, mais compare également l'efficacité que peuvent avoir ces deux approches pédagogiques précises. Le premier cours est basé sur le modèle d'apprentissage du conditionnement et le deuxième s'inspire du modèle d'apprentissage constructiviste interactif. Un troisième groupe, qui a fait les tests sans suivre le cours, a servi de groupe de contrôle.

Les résultats permettent de confirmer que l'éducation aux médias peut effectivement développer le questionnement critique des élèves. En ce qui concerne la comparaison des deux approches pédagogiques, les résultats ne sont pas aussi évidents et le travail ne peut donc pas affirmer qu'il y a lieu de privilégier un de ces deux modèles d'apprentissages. Par contre, il se conclut en mettant en avant quelques éléments à prendre en compte pour permettre aux éducateurs d'évaluer ces pédagogies.