

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Les théories du complot : une opportunité pour l'Education aux médias ?

La déconstruction de théories du complot en ligne comme moyen de développer les compétences critiques auprès d'élèves de terminale.

Auteur : Emeline Devleminckx
Promoteur : Pierre Fastrez
Année académique 2021-2022
Master 120 en communication, à finalité spécialisée (horaire décalé) :
culture et communication

*"La véritable éducation consiste à amener les gens à
penser par eux-mêmes."*¹ - Noam Chomsky

Remerciements

Merci à mon promoteur, Pierre Fastrez, qui a su me guider et m'encourager ;

Merci à mes courageux relecteurs, Camille, Adrien, Christiane et Mathieu, et à mon amie Elybis pour son apport lors de la conception des activités ;

Merci à ma maman et mon papa pour leur aide de toute nature durant cette période à cent à l'heure ;



Merci aux élèves qui ont participé activement à mes activités, ainsi qu'à leur titulaire, Stéphane, qui m'a fait confiance et m'a permis de les mener à bien ;

Merci à ma petite fille, Circé, qui a su être bien patiente pendant ces deux années où sa maman n'a pu toujours être présente ;

Et enfin, merci à mon compagnon, Adrien, sans qui toute cette aventure n'aurait pas été possible, pour m'avoir soutenue et secondée dans mes différents rôles, sans jamais douter de moi.

A tous, MERCI !

¹ Traduction libre de la citation de Noam Chomsky "Real education is about getting people involved in thinking for themselves."

Table des matières

1. Introduction	4
1.1. Contextualisation	4
1.2. Enjeux	5
1.3. Question de recherche et hypothèse	8
1.4. Structure de l'exposé	9
2. Cadre conceptuel	9
2.1. Les théories du complot	9
2.1.1. Définition et notions approchantes	9
2.1.2. Brève genèse des théories du complot en Europe	11
2.1.3. Détour par les théories du complot étatsuniennes	14
2.1.4. Théories du complot aujourd'hui	16
2.1.5. Caractéristiques majeures	22
2.1.6. Réagir face aux théories du complot ?	27
2.2. L'Education aux médias	31
2.2.1. Définition et objectifs généraux	31
2.2.2. Education aux médias, enseignement et politique	32
2.2.3. Compétences critiques	34
2.2.4. Principes fondateurs de l'Education aux médias	37
2.2.5. Evaluation de la pensée critique	38
2.2.6. Quelles pédagogies en Education aux médias ?	39
2.3. Les pratiques informationnelles des jeunes	43
3. Cadre empirique	49
3.1. Expérimentation	49
3.1.1. Terrain, finalité, approche, pédagogie, posture et matériaux	49
3.1.2. Justification des choix pédagogiques effectués	57
3.1.3. Présentation du dispositif pédagogique conçu	60
3.1.4. Justification des outils pédagogiques testés	66
3.2. Recueil et analyse des données	71
3.2.1. Méthode de collecte et de traitement des données	71
3.2.2. Résultats obtenus	77
3.2.3. Interprétation des résultats	88
4. Conclusion	92
5. Bibliographie	94
6. Table des annexes	103

1. Introduction

1.1. Contextualisation

Ce mémoire prend place suite à une situation inconfortable dans laquelle nous nous sommes trouvée, en tant qu'enseignante, en début d'année académique 2020-2021. Une nouvelle branche, « actualités », nous a été imposée dans le premier degré du secondaire. Face à ce cours au terme vague, non détaillé dans un quelconque programme d'enseignement, des difficultés s'annonçaient : en plus d'un délai très court pour préparer les activités, celles-ci se déroulent en tournante², les groupes d'apprenants sont scindés par rapport aux groupes-classes originels, le nombre de participants évolue chaque semaine selon les activités de remédiation, et le cours ne fait pas l'objet de cotation dans le bulletin. Les cours d'activités complémentaires ont globalement mauvaise presse dans notre établissement, associés à du gardiennage en fin de semaine. Plutôt que de « piocher » chaque semaine un fait d'actualité différent, avec le risque de ne pas avoir de vue globale de nos interventions, nous nous sommes orientée vers un cours d'Education aux médias qui nous semblait jouir de plus de cadre dans les programmes. Les principaux obstacles que nous avons rapidement constatés sont notre manque de formation initiale dans ce domaine³, de recyclages en cours de carrière et d'outils adaptés pour une durée si brève.

L'autre élément qui a déterminé le choix de ce mémoire est le traitement souvent peu nuancé de l'actualité constaté auprès de nos élèves. Ceux-ci nous interpellent régulièrement sur des informations entendues. En apparence, cette curiosité semble saine mais cache selon nous des problématiques plus profondes : de nombreux élèves ne semblent pas dissocier contenus avérés et fake news, propos neutres et orientés ; ils mettent au même niveau explications complotistes et informations issues de médias réputés fiables ; ils ignorent comment procéder pour rechercher efficacement de l'information. Ils attendent de nous, adultes et enseignants, une réponse tranchée à leurs questions et semblent frustrés lorsque nous tentons de

² Les séances de deux heures par semaine se présentent avec un groupe d'élèves pendant deux mois avant d'alterner avec d'autres groupes afin que le public « touche à tout ».

³ Diplômé d'un bachelier institutrice primaire et d'un régentat en sciences humaines, aucun cours d'Education aux médias ou apparenté, n'était inclus dans nos formations.

remettre ces informations en perspective et les renvoyons vers d'autres sources d'informations afin qu'ils puissent y répondre par eux-mêmes.

Suivant ces constats, nous nous sommes interrogée sur les méthodes d'apprentissage efficaces, les thématiques porteuses de sens, les compétences à exercer pour développer « l'esprit critique » de nos élèves, les moyens d'évaluer des compétences critiques, ainsi que les principaux objectifs et les grands enjeux d'un cours d'Education aux médias.

1.2. Enjeux

A l'ère de la surinformation, noyant les internautes dans un flot continu d'informations qu'il devient difficile de juger avec pertinence et distanciation (Vulbeau, 2015), acquérir des compétences permettant de sélectionner et juger l'information intéressante dans la surabondance de contenus hétéroclites est devenu indispensable. Déconstruire les théories du complot, mettre au jour les mécanismes qui les sous-tendent, avoir conscience des ressorts psychologiques et des effets de manipulation et de propagande qui sont cachés, l'est tout autant (Troubé, cité dans Weill, 2021). « *Se croit-on totalement libre lorsque les algorithmes qui devraient nous servir sont en train de nous asservir ?* » (Bronner, cité dans C politique, 2021). Les moteurs de recherche ne possédant pas d'esprit critique, c'est à l'internaute de mettre au jour les contenus pertinents. Les réseaux socionumériques, les blogs et les plateformes de partage étendent la possibilité offerte à tous de participer à l'édition et à la diffusion de contenus, non professionnels donc non soumis à des règles déontologiques, mais délèguent l'évaluation de l'information aux internautes (Badouard, 2020). Des problématiques telles que la régulation des contenus, la monétisation de l'attention, le développement des deepfakes, et bien d'autres, accompagnent également cette technologie du quotidien. Pour permettre au citoyen de comprendre les tenants et aboutissants d'un sujet, de construire un avis et de prendre part à la démocratie hors ligne, des techniques, des connaissances et des attitudes adaptées aux contenus en ligne sont nécessaires. Internet n'est en effet simple qu'en apparence et globalement mal utilisé par les internautes. Les internautes savent par exemple en général comment trouver une information mais la qualité de celle-ci dépendra de la qualité de sa requête, donc de ses compétences en recherche.

L'identification et la critique des sources est également très complexe (Lits, cité dans Capito Le Vif) : avant les réseaux socionumériques, on cherchait l'information dans des sources qui étaient aisément identifiables, l'auteur et ses intentions étaient donc plus faciles à préciser ; aujourd'hui, on est face à ce que Perrier (citée dans Capito Le Vif) appelle une « mosaïque informationnelle », c'est-à-dire que nous sommes confrontés à pléthore de sources différentes⁴. Les théories du complot ne datent pas d'hier mais la nouveauté réside dans la représentation équivalente de ces contenus problématiques avec les contenus fiables, brouillant les registres (Merzeau, 2017). Pour y répondre, une « *association de compétences critiques en matière d'information, de médias et de numérique* » est nécessaire (EMI, cité dans UNESCO, 2022, paragr. 3). Former les citoyens au numérique s'avère de ce fait primordial, mais dans une optique critique : non pas l'accumulation de savoirs sur un sujet mais la mobilisation de compétences de distanciation afin de mieux comprendre le monde et de s'insérer dans la société. Dans ce mémoire, notre optique est plutôt performative car notre objectif est de tenter de stimuler la pensée critique de nos élèves en évaluant une production médiatique afin de se positionner face à elle et d'argumenter par la suite son point de vue. Comme le suggère Masterman (cité dans Jolls & Wilson, 2014), « *à tout âge, {le développement d'une compréhension conceptuelle des médias} se développera par le choix d'un contenu approprié et intéressant pour le groupe d'élève concerné.* » (p. 70). Notre choix s'est porté sur les contenus complotistes revenant régulièrement dans les questionnements des élèves, parfois sans aucune conscience du manque de crédibilité des propos rapportés. Ils représentent une fenêtre pour travailler la pensée critique : ce contenu n'est pas une fin en soi mais le moyen d'atteindre une fin, dans l'optique de développer des outils d'analyse qui soient transférables à d'autres supports (Jolls & Wilson, 2014).

D'autres facteurs nous ont conforté dans ce choix. Premièrement, les théories du complot sont diffusées de plus en plus massivement dans la société actuelle (Klein, cité dans Rogeau, 2021), les rendant très présentes, « *ce qui accroît le potentiel d'adhésion* » (p. 14), principalement sur les réseaux sociaux. Ces

⁴ Par exemple, dans notre fil Facebook et dans notre flux Instagram, se succèdent un article du Soir, un article de la RTBF, une vidéo YouTube d'une personne inconnue, etc.

théories menacent notre démocratie (Badouard, 2020) car, en plus de saturer le débat public, elles s'appuient sur des raisonnements biaisés – volontairement ou non –, sur des techniques de persuasion exacerbées par le numérique, et empêchent d'avoir « *un socle commun à partir duquel nous pouvons gérer nos désaccords* »⁵ (Klein, cité dans Rogeau, 2021, p. 14). Dans cette optique, l'enjeu sociétal dépasse en conséquence l'enjeu scolaire dans lequel l'Education aux médias s'insère habituellement.

Deuxièmement, le conspirationnisme nous semble pertinent dans un cadre scolaire par les nombreuses compétences qui peuvent être mobilisées lors de son analyse, telles que l'examen de l'auteur, la critique des sources mobilisées, la prise en compte des biais cognitifs dans la réflexion, la recherche d'arguments fallacieux dans les discours, la construction et la défense d'un point de vue, etc. Bronner plaide pour un développement de l'esprit critique à l'école car elle lui semble être la solution la moins liberticide pour contrer les théories du complot. Il définit cet « esprit critique » comme :

L'aptitude à juger une information, à suspendre son jugement, à se dire « Je reconnais là une structure de situation où je sais que je peux me tromper » {...} la tentation est grande de ne pas aller chercher des contre argumentations {...} mais si on apprend les structures de son cerveau, si on apprend les structures algorithmiques {on exerce une} pensée analytique {qui} prédit une plus faible chance d'endosser par exemple des théories conspirationnistes ou créationnistes. (Bronner, cité dans C politique, 2021, 00:50)

Au vu de la complexité que représentent les théories du complot, nous avons choisi de travailler dans une classe de dernière année du secondaire, auprès d'élèves qui s'inséreront quelques mois plus tard dans le milieu professionnel ou entameront des études supérieures. Ces quelques séances d'Education aux médias pourraient permettre aux élèves d'établir des liens entre les

⁵ Si un conspirationniste pense que les informations données par les experts scientifiques officiels et les médias mainstream sont systématiquement biaisées et qu'il est convaincu, même sans preuves, de la victoire de Donald Trump, alors il ne peut y avoir de débat.

compétences d'analyse développées tout au long de leur parcours scolaire. Nous avons néanmoins conscience que quelques séances d'Education aux médias ne formeront pas à elles seules des individus capables de pensée critique élaborée, et qu'elles ne sont qu'une marche vers l'acquisition de compétences que tout un chacun devra travailler toute sa vie.

1.3. Question de recherche et hypothèse

Nous nous interrogeons dans ce mémoire sur l'apport des théories du complot dans un cours d'Education aux médias. Notre objectif est de déterminer si le décryptage de théories du complot en classe peut permettre à des élèves de rhétorique d'améliorer leurs compétences d'analyse critique⁶, en nous focalisant sur des activités de déconstruction basées sur la lecture et la recherche de contenus. La question de recherche qui structure notre analyse est la suivante : « **Dans quelle mesure la déconstruction de théories complotistes, puisées en ligne, peut-elle contribuer au développement d'une pensée critique chez des élèves de terminale ?** »

Les théories du complot sont ici considérées comme un levier pour exercer des compétences critiques et non comme une fin en soi. Elles sont une porte d'entrée vers la notion plus large de « désinformation ». Nous tenterons de démontrer que leurs caractéristiques intrinsèques et procédés rhétoriques, détaillés dans le point 2.1.5, sont particulièrement adaptés à la déconstruction critique dans un cours d'Education aux médias. L'objectif n'est pas de profiter d'un cours d'Education aux médias pour étudier les théories du complot mais, à l'inverse, de nous servir de ces théories du complot pour développer des compétences critiques dans un cours d'Education aux médias. Face à cette question de recherche, nous avons formulé une hypothèse, suffisamment circonscrite pour être validée dans le cadre restreint d'un mémoire : « *La déconstruction de contenus complotistes en cours d'Education aux médias permet aux élèves de fournir une analyse critique d'ordre supérieur.* ». En examinant en profondeur un message médiatique défendant une théorie du complot, les élèves utiliseront des outils d'analyse et acquerront des automatismes de recherche et de vérification qui leur permettront de comprendre les messages médiatiques de manière plus

⁶ Ces compétences critiques seront définies dans le point 1.1.3.

sophistiquée et donc d'exercer leur questionnement critique. Cette hypothèse sera éprouvée grâce à un dispositif d'évaluation des effets des activités pédagogiques menées.

1.4. Structure de l'exposé

Dans un premier temps, le cadre théorique permettra d'installer les bases de notre analyse : la définition, l'histoire, le fonctionnement actuel et la régulation des théories du complot ; les objectifs, la mise en place et les cadres de l'Education aux médias en milieu scolaire, ainsi que l'évaluation des compétences critiques ; les rapports des jeunes à l'information.

Dans un second temps, le cadre expérimental détaillera les interventions réalisées sur le terrain, notre procédé de récoltes de données, ainsi que l'analyse de ces dernières.

En clôture, les résultats seront synthétisés, nous reviendrons sur notre hypothèse initiale et nous poserons les limites et perspectives de notre travail.

2. **Cadre conceptuel**

2.1. Les théories du complot

2.1.1. *Définition et notions approchantes*

Avant de détailler les caractéristiques des théories du complot et de s'intéresser à leur histoire, leur diffusion et leur impact, définissons sa signification ainsi que celle des notions afférentes. La plupart des terminologies liées aux théories du complot comportent une connotation négative, cependant certaines nuances les différencient.

La théorie du complot est une expression dérivée de l'anglais « conspiracy theory », signifiant littéralement « hypothèse de complot » (Chevassus-au-Louis, 2014). La paternité du terme n'est pas arrêtée mais il est régulièrement rattaché au philosophe Karl Popper qui en présente dans son ouvrage « La société ouverte et ses ennemis » la définition suivante : « *La conviction que l'explication d'un phénomène social consiste en la découverte d'hommes ou de groupes qui s'intéressent à l'occurrence d'un phénomène donné {...} et qui ont planifié et conspiré pour le promouvoir* » (Popper, 1979, cité dans Lectio Magistralis d'Umberto Eco, 2015, paragr. 1). Dans cette approche de Popper, la théorie du complot est vue comme une croyance selon laquelle un

événement néfaste est le fruit d'un complot organisé par un groupe d'individus agissant dans l'ombre dans leur intérêt. Le terme est péjoratif car personne ne va revendiquer formuler une théorie du complot, c'est plutôt le détracteur de la théorie du complot qui utilisera ce terme pour la disqualifier. Lorsqu'il est utilisé pour discréditer un discours critique d'une parole officielle, il devient une arme de combat politique⁷ (Chevassus-au-Louis, 2014). Dans Le Petit Larousse Illustré (2012), le « complot » est un « *projet d'une action commune, concerté secrètement entre des personnes* ». Il se rapproche du terme conspiration, provenant du latin « *conspirare* » qui signifie « respirer de concert » (« Conspiracy theory », 2022). Il se singularise de la théorie du complot qui est un discours cherchant précisément à démontrer l'existence d'un complot.

La théorie du complot se distingue de la rumeur par le fait que le partisan d'une théorie du complot recourt au prosélytisme, contrairement au colporteur d'une rumeur qui ne fait que la diffuser⁸ (Chevassus-au-Louis, 2014). La rumeur est « une histoire souvent surprenante, voire inquiétante, qui circule rapidement par le bouche-à-oreille » (Média Animation, 2017, p. 29). Elle s'appuie sur nos peurs comme l'étranger, la maladie, la technologie, etc. et l'on ne sait pas si elle est véridique ou fausse lorsqu'elle se propage (Média Animation, 2017). Des termes proches comme « complotiste » (ou conspirationniste) et « comploteur » (ou conspirateur) ne doivent pas être confondus. Le complotiste est « *quelqu'un qui récuse la version communément admise d'un événement et cherche à démontrer qu'il résulte d'un complot fomenté par une minorité active* » (« Complotiste », 2022), alors que comploteur se dit d'une personne qui prend part à une conspiration. Lits préconise d'employer les théories du complot au pluriel car il les définit comme « *des récits créés collectivement et partagés par une communauté et qui portent sur le fonctionnement général de la société* » (Lits, cité dans Capito Le Vif, 01:09). Dans ces communautés, les « Truthers », que l'on

⁷ Par exemple, Tony Blair a qualifié de théories du complot les accusations selon lesquelles l'invasion de l'Irak par la coalition avait pour but de prendre possession des réserves de pétrole mondiales. En les qualifiant de la sorte, il a botté en touche les charges de ses détracteurs en les reléguant au statut d'affabulations, sans présenter des contre arguments.

⁸ Exemple de rumeur : Marilyn Monroe, Elvis Presley et Lady Diana ont simulé leur décès pour vivre à l'écart de leurs admirateurs.

pourrait traduire par « chercheurs de vérité », se coordonnent pour remettre en doute la version officielle d'un événement⁹, développent une relation sociale « *au fur et à mesure que chacun d'entre eux concourt à apporter sa contribution à la démonstration d'ensemble* » (Rebillard, 2017, p. 287), mais divergent quant à leurs convictions sur le déroulement des faits et ne débattent pas entre eux de ces différentes certitudes, ce qui nuit à leur objectif de rallier un maximum de nouveaux adeptes (Chevassus-au-Louis, 2014).

2.1.2. Brève genèse des théories du complot en Europe

Contrairement à une idée reçue, les théories du complot ne sont pas nées de l'Internet et des réseaux sociaux. Comme le mentionne Grégoire Lits dans son interview à l'occasion d'un podcast sur le complotisme mené par LeVif (2021), l'existence des théories du complot n'est pas récente et remonte, d'après les plus anciennes traces, à l'Antiquité. Une des plus célèbres entoure la conjuration de Catilina¹⁰. Au Moyen Age, les épidémies entraînent des théories complotistes : la lèpre est imputée à certains groupes ethniques, les Juifs sont accusés d'avoir empoisonné les puits pendant la Peste Noire, etc. Le point commun de toutes ces théories est qu'un groupe de personnes est toujours tenu pour responsable d'un événement politique dans la société.

Dans son livre paru en 2014, Chevassus-au-Louis réalise la genèse du conspirationnisme pour mieux comprendre pourquoi, quand et où il est apparu, et comment il s'est développé sur notre continent, au gré des influences internationales. Pour cela, il retrace les grandes théories du complot en Europe jusqu'aux événements du 11 septembre 2001, faisant l'objet d'une analyse approfondie dans l'ouvrage. Il relate que certaines théories du complot naissent dans les sphères du pouvoir, afin par exemple d'évincer un concurrent qui commence à avoir trop d'influence. Au XVII^e siècle, l'Eglise catholique dénonce le complot Jésuite. Les « *Monita privata Societatis Jesu* » circulent et la diffusion de ce soi-disant complot conduira à l'interdiction progressive de cette société religieuse dans plusieurs pays

⁹ Exemple de communauté de truthers : le collectif ReOpen911 qui prône la réouverture de l'enquête et la mise en avant de théories du complot alternatives.

¹⁰ Salluste rapporte qu'en 63 avant Jésus-Christ, Cicéron a dénoncé le complot mené par le patricien Catilina afin de prendre le pouvoir à Rome. Même si le complot s'est avéré réel, une série de secrets et de rumeurs l'ont entourés, nous permettant de le rapprocher du phénomène des théories du complot.

européens¹¹. Les calamités telles que les famines, les épidémies ou les guerres sont considérées comme des punitions divines contre les Hommes. Mais à la Révolution française, le pouvoir n'est plus détenu par un roi de droit divin, l'explication de la guerre doit donc être trouvée ailleurs : les Francs-Maçons sont jugés responsables de celle-ci par l'aristocratie et le clergé, grands perdants de la révolution. Un abbé nommé Augustin de Barruel avance une autre théorie : les Illuminés, qu'il considère comme une élite dans l'élite et dont l'identité des membres n'est pas connue, se seraient vengés de la dissolution de leur ordre en déclenchant la Révolution française (Lits, cité dans Capito Le Vif). Mais il ne s'arrête pas là : les philosophes et les Francs-maçons feront eux également les frais de ses imputations. Au cours de l'histoire, sa thèse sera reprise de nombreuses fois, avec des variantes¹². Il s'agit là d'une des forces des récits conspirationnistes : se renouveler sans cesse en puisant dans d'autres théories, en remodelant leurs récits et en ciblant de nouveaux groupes « malfaisants » à dénoncer. Le XVIII^e est aussi le siècle du développement de confréries occultes. L'Eglise catholique réagit à celles-ci en les accusant de fomenter des complots contre elle : le complot spirite est né. De nombreuses personnes surfent sur la vague du paranormal pour se faire connaître, profitant du peu de distinction faite à l'époque entre les sciences modernes et les pseudo-sciences relevant de la magie et de la superstition¹³. Des événements comme l'affaire Dreyfus au XIX^e siècle, mettent en évidence les idées conspirationnistes contre les Juifs. Le chevalier Henri Roger Gougenot des Mousseaux et Monseigneur Jouin les accusent de comploter pour dominer le monde en manipulant les loges maçonniques. Le pape Pie IX reprend cette accusation, ce qui entraîne une campagne antisémite dans des journaux français spécialisés dans les complots juifs, à un moment où l'infailibilité pontificale est prononcée¹⁴. La Ligue nationale antisémite est fondée par la suite et les théories sur un hypothétique complot judéo-maçonnique se propagent. Les théories du complot antisémites se poursuivent

¹¹ Il s'agit d'un livre qui aurait été écrit par la Compagnie de Jésus, autre nom pour les Jésuites, et qui donnerait des instructions pour semer le chaos en Europe afin d'apparaître ensuite comme les pacificateurs, leur permettant de dominer l'Eglise catholique et l'Etat.

¹² Les Illuminati seraient les descendants des Templiers et ornent les billets d'un dollar...

¹³ C'est notamment le cas du secret de l'immortalité du comte de Saint-Germain, du baquet magnétique de Mesmer et du spiritisme occulte de Rivail.

¹⁴ Il s'agit d'un dogme selon lequel le pape ne peut faire erreur lorsqu'il parle de foi.

au XX^e siècle. Même si lors de la Première guerre mondiale on assiste à un recul de l'antisémitisme, dès la fin des hostilités, les théories reprennent afin d'expliquer les raisons du déclenchement de la guerre¹⁵. La crise économique de 1929 accroît le terreau, déjà fertile, pour le conspirationnisme : des forces cachées contrôlèrent l'Etat, notamment les Juifs réunissant la Gauche contre le capitalisme juif (soutenu notamment par la banque Rothschild) et la Droite contre les révolutionnaires juifs tels que Marx. De leur côté, les médias contribuent, parfois malgré eux, à mettre dans la lumière certaines théories du complot visant les Juifs. En 1920, The Times consacre un éditorial au livre Les Protocoles des Sages de Sion, qui deviennent en conséquence encore plus célèbres¹⁶.

A chaque culture ses théories du complot, adaptées à son histoire et instrumentalisées par le politique. Suite à la Révolution russe de 1917 et à l'exécution du tsar en 1918, les communistes sont pris pour cible des complotistes et les Protocoles juifs se diffusent en Russie. Les propagandistes tsaristes expliquent la Révolution par un complot reliant les Juifs et les Bolcheviques. Hitler reprendra également les Protocoles afin de justifier la Shoah et diffusera le complot judéo-bolchévique. L'idéologue nazi Rosenberg republie le livre antisémite du chevalier Gougenot des Mousseaux et les partis d'extrême droite reprennent les discours de la fin du XIX^e siècle qu'ils fusionnent avec les Protocoles. Ces exemples montrent comment les théories du complot naissent de guerres intestines et de nouvelles conjonctures, puis s'adaptent aux divers lieux et époques afin de rester vivaces. Pourtant, celles-ci ne se basent que sur peu de documents dont l'authenticité et la paternité ne seront jamais prouvées.

De nouvelles théories du complot sont cependant créées. Pendant l'Occupation, le complot synarque voit le jour lorsque l'on retrouve au domicile d'un haut fonctionnaire, suite à son suicide, un livre qui serait issu de la « Convention synarchique révolutionnaire » et viserait la prise de pouvoir en France. Une enquête, le rapport Chavin, avalise l'ouvrage et

¹⁵ Cette constatation est perceptible dans tout conflit armé : les haines traditionnelles sont mises de côté afin de regrouper les peuples et d'éviter d'attiser les tensions.

¹⁶ Il s'agit d'un compte-rendu de réunions secrètes au cours desquelles un sage de Sion explique à d'hypothétiques dirigeants du peuple juif comment diriger l'humanité après avoir détruit la religion chrétienne.

conclut qu'un pacte a été constitué dans le but de préméditer la défaite de la France face à l'Allemagne. Des journalistes élaborent de multiples versions de la prétendue conspiration synarque. Pourtant, il ne se base que sur quelques rares documents énigmatiques, insuffisants pour admettre sa réelle existence.

2.1.3. *Détour par les théories du complot étatsuniennes*

Chevassus-au-Louis (2014) retrace les théories du complot de l'histoire américaine, très liée à notre continent, rassemblées dans une encyclopédie par Peter Knight en 2003. Si elles se basent inmanquablement sur des thèmes de la vieille Europe, complots juifs et maçonniques en tête, s'ajoutent des complots inédits pointant les services de sécurité gouvernementaux et les extra-terrestres. S'attarder à celles-ci apporte un éclairage utile pour comprendre l'influence des thèses complotistes en Europe. La société américaine, très religieuse, sert d'incubateur au conspirationnisme politique. Les premières colonies anglaises aux Etats-Unis prônent une idéologie du bien face à l'Europe corrompue d'où les pèlerins proviennent. Au cours de l'histoire américaine, les problèmes ont toujours été attribués aux forces du mal : incarnées d'abord par les Indiens, jusqu'à leur extermination, ensuite par les Papistes autrichiens¹⁷ et enfin par les Illuminés de Bavière. Dans les années 1920, le Ku Klux Klan rassemble plusieurs théories du complot sur fond de haine et dénonce simultanément les complots juifs, catholiques et noirs contre l'Amérique WASP (White, Anglo-Saxon, Puritan) ainsi que les diasporas juives qui s'installent aux Etats-Unis en pleine crise économique de 1929 afin de fuir les pogroms russes¹⁸.

Un nouveau thème complotiste apparaît après la Deuxième guerre mondiale, les incursions extra-terrestres. En 1947, des observations d'objets brillants en vol, de vitesse élevée et en forme de soucoupe, sont rapportées par la presse et ne peuvent correspondre à des avions américains. Des déclarations similaires se multiplient et l'armée craint le survol du territoire par les Soviétiques à bord d'avions plus perfectionnés. Personne n'attribue alors ces soucoupes à des extraterrestres, jusqu'à l'hypothèse formulée par des

¹⁷ Nom péjoratif affublé aux Catholiques par les Protestants qui ne reconnaissent pas l'autorité du pape.

¹⁸ Attaques perpétrées en Russie, entre 1881 et 1921, par les Chrétiens contre les Juifs, avec l'assentiment ou l'indifférence des autorités.

amateurs de science-fiction. Dans ce cas précis, les théories du complot naissent de faits inexpliqués et vont entraîner différents courants d'études spécifiques à l'ufologie¹⁹.

En 1947, conséquemment à la fin de l'alliance conclue entre l'URSS et les USA pour affronter le nazisme, la guerre froide commence entre les deux super-puissances. L'administration américaine, menée par le sénateur McCarthy, traque les suspects d'accointance avec le régime communiste. Les citoyens américains sont enjoins à dénoncer les ennemis communistes sur le territoire, une « Hollywood blacklist » est établie²⁰ et de nombreux procès ont lieu. Le maccarthysme, appelé également « Peur rouge », ne prendra fin qu'à la destitution de McCarthy en 1954, lorsque celui-ci veut utiliser l'armée pour traquer les communistes. Cette période sombre de la politique américaine illustre le danger que représentent les théories du complot lorsqu'elles sont instrumentalisées à des fins de propagande.

Outre-Atlantique, les idées complotistes ont conduit nombre de citoyens américains à penser que le gouvernement conspirait contre sa propre population. Cet état d'esprit s'accroît suite aux assassinats politiques des années 1960²¹ ainsi qu'aux révélations des agissements illégaux d'agences gouvernementales des années 1970²², engendrant des théories du complot d'un nouveau type : leur but n'est plus d'interpréter l'histoire du monde par l'action de forces occultes et malfaisantes mais de proposer des versions alternatives d'un événement en les opposant à la vérité officielle. L'industrie culturelle américaine va ensuite répandre ces théories du complot dans le monde entier, au travers de productions cinématographiques²³.

¹⁹ L'ufologie est la discipline qui étudie les données se rapportant aux ovnis, son nom est dérivé d'UFO signifiant « Unidentified Flying Object ».

²⁰ Les artistes soupçonnés de sympathie envers le parti communiste américain étaient mis sur liste de rouge afin de les évincer de la scène culturelle.

²¹ Notamment l'assassinat des frères Kennedy (1963, 1968), entretenant le mythe de la malédiction Kennedy, et l'assassinat du militant non-violent Martin Luther King (1968).

²² Le plus connu est le scandale du Watergate de 1974, une affaire d'espionnage illégal envers le parti démocrate, en pleine campagne présidentielle américaine. Suite à l'enquête de deux journalistes du Washington Post incriminant la maison blanche, une commission sénatoriale est créée et mènera à la démission de Richard Nixon ce dernier. Il s'agit dans ce cas-ci d'un réel complot mis au jour, qui entrera dans l'histoire et engendra l'utilisation du suffixe « -gate » pour dénommer des scandales d'Etat de grande ampleur (ex : sofagate de 2021).

²³ Par exemple, la sortie du film « JFK d'Oliver » Stone en 1992 et le vote d'une loi autorisant la communication de tous les documents officiels sur l'affaire vont développer les thèses conspirationnistes sur ce prétendu complot.

2.1.4. *Théories du complot aujourd'hui*

Les chapitres précédents ont montré que les théories du complot sont un phénomène ancien, traversant les frontières et les âges, et en constante évolution. Nous allons maintenant présenter l'évolution des théories du complot à l'époque actuelle, en regard des contextes technologiques, politiques, économiques et culturels.

Premièrement, l'essor d'Internet va permettre aux fausses nouvelles et contenus trompeurs, dont les théories du complot font partie, de se propager très rapidement à partir des années 2000 (Beauvisage et al., 2011). En 2005, la plateforme YouTube apparaît, accentuant encore la diffusion des théories du complot²⁴. D'après la docteure en sciences de l'information et de la communication Aurélia Lamy (cité dans Chevassus-au-Louis, 2014), Internet représente un espace de débat, grâce aux forums de discussions qu'il propose, pour ces théories alternatives qui sont peu relayées dans la presse. Le succès des forums proviendrait de l'absence de lieux de débat dans les médias publics. Leur succès grandissant va pousser les médias à réagir, à l'instar du magazine *Le Monde*, contraint de fermer ses forums en ligne suite au prosélytisme s'y développant. Cette viralité, inhérente à l'Internet, est accentuée par les traductions réalisées bénévolement par les Truthers, permettant leur diffusion dans le monde entier. En revanche, Internet freine leur expansion car, en n'étant fréquentés que par des Truthers, les forums complotistes se privent d'arguments contradictoires alimentant le débat et enferment les discussions sur elles-mêmes (Chevassus-au-Louis, 2014).

Internet représente également une puissante machine à confirmer les convictions²⁵. En exposant les internautes à des contenus correspondant a priori à leurs opinions et intérêts, ils créent progressivement une « *bulle de filtre* » (Pariser, 2011, cité dans Boyadjian, 2020) qui renforce les opinions préexistantes plutôt que d'élargir la fenêtre de connaissances (Cardon, 2015, cité dans Rebillard, 2017). L'internaute ne va consulter que les informations qui confortent ses opinions et le mettre en contact avec des gens qui pensent

²⁴ A titre d'exemple, le documentaire de l'époque *Loose Change*, compilant les théories alternatives sur le 11 septembre 2001, récolte 10 millions de vues en un mois.

²⁵ Un internaute insérant le mot « complot » dans sa requête obtiendra davantage de sources conspirationnistes que s'il emploie un autre terme, le confortant dans ses soupçons.

de même, favorisant l'homodoxie (Badouard, 2017, cité dans Badouard, 2020). En son temps, Habermas critiquait déjà Internet en affirmant qu'il ne permet pas réellement le débat mais fragmente l'espace public en une multitude d'« *espaces publics sociétaux* » (Miège, 2010, cité dans Rebillard, 2017) juxtaposant plutôt que confrontant les opinions opposées (Flichy, 2008, cité dans Rebillard, 2017). Autre désavantage des bulles de filtres, elles polariseraient les opinions²⁶ (Klein, cité dans Rogeau, 2021) et fragmenteraient de ce fait l'espace public, constituant un danger pour notre démocratie et menaçant les liens sociaux (Pariser, 2011, cité dans Boyadjian, 2020). En se juxtaposant les unes aux autres, elles ne communiquent plus entre elles ; il n'existe plus de « monde commun » nous permettant de débattre autour de fondamentaux (Chapoutot, cité dans C politique, 2021). L'impact est toutefois à relativiser car ce sont surtout les personnes les plus exposées et déjà convaincues qui prennent les contenus problématiques comme confirmation.

Internet multiplie les espaces où trouver des images, vidéos, textes, etc qui rendront plus vraisemblables certaines fausses informations, notamment les théories du complot se servant des contenus à profusion sur Internet pour appuyer leur discours. Par un « *effondrement des contextes* » (Marwick et Boyd, 2011, cité dans Rebillard, 2017), ces « *images polysémiques* » (Julliard, 2015) sont interprétées dans le sens de la théorie conspirationniste, afin de « *faire parler des images au-delà de ce qu'elles donnent à voir* » (Rebillard, 2017, p. 285), tablant sur le sens commun selon lequel les images ne mentent pas (Gunthert, 2009, cité dans Rebillard, 2017). Le numérique offre aux élucubrations complotistes une apparence de véracité et de sérieux²⁷ bien supérieure au simple usage de textes, en usant notamment d'un procédé de dévoilement, d'extraits de documents confidentiels issus du hacking, d'images passées au crible ou de deep fakes²⁸ : « *Le complotiste ne s'affiche pas comme décodant seul les images, mais se fait plutôt le ventriloque de la*

²⁶ Selon une étude de chercheurs américains, des trolls et blogs (comptes automatisés) russes présents sur Twitter, mis au point par des officines de désinformation, ont envoyé à la fois des messages pro et antivaccins, favorisant la discorde au sein de la société.

²⁷ En effet, la « démonstration » des théories du complot est aisée à déconstruire si les éléments sont pris isolément et les mécanismes conspirationnistes mis au jour.

²⁸ Hypertrucage consistant à changer le visage ou la voix d'une personne sur une vidéo.

découverte par la machine de détails troublants logés jusque dans les moindre pixels. » (Rebillard, 2017, p. 302). Pris isolément, ces documents sont souvent anodins mais, mis bout à bout sous forme de démonstration faussement scientifique²⁹, ils forment un tout cohérent, à l'apparente interdépendance, qui insinue le soupçon chez les internautes (Bronner, 2013, cité dans Rebillard, 2017). Basées sur un principe d'intelligence collective, les théories du complot sont reprises par les internautes qui les réagencent et leur agrègent de nouveaux documents, avant de les partager : « *Chacun est incité à broder à partir d'éléments qui viennent de lui être donnés {...} imaginaires mais cohérents sur le plan symbolique avec l'orientation esthétique et/ou morale que tend à revêtir la matière sémantique manipulée au cours de l'interaction* » (Boltanski, 2012, p. 308, cité dans Rebillard, 2017). Sur base de ces constats, on peut imaginer que les théories du complot sont omniprésentes et beaucoup plus abondantes qu'au siècle passé. Lits (2021) relativise : ce qui change aujourd'hui, c'est la manière dont circule l'information dans nos sociétés. Auparavant, l'information circulait via les médias (la presse écrite, la radio, la télévision) et via les discussions entre les individus. Les théories du complot étaient peu visibles dans l'espace médiatique. Actuellement, l'information est véhiculée par les médias mais également par les réseaux socionumériques et Internet qui accélèrent sa diffusion. Julliard (2015) atteste que les réseaux socionumériques « *intensifient l'ouverture et la dynamique des controverses* » (p.191). Les discussions privées accèdent elles aussi à l'espace médiatique. En réalité, les théories du complot semblent plus présentes car elles sont beaucoup plus visibles qu'avant.

Deuxièmement, la dénonciation de mensonges gouvernementaux à répétition entraîne une rupture de lien entre gouvernants et gouvernés, et exacerbe le climat de défiance déjà conséquent dans certaines circonstances. Par exemple, aux Etats-Unis, culturellement très hostiles au mensonge, la conviction que l'Etat n'hésite pas à mentir est assez répandue. Au demeurant, certains

²⁹ Car seuls les documents convergeant vers la théorie sont pris en considération.

mensonges vont aboutir à la création de théories du complot³⁰. Le développement des services secrets accentue cette réserve de la population envers l'Etat³¹. Les adeptes des théories du complot sont tellement méfiants face aux autorités qu'ils ne peuvent imaginer que de tels services puissent parfois faire des erreurs. Ils expliquent alors systématiquement ces bavures par une volonté délibérée de nuire. Or, « *Plus on est défiant envers les institutions et notamment les institutions politiques, plus on va avoir tendance à croire dans les différentes théories conspirationnistes.* » (Bristielle, cité dans Weill, 2021).

Troisièmement, les productions culturelles³² abordant les théories du complot sont de plus en plus abondantes et contribuent au succès des théories complotistes (Decarre, 2022). En plus de les rendre divertissantes, elles répondent à un besoin de comprendre le monde et de diminuer son anxiété face à des événements contre lesquels on n'a pas d'emprise (Chevassus-au-Louis, 2014). En contrepoint, la sensibilisation face aux dangers du complotisme bénéficie des nouvelles technologies médiatiques.

Quatrièmement, la complaisance des médias à l'égard des théories du complot accorde à celles-ci une place sur la scène médiatique. Cette attitude laxiste face aux propos complotistes et à ceux qui les prononcent permet aux médias de doper leur audience en invitant une personnalité controversée, sur leur plateau de télévision ou dans leur émission de radio, afin de faire la promotion de leur nouveau livre. C'est le cas de Philippe de Villiers, ancien politicien soutenant des thèses telles que le « Grand Remplacement »³³ ou le « Great Reset »³⁴ (Seniguer, 2021), mais aussi de Thierry Meyssan, fondateur de la très controversée agence de presse Réseau Voltaire et un des principaux

³⁰ Par exemple, la théorie des chemtrails s'est développée suite à la révélation des travaux sur une arme météorologique secrète, des théories du complot ont alors accusé l'armée d'épandre des produits toxiques avec les avions en vol.

³¹ Par exemple, les révélations fournies par l'informaticien Edward Snowden au sujet de l'espionnage des communications de citoyens européens.

³² Par exemple, le thriller ésotérique dérivé du roman « Da Vinci Code » de Dan Brown, la série « X-Files : Aux frontières du réel », la série humoristique « Inside Job », le groupe Facebook « Complots faciles pour briller en société », le jeu vidéo « Uncharted », etc.

³³ Selon cette théorie complotiste, les musulmans (pas uniquement les islamistes...) « colonisent » la France avec l'assistance de nombreux Français qui perdent progressivement leur identité suite à la colonisation de masse.

³⁴ Selon cette autre théorie complotiste, la pandémie actuelle serait commanditée par les élites afin d'aliéner les peuples.

diffuseurs de théories du complot sur les attentats du 11 septembre 2001³⁵ (Chevassus-au-Louis, 2014). En mesurant les trajectoires de diffusion des contenus viraux sur Internet, il est possible pour les médias de prédire la popularité des buzz futurs (Szabo et Huberman, 2008 ; Asur et Huberman, 2010, cité dans Beauvisage et al., 2011) : ils s'approprient alors les contenus tant qu'ils sont populaires et s'en délestent rapidement avant que le buzz ne retombe (Wasik, 2009, cité dans Beauvisage et al., 2011). Rebillard (2017) remarque que certains médias, pour doper leur audience, s'éloignent de l'éthique journalistique et usent de procédés complotistes. En outre, ils doivent adapter leurs formats aux plateformes en ligne et réseaux sociaux numériques³⁶ (Julliard, 2015), ce qui entraîne la circulation de publications stéréotypées et ambiguës mais contribue à leur viralité.

Cinquièmement, les théories du complot sont employées par les états, les personnalités politiques³⁷ et les entreprises, à des fins de manipulation³⁸ et de propagande (Ami entends-tu, 2022). Malgré la médiatisation de certaines affaires basées sur des théories du complot, il est très complexe d'identifier qui sont les personnes à leur origine, surtout les plus anciennes, car celles-ci se propagent comme des rumeurs anonymes. Plus encore, identifier les motivations des individus. L'existence de réseaux sociaux numériques tels que Reddit, fabriquant de toutes pièces des théories du complot avec leur communauté de membres, est connue³⁹. Néanmoins, on ignore leurs intentions. Au niveau politique, voire dans certains cas géopolitique, certains

³⁵ Son livre « L'Effroyable Imposture » devient en 2002 un best-seller du sujet, principalement grâce à son passage dans l'émission « Tout le monde en parle », au cours duquel aucun des chroniqueurs n'a remis en cause ses accusations face à un groupuscule militaro-industriel.

³⁶ Sur Twitter, les messages ne peuvent dépasser 140 caractères.

³⁷ L'invasion du Capitole - lieu emblématique de la démocratie aux Etats-Unis - par des partisans pro-Trump le 06 janvier 2021 et initiée par Donald Trump lors de la communication des résultats des élections présidentielles en sa défaveur, illustre l'instrumentalisation de fanatiques et de complotistes de QAnon afin de servir les intérêts particuliers d'une personnalité politique.

³⁸ Par exemple, l'affaire des charniers de Timisoara : les insurgés du dictateur roumain Ceausescu ont fabriqué un faux charnier en extirpant des corps des cimetières et ont fait croire à un massacre organisé par le pouvoir en manipulant les médias.

³⁹ Dans l'affaire du Pizzagate de fin 2016, une théorie complotiste émerge sur Internet, principalement sur le réseau social numérique Reddit, prétendant qu'un réseau de pédophilie s'organise autour de la pizzeria « Comet Ping Pong », d'un échange de courriels privés mis en ligne par Wikileaks et de l'ancien directeur de campagne d'Hillary Clinton, John Podesta. Cette théorie s'ancre dans la campagne présidentielle américaine de 2016, opposant Donald Trump et Hillary Clinton.

états instrumentalisent les théories du complot, véritables « armes de guerre » pour déstabiliser les espaces publics de certains pays démocratiques⁴⁰ (Heynderickx, cité dans Fiorilli, 2021) ou mener une propagande idéologique⁴¹ (Lits, cité dans Capito Le Vif).

Sixièmement, les médias ne sont pas neutres dans la propagation des théories du complot (Lits, cité dans Capito Le Vif). Lorsqu'une théorie du complot est créée, elle reste confinée sur certains réseaux socionumériques anonymes. Ce n'est que lorsqu'elle est relayée par les réseaux socionumériques traditionnels qu'elle commence à être connue. Ensuite, les médias traditionnels vont faire écho de cette théorie du complot et elle prendra de l'ampleur dans la société. A ce moment-là, certaines personnes vont y adhérer. Les médias deviennent des « relais de croissance » (Rebillard, 2017) car sans eux, la plupart des gens n'en auraient jamais entendu parler. Leskovec et al. (2009, cité dans Beauvisage et al., 2011) interprètent le succès de certains contenus comme une conséquence de l'augmentation des sources gratuites et accessibles sur Internet, utilisées de ce fait par de nombreux journalistes qui vont contribuer à leur diffusion auprès d'une plus large audience. Jenkins (2009, cité dans Beauvisage et al., 2011) rappelle néanmoins la nécessité pour les contenus viraux d'être retravaillés afin d'être mis à l'agenda de plusieurs groupes et de continuer à circuler. L'accès public par défaut d'Internet facilite également la récupération des contenus et leur diffusion en ligne et hors ligne. Néanmoins, les médias ont le rôle de révéler l'existence de vrais complots⁴², au terme d'enquêtes journalistiques ou judiciaires (Klein, cité dans Rogeau, 2021), et parfois de les déconstruire.

Septièmement, les théories du complot représentent, à l'instar des fake news, une véritable industrie sur Internet. Des sites, opérant souvent depuis l'étranger (Boyadjian, 2020), y sont créés afin de générer de la désinformation, souvent sous une forme choquante qui heurte la sensibilité et

⁴⁰ Le gouvernement russe a financé des agences afin de manœuvrer l'opinion durant des campagnes électorales.

⁴¹ En réaction à la diffusion en 2019 de la mini-série « Chernobyl » de HBO, incriminant la gestion de l'ex-URSS lors de l'explosion de la centrale nucléaire de Prypiat en Ukraine, la Russie prépare une série de contre-propagande mettant en scène des officiers du KGB pour retrouver un agent américain de la CIA infiltré dans la centrale au moment du drame.

⁴² Par exemple, le sabotage en 1985 du « Rainbow Warrior », le navire de Greenpeace, qui a permis de dénoncer les services secrets français.

provoque des réactions. Ces contenus sont très facilement relayés sur les réseaux socionumériques et engendrent des revenus importants⁴³.

On peut, sans trop s'avancer, pronostiquer que les théories du complot ont de « beaux jours devant elles ». Elles seront sans cesse inventées et réinventées, puiseront leur substrat dans un événement traumatisant et accuseront des minorités « complotrices » comme les Musulmans, les Juifs, les Francs-Maçons, les climatologues, etc (Chevassus-au-Louis, 2014).

2.1.5. *Caractéristiques majeures*

Afin d'identifier les théories du complot, il est nécessaire de déconstruire leur fonctionnement et de repérer leurs caractéristiques communes. Les théoriciens du complot, à l'image du climato-sceptique Claude Allègre, emploient une rhétorique particulière, reconnaissable à sept grands procédés repris par Chevassus-au-Louis (2014) :

1. **l'incitation au scepticisme** : les complotistes nous manipulent en nous disant d'exercer notre esprit critique pour nous forger une opinion par nous-même, ce qui n'est pas en soi un mauvais conseil s'ils n'avaient pas en tête de nous envoyer vers de fausses pistes⁴⁴. Il est nécessaire de réussir à faire la part des choses entre le doute raisonné, à la base de la mise au jour de complots réels, et le soupçon systématique, entraînant sur la pente du complotisme.

2. **l'instillation du doute** en trois étapes : 1) présenter un événement en posant des questions sur certains éléments puis utiliser la formule « Vous ne trouvez pas cela bizarre ? » avant de démontrer le complot⁴⁵. C'est une méthode régulièrement utilisée par les avocats afin d'instiller le doute dans

⁴³ Des trolls macédoniens ont propagé en 2016 des fake news sur les élections présidentielles américaines. Ce n'est pas l'élection-même qui était ciblée par ces travailleurs, issus de bourgades pauvres de Macédoine comme Vélès, mais la perspective de meilleurs revenus dans une région où l'économie est mise à mal. Les fausses informations pro-Trump qu'ils ont créées sont devenues virales, ce qui a permis à leurs différents sites d'augmenter les visites d'internautes et donc les revenus publicitaires proposés par les annonceurs.

⁴⁴ Dans son livre « L'effroyable imposture », mentionné précédemment, Thierry Meyssan pousse le lecteur à ne pas considérer son livre comme une vérité définitive mais à vérifier les infos grâce aux sources citées et commentées dans l'ouvrage.

⁴⁵ Dans son documentaire « *Conspiracy Theory : Did We Land on the Moon ?* », Craig Tipleby sème le doute sur le décès de trois astronautes au cours de la mission Apollo.

l'esprit des jurés. 2) postuler l'existence de documents clés ayant disparu⁴⁶.

3) postuler l'existence de documents cryptiques⁴⁷.

3. l'appel à l'autorité de prétendus experts du domaine abordé : le but est de faire croire qu'il existe un débat au sujet de la version officielle et que l'opinion publique est partagée, ainsi que les experts. Les théories du complot font appel à des cautions prestigieuses, munies de titres universitaires habilitant à se présenter comme experts même s'il s'agit de titres n'ayant aucun lien avec le sujet⁴⁸ : « *Un prix Nobel, ce n'est pas un totem d'immunité.* » (Reichstadt, cité dans Weill, 2021). Certaines opinions saugrenues passent donc pour acceptables car d'autres personnes les partagent. Une attitude contradictoire est souvent présente dans les théories du complot : « *A la fois une défiance par rapport à la science et en même temps, une vénération pour l'expert, mais « nos experts ».* » (Huneman, cité dans Weill, 2021).

4. le raisonnement abductif à partir d'indices : Joseph (cité dans Chevassus-au-Louis, 2014) expose la méthode d'analyse employée par les adeptes des théories du complot : 1) décortiquer en détail les écrits, vidéos, biographies afin de mettre au jour des réseaux cachés 2) accumuler les faits et les classer 3) raisonner par abduction : la théorie du complot explique des faits avérés en supposant un complot comme la seule et unique possibilité⁴⁹. Trois types de raisonnement existent, allant du plus au moins certain : la déduction, lorsque l'on part des lois générales que l'on applique à un fait particulier⁵⁰ ; l'induction, qui est l'inverse de la déduction, lorsque l'on part des faits pour en tirer les lois générales, après avoir observé des régularités⁵¹ ; l'abduction, lorsque l'on recherche la meilleure cause possible de faits

⁴⁶ Toujours dans le documentaire de Tiple, deux anciens travailleurs de la NASA expliquent qu'il y a eu des pertes de données.

⁴⁷ Dans son livre « Les nouveaux imposteurs », Antoine Vitkine rapporte la diffusion d'un mail dont le numéro de vol crypté d'un avion s'étant écrasé dans une des deux tours du World Trade Center impute la responsabilité d'Israël.

⁴⁸ Par exemple, des informaticiens qui n'ont pas de compétences pour juger de la crédibilité de la thèse officielle de l'effondrement des tours du World Trade Center.

⁴⁹ Par exemple, sur la vidéo officielle du premier pas de l'homme sur la lune, le drapeau flotte alors qu'il n'y a pas d'atmosphère sur la lune. La conclusion qui est formulée est que la vidéo a été tournée en studio. En réalité, un support horizontal maintient le drapeau droit.

⁵⁰ « Socrate est un homme et tous les hommes sont mortels donc Socrate est mortel ».

⁵¹ « Le soleil se lève à l'est ce matin donc il se lèvera à l'est demain aussi ».

passés⁵². « *Un complotiste, il va commencer par la conclusion et puis ensuite, par induction, trouver des arguments qui vont justifier la conclusion qu'il pose au départ.* » (Reichstadt, cité dans Weill, 2021).

5. **l'utilisation massive de la logique du « cui prodest »** : dans son livre sur le complotisme, Popper (cité dans Chevassus-au-Louis, 2014) observe que tout ce qui arrive a été voulu par ceux à qui cela profite : « *is fecit, cui prodest* »⁵³. La théorie du complot part du principe qu'il existe toujours une intention derrière un événement et que les accidents ne sont pas possibles (Reichstadt, n.d., cité dans Ami entends-tu, 2022).

6. **la pensée hypercritique** : fait de toujours tout soupçonner, de voir des rébus partout, etc. Initialement, se montrer critique face aux informations livrées par les médias peut être considéré comme une attitude saine. Pour se prémunir contre la pente glissante de la pensée hypercritique, il est possible d'appliquer un ancien principe de logique : le « rasoir d'Ockham » (ou principe de parcimonie ou d'économie). Celui-ci indique qu'il ne faut pas multiplier les explications et les causes sans qu'on en ait une stricte nécessité. En s'en tenant aux hypothèses les plus simples et sans ajouter sans cesse de nouvelles hypothèses pour expliquer un événement, on évite de tomber dans la critique exacerbée.

7. **les théories infalsifiables** : les théories du complot n'ont que l'apparence de la science car elles ne possèdent pas le critère de falsibilité mis en évidence par Popper. Pour être considéré comme scientifique, un énoncé doit pouvoir être falsifié, il doit porter la possibilité de démontrer son inexactitude. L'énoncé sera réputé vrai tant que personne n'aura proposé de nouvelle explication. Les théories du complot ne peuvent être soumises à l'expérience car elles reposent sur un raisonnement abductif portant sur le passé⁵⁴.

Une multitude d'autres figures rhétoriques permettent de reconnaître une théorie du complot (Chevassus-au-Louis, 2014) :

⁵² Par exemple, un policier cherche des indices sur une scène de crime afin d'identifier le meurtrier et de comprendre ce qu'il s'est produit mais il ne peut remonter dans le temps pour démontrer que la cause identifiée a bien produit l'effet observé.

⁵³ Par exemple, l'affirmation que le complot lunaire a été créé par le gouvernement américain pour prouver aux Russes qu'ils sont meilleurs dans la conquête spatiale et détourner les critiques de la guerre du Vietnam impopulaire auprès de la population.

⁵⁴ Il n'est par exemple pas possible de refaire les attentats du 11 septembre 2001.

- **la tendance des complotistes à botter en touche face aux critiques**⁵⁵ ;
- **la dénégation initiale**, employée généralement en début de phrase⁵⁶ ;
- **l'inversion de la charge de la preuve** : les complotistes soutiennent que c'est aux autres de prouver que leur théorie n'est pas correcte⁵⁷ (Reichstadt, n.d., cité dans Ami entends-tu, 2022).
- **le procédé argumentatif construit selon deux grandes étapes** : 1) la mise en évidence de supposés mensonges, insuffisances, aberrations ou failles de la version officielle d'un événement⁵⁸ 2) la proposition d'une autre version de l'événement, faisant appel à un complot.
- **La polarisation en 3 groupes de légitimité** : les « moutons », qui suivent la version officielle sans se poser de questions ou en se montrant volontairement ignorants, et ceux qui « savent ». 1) Ceux, puissants, qui cherchent secrètement à dominer le monde 2) Ceux, majoritaires, qui sont manipulés sans le savoir : les « moutons » 3) Ceux, courageux, qui connaissent la vérité et se battent pour faire connaître le complot (Pipes, n.d., cité dans Ami entends-tu, 2022).
- **quatre convictions sur lesquelles se basent les théories du complot** : 1) aucun événement ne survient par hasard 2) les apparences d'un événement sont souvent trompeuses 3) tout est lié, même les événements les plus disparates, mais de façon occulte 4) tout ce qui se produit est le résultat d'intentions cachées (Taguieff, P.-A., 2013, cité dans Ami entends-tu).
- **Le recours à la science** : nous l'avons explicité plus haut, les théories du complot se servent de scientifiques peu scrupuleux pour convaincre leur auditoire. Mais elles instrumentalisent aussi la science : le public attend souvent des scientifiques qu'ils tranchent sur des sujets polémiques, c'est pourquoi le recours à la science reste le moyen le plus répandu pour appuyer un discours⁵⁹.

⁵⁵ Par exemple, l'abbé de Barruel, se comporte comme n'importe quel complotiste : au lieu d'examiner les critiques qui lui sont faites, il accuse ses détracteurs d'être eux-mêmes Francs-Maçons et Illuminés. Ce reproche ne sera pas prouvé mais clôt tout débat.

⁵⁶ « Je ne suis pas un adepte des théories du complot, mais... ».

⁵⁷ « Prouvez-nous que nous avons tort ! »

⁵⁸ Cependant, il est à noter que la version officielle n'est pas toujours synonyme de vérité.

⁵⁹ Par exemple, les créationnistes emploient l'« intelligence design » (= dessein intelligent : théorie pseudo-scientifique qui prétend que la complexité du monde ne peut être expliquée

- **l'usage de boucs émissaires** : les théories du complot fédèrent les individus autour d'un ennemi commun à abattre et ses ennemis sont souvent semblables : « *il y a quelque chose d'assez fascinant à voir que certains sont des émissaires permanents, éternels et universels* » (Polony, cité dans Weill, 2021) tels que Bill Gates, Jacques Attali, etc. Selon Troubé (cité dans Weill, 2021) : « *Désigner un ennemi commun, un ennemi extérieur, cela permet de renforcer la cohésion à l'intérieur d'un groupe, puisque tout le groupe va se retrouver contre cet ennemi commun.* ».
- **l'apparence du raisonnement scientifique, sans en adopter la rigueur** : les théories du complot emploient notamment des théories scientifiques vulgarisées, n'examinent pas impartialement les arguments mais sélectionnent ceux qui vont dans le sens de la thèse qu'ils entendent démontrer : ce qu'on appelle d'ailleurs le « *cherry picking* » (Reichstadt, cité dans Weill, 2021), basé sur le biais de confirmation (Troubé, cité dans Weill, 2021). Des revues complotistes prennent jusqu'à l'apparence de revues scientifiques⁶⁰. Certaines revues sont moins exigeantes sur la qualité des articles puisqu'elles sont en open access⁶¹ et ont un intérêt financier à autoriser leur publication. Certaines théories du complot calquent les reportages et les documentaires classiques, pour s'attribuer du crédit. Le film « Hold-Up » mise sur un montage léché rappelant les documentaires officiels, donnant l'impression de « vrai » (Bristielle, cité dans Weill, 2021), posant des questions initialement légitimes pour mettre en confiance le téléspectateur, mais basculant progressivement et insidieusement dans le complotisme (Reichstadt, cité dans Weill, 2021).
- **Le simulacre d'enquête policière** : s'appuyant sur l'attrait des internautes pour la révélation (Rebillard, 2017), les récits complotistes

uniquement par un processus de sélection naturelle comme le darwinisme mais par une entité créatrice toute puissante) plutôt que la révélation biblique pour convaincre.

⁶⁰ Le « Journal of 9/11 studies » présente les signes extérieurs d'une revue scientifique, notamment le peer-reviewing (pratique de revue par les pairs qui décident si un manuscrit peut être publié ou non) et la forme de ses articles (état du savoir, plan, titres scientifiques des auteurs, etc). Mais la présentation que les directeurs du journal font d'eux-mêmes n'est pas honnête car leurs analyses sont éloignées de leur spécialité et les articles présentent des parti-pris.

⁶¹ Ce ne sont pas les lecteurs qui payent pour lire la revue mais les auteurs ou les institutions qui payent la revue pour publier.

placent les internautes dans la peau d'enquêteurs qui doivent évaluer l'information puis la partager. Ils prennent de ce fait la place des journalistes, oubliant que ce travail nécessite des compétences particulières. Cette « épistémologie du Je » (Van Zoonen, 2012, cité dans Rebillard, 2017) souligne la défiance de plus en plus grande du public face aux institutions politiques et de la connaissance, la banalisation et la propagation par les internautes de contenus complotistes comme « pied de nez » à ces institutions.

Malgré les nombreuses méthodes existants pour repérer les théories du complot, il n'est pas évident de les détecter car une certaine ambiguïté existe. En effet, certaines théories du complot se sont avérées réelles, comme la tentative d'assassinat contre Hitler, alors que d'autres sont pour le moins farfelues, comme le complot reptilien de David Icke. Une théorie du complot n'est donc pas forcément suspecte en soi, il est normal de s'interroger sur les causes, les comploteurs potentiels et le déroulement d'un événement⁶².

2.1.6. Réagir face aux théories du complot ?

On peut regretter que la plupart des articles erronés ne fassent que très rarement l'objet d'une déconstruction par des spécialistes du sujet. Cela peut s'expliquer par le fait que cela représente pour les experts qui s'y attèlent une perte de temps considérable ainsi qu'un risque de se voir assaillir de mails conspirationnistes vindicatifs avant, pendant et après la rédaction de l'article. Depuis 5 à 10 ans, les chercheurs en sciences politiques et les sociologues étudient le rôle du complotisme dans la société (Lits, cité dans Capito Le Vif). Ils ont remarqué que, même si les théories du complot ne sont pas un phénomène nouveau, la manière de les considérer a évolué. Aujourd'hui, dans nos sociétés démocratiques, on considère le complotisme comme un problème que l'Etat doit gérer⁶³, en regard des résultats du sondage de l'Institut Kantar pour Le Vif et Knack, relevant que 55,3% des Belges

⁶² Par exemple, la question n'est pas de savoir s'il y a bien eu complot lors des attentats du 11 septembre 2001, il s'agit d'un fait ; par contre, les théories spéculent sur les gens à la base du complot : s'agit-il de Ben Laden ? Du gouvernement américain ?

⁶³ En France, le président Emmanuel Macron a mis en place le 29 septembre 2021 une commission de lutte contre le complotisme, intitulée « Les Lumières à l'ère numérique » et présidée par le sociologue Gérard Bronner, afin de formuler, d'ici la fin de l'année 2021, des propositions concrètes dans les champs de l'éducation, de la régulation, de la lutte contre les diffuseurs de haine et de la désinformation.

estiment que les autorités politiques doivent agir contre cette problématique et 60,5% que ce sont les réseaux socionumériques qui doivent y œuvrer (Fiorilli, 2021). Cette intrusion de l'Etat dans la « sacro-sainte » liberté d'expression du Web, fait grincer des dents et accroît chez les complotistes le sentiment de censure de l'Etat : « *Ca va renforcer la théorie de base conspirationniste : il existe bien un complot puisque ce qui dérange est supprimé.* » (Bristielle, cité dans Weill, 2021). Bronner (C politique, 2021) estime quant à lui que la régulation n'est pas de la censure, et se montre dubitatif à propos de certaines mesure des réseaux socionumériques qui ont supprimé des comptes de politiciens pour leurs propos polémiques et complotistes⁶⁴, car ces derniers avaient une légitimité politique de par leur élection, contrairement aux entreprises privées n'en disposant pas.

L'obstacle principal constaté est la faiblesse du cadre européen sur la désinformation, ne fournissant que des incitations à agir : « *par peur de se voir réclamer des dommages et intérêts en cas d'erreur, ces plateformes surfent sur la liberté d'expression pour laisser partager des mauvaises informations qui peuvent porter atteinte à la santé publique* » (Marique, E., cité dans AFP, 2021, paragr. 9).

Malgré cette difficulté, certaines mesures sont insérées dans la loi afin de tenter de réguler les contenus sur Internet, notamment le déréférencement d'un site par Google pour l'invisibiliser. Les plateformes de partage vidéos doivent également rendre des comptes aux autorités, notamment en fournissant des rapports sur les vidéos qu'ils ont supprimées, les alertes qu'ils ont envoyées⁶⁵, etc. Pour autant, « *ce n'est pas la loi qui dispose du pouvoir normatif le plus fort, mais la technologie* » (Badouard, 2020, p. 163), obligeant la justice étatique à déléguer cette responsabilité aux grandes plateformes privées du web, dont on peut regretter la grande opacité. Tout une série d'autres acteurs prennent en charge la surveillance des contenus en ligne, construisant une « gouvernance multipartenaires sur Internet » (Massit-Folléa, 2014, & Belli, 2016, cité dans Badouard, 2020). C'est devenu un « problème public » selon l'appellation des sociologues, sans doute à cause du

⁶⁴ Le sociologue a certainement en tête le bannissement de Donald Trump de Twitter.

⁶⁵ Par exemple, la surveillance de la désinformation contre la COVID-19 mise en place par la Commission européenne (2022).

contexte politique actuel. Le populisme⁶⁶ monte en flèche et est très compatible avec la forme des récits complotistes car ceux-ci opposent la grande majorité des individus à un petit groupe de personnes puissantes qui sont capables d'imposer leurs intérêts à la société. Les partis populistes instrumentalisent certaines théories du complot pour générer de l'adhésion à leur propre mouvement. Des communautés populistes ou extrémistes se développent en ligne et créent ce que l'on appelle des « narratives », des récits qui sont à la base de ces mouvements. (Lits, cité dans Capito Le Vif).

Les réseaux socionumériques réagissent également face à la propagation du complotisme en ligne. YouTube, entre autres, tente depuis quelques années de réguler les contenus problématiques de chaînes qu'elle abrite. Selon Le Figaro, les algorithmes de recommandation ayant cours sur la plateforme sont responsables de la propagation des théories complotistes QAnon (Woitier, 2020). Comme le souligne Bristielle (cité dans Weill, 2021), « Si ce sont les vidéos conspirationnistes qui vont générer le plus de vues et d'attention, l'algorithme va faire en sorte que les personnes restent sur ces vidéos. {...} vous allez en avoir une autre après ». En réaction à ce phénomène, YouTube a modifié l'algorithme responsable de cette viralité inquiétante des contenus QAnon et a fermé fin 2020 plusieurs chaînes telles que Radio Québec, Les DéQodeurs, etc, diffusant ces théories basées sur la mainmise de « l'Etat profond ». Du côté des dirigeants de Snapchat et Instagram, des mesures « seraient » prises pour lutter contre la désinformation, mais sans précision des sanctions concrètes contre les influenceurs. Toutefois, les contenus y étant éphémères, à l'image des stories Instagram disparaissant au bout de 24h et n'autorisant pas de commentaires, ils sont plus complexes à modérer car ils ne laissent pas de trace écrite (Delouvé, S, cité dans AFP, 2021). Conséquence latente de ces dispositions : l'apparition de plateformes d'autopublications comme « Odysee », beaucoup moins vigilantes vis-à-vis du contenu des publications, et donc truffées de complotistes (Francetvinfo, 2021). De nouveaux réseaux socionumériques controversés ont aussi vu le

⁶⁶ Selon Wikipédia, courant politique qui joue sur l'opposition entre les élites, qui détiennent le pouvoir, et le peuple, et qui considère que les élites ne représentent pas le peuple dans leur prise de décision.

jour, pour le même motif, lorsque Twitter ou Facebook ont censuré certains contenus, pages ou personnalités polémiques⁶⁷.

Face à cette propagation croissante de contenus problématiques et pour « *reprendre la main face à des sources d'information alternatives* » (Rebillard, 2017, p. 167), un certain nombre de médias se résolvent à agir. Les médias se sont également adaptés à ce problème. La RTBF par exemple a modifié sa manière de couvrir l'information suite à certaines études qui ont démontré que beaucoup d'individus considéraient la couverture médiatique comme anxiogène⁶⁸ (Lits, cité dans Capito Le Vif). En plus des plateformes et médias en ligne proposant la vérification de fake news⁶⁹, des sites spécifiques de fact-checking s'attèlent à vérifier les rumeurs et à publier des démentis, à l'image de « Factual » de l'AFP ou « Conspiracy Watch » de l'observatoire français du conspirationnisme. Des chaînes YouTube ont été créées également pour faire face aux théories du complot et à la désinformation et développer l'auto-défense intellectuelle (Signoret, 2018), comme « Aude WTFake », « Info ou mytho ? », « Info ou intox », « Les Décodeurs », « La Tronche en Biais », « Hygiène mentale », « Defakator », « Les Complots » du Before du Grand Journal, etc⁷⁰. Toutefois, en voulant par exemple dénoncer les fake news, les médias les mettent en évidence et leur confèrent une forme de consécration (Froissart, 2008, cité dans Rebillard, 2017). En outre, selon le projet Sprint Datapol du Médialab de Sciences Po (cité dans Badouard, 2020), les internautes qui partagent des contenus problématiques ne prennent pas connaissance des articles de fact-checking, car ils sont très méfiants à l'égard des médias traditionnels. Comme il s'avère complexe de faire faire marche arrière à un complotiste convaincu, le travail de fact-checking cible donc principalement la majorité silencieuse : « *Il y a 20% de personnes qui sont à l'heure actuelle dans le conspirationnisme. {...} 20% de la population qui est convaincue sans trop d'efforts {...} 60% d'une population intermédiaire qui ne sait pas encore trop comment se positionner.*

⁶⁷ C'est le cas du réseau socionumérique de Donald Trump, « Truth Social », créé en octobre 2021 suite à son bannissement de Twitter après la prise d'assaut du Capitole.

⁶⁸ Par exemple, ils s'assurent que dans leurs journaux télévisés au moins la moitié des informations ne soient pas liées au Covid.

⁶⁹ Tels que le Décodex du Monde, Factual de l'AFP, Checknews de Libération, Faky, etc.

⁷⁰ Nous ne proposons ici que des médias francophones, mais les vidéos de démystification sont présentes également ailleurs dans le monde.

» (Bristielle, cité dans Weill, 2021). Selon Lits (2021), les complotistes ont un manque de confiance dans les groupes traditionnellement responsables de produire des récits sur la société et de la connaissance scientifique tels les universités, les médias traditionnels... y compris l'école, ce qui est susceptible de saper l'efficacité d'un cours d'Education aux médias car les élèves doivent pouvoir juger leur enseignant digne de confiance et impartial. Tout ce qui va provenir d'eux va entraîner de la suspicion, raison pour laquelle Lits (2021) insiste sur la nécessité de miser sur les campagnes de prévention avant que les individus ne versent dans le complotisme. Klein (cité dans Rogeau, 2021) propose de maintenir le dialogue en tentant d'identifier les points d'accord⁷¹, plutôt que de contester frontalement ses affirmations et risquer de renforcer ses convictions (Klein, cité dans Rogeau, 2021).

Des actions collectives, comme le « name and shame », sont également mises en place pour encourager les internautes à dénoncer les financements polémiques dont bénéficient certains sites éditant des contenus douteux. Des associations issues de la société civile s'investissent aussi dans le combat contre la désinformation et le complotisme ainsi que pour promouvoir la zététique⁷², notamment par le biais d'outils en ligne, d'organisation de formations pour enseignants et de programmes de sensibilisation destinés aux jeunes (Badouard, 2020, cité dans Badouard, 2020). C'est par exemple le cas de l'ASBL « Média Animation », du « CORTECS » (collectif de recherche transdisciplinaire esprit critique & sciences), du « CLEMI » (centre pour l'Education aux médias et à l'information), de l'Université de Paix (centre de réflexion et de formation), de BePax (organisation d'éducation permanente), de l'ASBL AMJ (Action Médias Jeunes), du site www.penser-critique.be, etc.

2.2. L'Education aux médias

2.2.1. *Définition et objectifs généraux*

La vision de l'Education aux médias varie selon l'intérêt des auteurs, ainsi que les époques et les zones géographiques de ceux-ci, influençant leurs perceptions. Fondée en Angleterre par Masterman en 1935, sous la forme de

⁷¹ Par exemple, partager l'inquiétude sur les conséquences de la crise sanitaire.

⁷² Wiktionary.org définit la Zététique (du grec *dzêtêtikos* : qui recherche) comme l'attitude qui consiste à chercher la vérité avec autrui par la confrontation des points de vue.

conseils de « bonne écoute » à destination de la nouvelle technologie de communication qu'est la radio, la définition de l'Education aux médias telle que nous la connaissons aujourd'hui fait toujours l'objet de discussions (Jolls & Wilson, 2014). L'UNESCO (2022) définit l'Education aux médias et à l'information comme « *un ensemble de compétences interdépendantes qui aident les individus à maximiser les avantages et à minimiser les effets néfastes du numérique et de la communication* » (paragr. 2). Néanmoins, le point commun entre les différents cadres est toujours la place centrale de l'Education aux médias dans nos sociétés actuelles. En outre, à chaque nouvelle évolution conjoncturelle, sociale, culturelle, etc l'Education aux médias se doit de s'adapter.

Hobbs (2017) fait écho d'une ambivalence de considération des usagers à la fois comme victimes à protéger contre les médias et comme producteurs de contenus médiatiques exerçant leur regard critique sur les médias. Dans l'approche protectionniste, plébiscitée dans les discours politiques, les médias sont considérés comme susceptibles de faire du tort aux jeunes (par exemple, l'exposition aux addictions dans les publicités) et l'Education aux médias comme « remède » pour les prémunir de ces dangers. Dans l'approche par empowerment, l'Education aux médias est plutôt considérée comme une discipline visant l'autonomie critique des étudiants.

La plupart des approches en Education aux médias intègrent des considérations sociales et politiques : les grands buts de l'Education aux médias des trente dernières années sont de sensibiliser aux enjeux des médias, de développer des compétences critiques et de permettre à l'apprenant de s'intégrer dans la société en évolution. Avec l'évolution technologique de ces dernières années, une considération éthique commence à poindre : la frontière entre producteur et consommateur de messages médiatiques étant aujourd'hui assez floue, il devient prioritaire d'éduquer l'utilisateur lambda aux risques et aux bénéfices des médias et à leur utilisation responsable, non de se limiter à l'apprentissage d'outils techniques ou à l'inventaire des caractéristiques des médias. (Landry et Basque, 2015).

2.2.2. Education aux médias, enseignement et politique

De nombreuses approches en Education aux médias placent celle-ci en marge des programmes scolaires (Jolls & Wilson, 2014). Landry et Basque (2015) relèvent deux problèmes dans ce domaine : le manque d'institutionnalisation de cette discipline dans les programmes scolaires⁷³, malgré l'existence de politiques éducatives internationales, et la complexité de l'évaluation des compétences critiques développées en Education aux médias. Ils regrettent d'ailleurs que les recherches scientifiques sur l'Education aux médias se limitent aux enjeux de celle-ci alors que les milieux éducatifs attendent qu'on la considère comme véritable objet d'études duquel découleront des ressources pratiques et des formations. En outre, l'Education aux médias est sujette à controverse car elle reflète les débats en cours dans la société et reste vague dans les programmes scolaires.

L'utilisation de la notion d'esprit critique en est l'exemple même, cette formule courante étant utilisée évasivement dans les milieux scolaire, politique et associatif. Les scientifiques utilisent le terme polysémique de « pensée critique », issu de l'anglais « critical thinking ». Ce concept a été défini dans la littérature mais diffère selon le champ d'études à travers lequel il est étudié. Comme tout concept issu du monde scientifique, il évolue constamment grâce aux nouvelles théories initiées sur base des résultats de recherche sur les médias. Fastrez et Philippette (2017) soulignent le fait que la pensée critique est l'enjeu central de l'Education aux médias depuis ses prémices en Europe. Dès 1982, l'UNESCO insiste pour que chaque état promeuve une compréhension critique des médias auprès de sa population. Avec la Commission européenne et le Conseil de l'Europe, l'UNESCO encourage une intégration de l'Education aux médias dans les systèmes scolaires afin de permettre notamment aux élèves de résister aux discriminations et endoctrinements en jeu dans notre société hyper médiatisée. L'écueil principal de ce genre de discours est qu'il reste axé sur des idées globales très floues alors que les enseignants ont besoin d'outils pratiques afin d'encadrer leurs interventions.

⁷³ Le CSEM relève la complexité de détailler tous les ancrages possibles de l'Education aux médias dans les programmes scolaires, tant ceux-ci sont nombreux. Cet organisme voit cette discipline comme transversale et pouvant se combiner facilement avec les matières « classiques ». Nous ne réaliserons pas ici l'inventaire de ces compétences et les liens possibles, ce travail nécessite certainement un mémoire entier.

Pour ce faire, l'enseignant peut se baser sur les orientations du CSEM, le Conseil Supérieur de l'Education aux Médias, créé en 2008 par le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans sa métanote du 15 avril 2016 à l'attention de la Ministre de l'enseignement de l'époque Joëlle Milquet, le CSEM plaide pour une « *intégration structurelle de l'Education aux médias, conçue comme littératie médiatique, dans les cursus scolaires obligatoires, de la maternelle à la fin du secondaire toutes filières confondues et dans la formation initiale des enseignants* » (p. 2). Il enjoint à considérer, pour le Pacte d'Excellence, l'Education aux médias comme une matière académique pouvant être certifiée par des compétences définies à travers des programmes d'études. L'objectif est de toucher équitablement tous les élèves et de dépasser son usage ponctuel en temps de crise⁷⁴ (Duncan, 2010, cité dans Jolls & Wilson, 2014).

2.2.3. Compétences critiques

L'identification de compétences est une méthode traditionnellement utilisée dans l'enseignement pour évaluer le degré de maîtrise de certaines tâches et savoirs par les étudiants. Le Décret Missions de 1997, base des programmes en enseignement francophone en Belgique, définit la compétence comme l'« *aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* » (article 5. 1°. p. 3). Ce terme prend néanmoins des acceptations différentes selon le champ de recherche dans lequel il est inscrit. Rey (2015) soutient cette conception, tout en pointant la principale difficulté de cette approche d'évaluation : « *lorsqu'un élève accomplit correctement une action, on n'est jamais sûr que cette réussite ponctuelle indique véritablement qu'il possède la compétence à le faire* » (p. 2). Sa réussite peut être le fait du hasard ou de l'emploi de certaines aides, l'enseignant peut avoir induit certaines réponses dans la formulation de sa question, etc. Il semble donc important de rester prudent concernant les résultats obtenus lors de la mesure des compétences critiques en analyse des médias et de définir avec pertinence les compétences à mesurer ainsi que les conditions de leur mobilisation.

⁷⁴ Trop souvent, des initiatives politiques sont prises en urgence suite à un sondage (« 1/3 des Belges sont complotistes ! »), un événement comme le 11 septembre, etc, suscitant l'inquiétude de la communauté. La pression retombée, le sujet et les mesures sont délaissés.

Comme relevé précédemment, le questionnement critique est un élément majeur à exercer face aux médias. Pourtant, les habitudes de recherches ne sont généralement pas évaluées (Redmond, Schilder, & Moore, 2016, cités dans Schilder & Redmond, 2019). Fastrez et Philippette (2017) rapportent deux manières d'appréhender l'évaluation des compétences critiques dans le domaine scientifique.

La première approche met l'accent sur le développement d'une posture critique chez l'apprenant, qui serait transférée d'un contexte médiatique à un autre. S'inspirer de la sociologie critique peut être une piste pour définir cette posture critique : De Munck (cité dans Fastrez et Philippette, 2017) indique entre autres que, pour adopter une posture externe et critique, le sociologue ne doit pas se limiter à un seul auteur. Dans le domaine de l'Education aux médias, Masterman (cité dans Fastrez et Philippette, 2017) emploie le terme d'autonomie critique, c'est-à-dire l'acquisition d'une confiance en soi et une maturité critique suffisantes pour juger n'importe quel contenu médiatique dans le futur. Feuerstein et W. Paul (cité dans Fastrez et Philippette, 2017) prônent l'usage d'une pensée dialogique afin de se décentrer, notre réflexion étant toujours influencée par nos croyances, et d'entrevoir plusieurs possibilités d'analyse d'une situation médiatique. Avec Piette, Feuerstein (cité dans Fastrez et Philippette, 2017) soumet l'idée d'employer la métacognition afin de réfléchir à ses propres processus de pensée. Fastrez et Philippette (2017) proposent de recourir à des clés de lecture pour mettre en évidence les tensions présentes dans une situation médiatique critique et les différents points de vue.

La deuxième approche propose de la rattacher au concept de littératie médiatique, en tant que principale proposition théorique. Ce terme, traduit de l'anglais « media literacy », correspond à l'ensemble des compétences développées lors de l'analyse de médias, prouvant que l'Education aux médias ne porte pas que sur la maîtrise technique. Fastrez et Philippette (2017) différencient ce néologisme, défini par Fastrez en 2010 comme un « *ensemble des compétences caractérisant l'individu capable d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisé dans l'environnement médiatique contemporain* » (p. 90), de l'Education aux médias qui est le processus éducatif permettant de développer les compétences en littératie

médiatique. A noter que ce choix de considérer la littératie médiatique comme un ensemble de compétences fait l'objet de débat parmi les scientifiques.

La littératie traditionnelle, basée sur l'écrit et consistant à comprendre et produire des textes médiatiques n'est plus adaptée à notre société d'informations actuelle. En effet, il est aujourd'hui nécessaire, avec le développement du numérique, de réfléchir aux conditions de production, de diffusion et de réception des messages médiatiques afin de se positionner par rapport à ceux-ci (Landry et Basque, 2015). Dans leur étude de 2003, Hobbs et Frost (cité dans Hobbs, 2017) observent que les étudiants ayant suivi un programme de littératie digitale et médiatique ont développé un niveau supérieur de compréhension et d'analyse par rapport aux étudiants ayant suivi un cours de littératie traditionnelle. En outre, leurs textes sont plus élaborés, sans doute car ils maîtrisent mieux les objectifs d'un examen critique.

La définition de la littératie médiatique étant plurale, de nombreux auteurs ont nommé diversement les littératies médiatiques selon les objectifs et finalités envisagés, dont voici une liste non exhaustive : de nombreux auteurs se basent sur les travaux des pédagogues Dewey et Freire (cité dans Landry et Basque, 2015) et inscrivent la littératie médiatique dans une démarche militante axée sur l'implication citoyenne et l'indépendance de pensée face aux structures hégémoniques, structurée autour de quatre étapes (la « spirale d'autonomisation ») : prise de conscience, analyse, réflexion, action (Jolls & Wilson, 2014) ; Fastrez (2011) proposent une littératie médiatique critique agencée selon trois approches dont l'analyse et la déconstruction de messages médiatiques, dans l'optique de dépasser la simple lecture socio-informationnelle, très largement employée dans les établissements scolaires ; Hobbs (2010) présente une littératie digitale et médiatique adaptée à une vie quotidienne de plus en plus saturée d'informations, axée à titre d'exemples sur des compétences telles que la vérification des sources ou l'identification de mots-clés lors d'une recherche en ligne qui seraient transférées de l'école au domicile des apprenants. Dans ces différentes visions de la littératie médiatique, aucune ne remplace une autre, elles forment plutôt un ensemble s'enrichissant mutuellement.

Afin de baliser le champ de l'ensemble des compétences englobées par la littératie médiatique, Fastrez (2011) a mis au point une matrice axée sur

quatre catégories d'activités médiatiques complémentaires : la lecture consistant à décoder, comprendre et évaluer un média existant ; l'écriture consistant à créer et diffuser un média ; la navigation consistant à explorer ou à rechercher un média ; et l'organisation consistant à classer le média au sein d'une catégorie. Ces activités sont articulées afin de développer trois dimensions de d'objets médiatiques, traduites en compétences (Fastrez, 2010) : la compétence informationnelle⁷⁵, qui vise à mettre en relation la forme, le contenu et les signes qui constituent un média avec les émotions, les objets réels et les idées évoqués par rapport à celui-ci ; la compétence technique⁷⁶, qui vise à comprendre le fonctionnement du média en tant que producteur et artefact, ses usages, sa sémiotique et ses enjeux sociétaux ; et la compétence sociale, qui vise à déterminer le rôle relationnel des médias dans la société à travers ses contextes de production, les intentions de son auteur, les attentes souhaitées et les effets produits, les stéréotypes culturels afférents, etc. La compétence de pensée critique n'apparaît pas à proprement parler dans cette matrice car elle est exercée dans plusieurs compétences⁷⁷. En catégorisant les compétences en littératie médiatique, en montrant leur diversité et leurs connexions, et en mettant en évidence les compétences qui sont exercées au détriment d'autres⁷⁸, elle peut servir de cadre conceptuel et réflexif en Education aux médias. Pour être complet dans la conception de ces activités, l'éducateur aux médias doit s'assurer de mobiliser l'ensemble des douze compétences du tableau.

2.2.4. *Principes fondateurs de l'Education aux médias*

Afin d'offrir des balises à ces différentes littératies, le pédagogue souhaitant déconstruire les messages médiatiques peut notamment se baser sur les « key concepts » (ou « core concepts »). Ces concepts de base, formulés par Masterman en 1989, se basent sur un concept central unificateur, la « représentation » : lorsque nous étudions par exemple la télévision, nous

⁷⁵ Il s'agit de la plus travaillée dans le domaine scolaire où elle est davantage portée sur les textes écrits et axée sur la transmission de connaissances par les médias plutôt que sur l'examen des conditions de cette transmission (CSEM, 2013).

⁷⁶ Traditionnellement, elle est trop souvent limitée dans l'enseignement à l'acquisition de compétences fonctionnelles, au détriment de leurs enjeux sociétaux (CSEM, 2013).

⁷⁷ Par exemple, lorsque l'on compare plusieurs sources d'Internet afin de vérifier la véracité d'un fait, on entraîne la pensée critique mais en mobilisant toute une série de compétences.

⁷⁸ Ce travail a été effectué par Julien Lecomte (2012) : voir annexe 1.

n'étudions pas réellement ses contenus (le sport, la musique, etc), nous étudions les représentations de ces contenus par la télévision. Empruntant à McLuhan son idée de « medium is the message », ils définissent l'Education aux médias comme le moyen de décoder les médiateurs entre l'information et le public, à savoir les médias. Masterman propose un cadre conceptuel pour décoder tout texte médiatique sous forme de dix-huit principes de base : par exemple, l'usage d'outils transférables, le nécessaire dialogue entre enseignant et élève, la mise en place de pédagogies dont l'élève est le centre, l'apprentissage collaboratif au sein de la classe, l'implication des autres sphères que l'enseignement, etc. Ces principes ont été déclinés par d'autres auteurs, tels que Duncan au Canada et Thoman aux Etats-Unis : 1. tous les messages médiatiques sont construits 2. les messages médiatiques sont construits en utilisant un langage créatif avec ses propres règles 3. des personnes différentes vivent différemment un même message médiatique 4. les médias sont avant tout des entreprises motivées par le profit 5. les médias intègrent des valeurs et des points de vue (Jolls & Wilson, 2014, p. 73, traduction libre). Ces principes, que l'on peut rattacher aux concepts clés « auteur, format, public, contenu et objectif, ont été énoncés en 2002 par Jolls (cité dans Jolls & Wilson, 2014) sous forme de questions clés afin de faciliter la compréhension des élèves : Qui a créé ce message ? Quelles techniques créatives sont utilisées pour attirer mon attention ? Comment des personnes différentes peuvent comprendre ce message différemment ? Quelles valeurs, quels modes de vie et quels points de vue sont représentés dans ce message ou omis dans celui-ci ? Pourquoi ce message est-il envoyé ? Historiquement, l'Education aux médias a employé ce type de questions critiques pour guider les élèves lors de l'analyse, l'évaluation et la conception de messages médiatiques (Schilder, 2014, cité dans Schilder & Redmond, 2019).

2.2.5. *Evaluation de la pensée critique*

Hobbs (2017) relève deux grandes formes d'évaluation des compétences médiatiques en Education aux médias : par auto-évaluation et par la mesure de performances dans des tâches. L'auto-évaluation consiste à demander aux étudiants de positionner leurs pratiques sur une échelle de Likert ; par exemple, dans l'enquête sur les contenus des messages publicitaires (Austin,

Muldrow et Austin, cité dans Hobbs 2017), les utilisateurs devront répondre à des affirmations du type « Je réfléchis aux buts qu'il y a derrière les publicités sur... » en choisissant parmi sept propositions s'étalant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». L'inconvénient de cette méthode est l'écart entre l'autoévaluation des étudiants, « le réalisme perçu », et leur performance réelle. Les compétences médiatiques peuvent également être mesurées dans des activités. Les recherches réalisées sur l'analyse de messages médiatiques aboutissent à des conclusions intéressantes, notamment le fait que : les relations de type complexe sont plus difficiles à mettre en évidence par les étudiants que les questionnements simples, comme par exemple identifier l'auteur et le public cible du message, le but de son message et le contexte culturel l'entourant (Quin & McMahon, 1995, cité dans Hobbs 2017) ; des scénarii du monde réel sont intéressants à employer, comme localiser des sites avec un moteur de recherche, prendre des notes, évaluer la fiabilité d'une source, sélectionner des infos utiles, créer de l'info pour un public ciblé, défendre un point de vue, synthétiser une info digitale... (Test ISkills de l'Educational Testing Service, 2004, cité dans Hobbs 2017). La Charte européenne pour l'Education aux médias de 2009 soumet une liste de sept compétences principales à exercer en Education aux médias (Landry et Basque, 2015) : utiliser les technologies médiatiques pour accéder, conserver, rechercher et extraire ou partager du contenu, choisir un contenu adapté dans un registre varié de sources, comprendre comment et pourquoi les contenus médiatiques sont produits, critiquer les techniques, langages et codes utilisés par les médias et les messages qu'ils véhiculent, communiquer des informations et des opinions en utilisant les médias de manière créative, identifier les contenus indésirables, employer les médias dans l'exercice de leurs droits démocratiques et de leur citoyenneté.

2.2.6. *Quelles pédagogies en Education aux médias ?*

Traditionnellement dans l'enseignement, le professeur se pose la question suivante avant de concevoir ses activités : « qu'est-ce que l'élève doit être capable de faire ? ». L'identification des compétences recherchées chez l'apprenant entraîne la définition d'objectifs précis qui permettront, à leur tour, de déterminer la finalité que l'on attribue à notre démarche. Ces objectifs

seront ensuite coordonnés sous forme d'agenda pédagogique, dont voici une proposition en cinq étapes : 1) déconstruire des messages médiatiques, c'est-à-dire spécifier de quoi ils sont constitués et comment ils sont produits, ce qui permettra de les percevoir comme étant le fruit d'un travail 2) étudier les différents langages médiatiques et les règles encadrant chaque format 3) comprendre que chaque message médiatique est interprété différemment selon le public 4) démontrer leur absence de neutralité et mettre en évidence le système idéologique dans lequel ils sont produits 5) percevoir les prises de positions des médias dans les secteurs de la société. (Landry et Basque, 2015). Pour s'assurer de la maîtrise des compétences en littératie médiatique, Hobbs (2017) propose de se baser sur deux questions majeures : comment (techniques pour capter l'attention et stratégies pour manipuler les masses) et pourquoi (buts originels du message) ? Les questions peuvent également porter sur le contenu du message médiatique, son format, son auteur, l'impact qu'il produit, la propriété intellectuelle, etc.

L'enseignement de manière générale se base sur la triade élève – savoir – enseignant. Cette relation induit des biais dont il faut avoir conscience afin de les limiter le plus possible. Selon Hobbs (2017), il est impératif que l'enseignant veille au langage utilisé et aux significations inférentielles involontaires lorsqu'il se trouve face à un public qu'il souhaite évaluer. Elle enjoint également à se méfier de la motivation directionnelle, à savoir le fait de juger véridiques les messages qui vont dans le même sens que notre croyance préexistante⁷⁹. Les étudiants compétents en littératie médiatique seraient moins impactés par la motivation directionnelle car ils distingueraient mieux les posts véridiques de ceux contenant de la désinformation. De même, la connaissance de l'industrie médiatique et des effets des médias ne protège pas contre celle-ci, il n'est donc pas utile de focaliser ses interventions pédagogiques sur ces points. De même, s'il se focalise trop sur la transmission de savoirs, cela peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage de compétences médiatiques chez ses élèves. Les interventions centrées sur l'apprenant, afin qu'il se montre actif, au sein d'un partenariat dialogique entre professeur et élève, soutiennent davantage les

⁷⁹ On ne sélectionne dans ses recherches que les informations corroborant nos certitudes et on délaisse celles qui s'y opposent.

compétences médiatiques. D'autres facteurs peuvent influencer le développement de la littératie médiatique chez les étudiants, comme la motivation de l'enseignant. Selon ses buts, les comportements qu'il adopte sont différents : les enseignants qui s'auto-identifient comme activistes considèrent que la littératie médiatique contribue à rendre la société plus juste et équitable ; ceux qui jouent le rôle de démystificateurs mettent l'accent sur le fait de poser des questions critiques sur les médias ; et ceux qui revêtent le costume de guides spirituels valorisent les discussions sur les médias comme moyens d'améliorer le développement socio-émotionnel. Avoir connaissance de son propre profil d'éducateur s'avère donc utile. (Hobbs, 2017).

Lecomte (2012) relève quelques dérives et démarches vaines menées par certains enseignants, voulant pourtant bien faire, en Education aux médias : activités axées sur la seule maîtrise technique, menant à des conclusions réactionnaires de type « c'était mieux avant », imposant des jugements sans laisser les élèves construire le leur, manquant de centralisation, etc. Jolls & Wilson (2014) mentionnent également la relégation de l'analyse critique au profit de la seule production médiatique par les élèves. Pour éviter ces écueils, la pédagogie de l'enquête (« inquiry-based learning »), inspirée de la méthode de questionnement du philosophe grec de l'Antiquité Socrate⁸⁰, est particulièrement adaptée à l'Education aux médias (Masterman, 1985, cité dans Schilder & Redmond, 2019). Elle part du constat que les approches traditionnelles héritées de notre passé industriel (appelées « instructionnisme » par Papert, 1993, cité dans Friesen & Scott, 2013), axées sur la mémorisation de faits déconnectés, l'application de règles et la réception passive par les « élèves-réceptacles », ne sont plus adaptées aux défis actuels (Darling-Hammond, 2008, cité dans Friesen & Scott, 2013). A l'ère du Web 2.0, caractérisé par l'interactivité et la collaboration en réseaux, l'enseignant n'est qu'un facilitateur, il n'est plus le seul détenteur du savoir (Schrhum & Levin, 2009, cité dans Friesen & Scott, 2013). Les sciences de l'apprentissage ont dressé au fil du temps d'autres constatations étayant la pédagogie du projet. Notamment, les individus se souviennent moins bien de connaissances apprises de manière isolée mais il est important de garder une

⁸⁰ Dans cette méthode, l'apprentissage est conçu comme un dialogue entre l'enseignant et les étudiants autour de questions permettant de clarifier des hypothèses formulées en amont.

petite place pour la mémorisation par cœur afin que certaines compétences « de base » deviennent automatiques et permettent de réaliser des compétences plus complexes (Davis, Sumara & Luce-Kapler, 2000, 2008, cité dans Friesen & Scott, 2013). Couvrir de nombreux sujets superficiellement n'est également pas à privilégier, il est plus intéressant de prévoir un nombre suffisant, mais pas trop important, de cas d'étude approfondie (Bransford, Brown & Cocking, 2000, cité dans Friesen & Scott, 2013). De plus, les élèves apprennent mieux lorsque : les tâches permettent de réaliser un « vrai travail » (PONC, 2011, cité dans Friesen & Scott, 2013), ils comprennent le comment et le pourquoi de ces dernières (Sawyer, 2006, cité dans Friesen & Scott, 2013), ils participent activement (OCDE, 2007 ; Davis, et al., 2000, 2008, cité dans Friesen & Scott, 2013) et ils réfléchissent à leur propre compréhension et processus d'apprentissage (Sawyer, 2006, cité dans Friesen & Scott, 2013). Un des grands avant-gardistes dans le domaine de l'éducation, Dewey (cité dans Friesen & Scott, 2013), a mis en pratique dans ses classes en 1910 un processus au cours duquel l'élève était mis face à un problème, devait le clarifier, émettre puis tester une hypothèse provisoire, la réviser, et enfin agir selon la solution. Tout une série d'autres moyens d'apprendre par l'enquête ont été testés par la suite, comme l'apprentissage par projet, par le défi, etc. Des chercheurs comme Hattie & Brederman (1983, cité dans Friesen & Scott, 2013) ont démontré que l'enseignement fondé sur l'investigation a des effets positifs, notamment l'amélioration de la pensée critique, même si leurs études sont anciennes et leurs procédés trop peu explicités pour être probants. Toutefois, il est important de respecter certains prescrits pour mener une pédagogie de l'enquête efficiente. Il faut veiller à ne pas « faire pour le plaisir de faire » : toujours structurer les activités pour ne pas laisser les élèves sans guide (Darling-Hammond, cité dans Friesen & Scott, 2013), mettre en place des évaluations formatives pour leur permettre de s'améliorer (Heritage, 2010, cité dans Friesen & Scott, 2013) et formuler des questions « *puissantes, critiques et essentielles* » afin de lier les activités (Barron et al, 1998, cité dans Friesen & Scott, 2013). Ces conseils permettent au principe de la recherche d'être au cœur de l'Education aux médias (Thoman, cité dans Schilder & Redmond, 2019).

2.3. Les pratiques informationnelles des jeunes

Le paragraphe précédent a relevé l'importance du développement de la pensée critique et le terrain privilégié qu'occupe le milieu scolaire pour mener de l'Education aux médias. Or, pour intervenir correctement auprès de ce public, il convient de dépasser toute une multitude d'idées reçues sur les pratiques en ligne des jeunes, notamment informationnelles. Il convient également de ne pas généraliser les pratiques de jeunes d'âges différents, les usages des médias variant très nettement entre le primaire, le début du secondaire et les adolescents en fin de scolarité.

Une des idées reçues concernant les jeunes et l'information est la notion de « digital natives » (« natifs numériques » en français) proposée en 2001 par Prensky (cité dans Rédaction du Vif, 2011). Elle correspond à la génération née à partir de 1980, ayant grandi avec les outils numériques (Web, Web 2.0, smartphone, ordinateur, MP3...) et montrant une aisance innée lors de l'usage de ceux-ci. Cette notion s'oppose aux générations précédentes qui ont assisté à la naissance du numérique et ont dû s'y adapter : les « digital immigrants » (« migrants numériques »). Les digital natives développent un nouveau rapport à la temporalité : *« ces rois du zapping multimédias préfèrent de plus en plus l'immédiateté de Twitter à l'interactivité plus lente de Facebook que, de toute façon, leurs parents ont investi »* (Rédaction du Vif, 2011, paragr. 4), ayant pour effet de les voir affublé du terme « Now génération » car ils ne supportent pas d'attendre⁸¹. Face à cette particularité, les adultes – les professeurs en ligne de mire –, les entreprises et les médias doivent s'adapter pour leur proposer des contenus plus brefs, des activités plus réactives et polyvalentes. Cette génération est moins critique face au numérique et moins prudente que les digital immigrants au niveau de la frontière entre privé et public (Rédaction du Vif, 2011). Aujourd'hui, la notion de digital natives est remise en question. D'une part car elle s'appuie sur l'idée fausse que la jeunesse d'un même âge est homogène dans les pays occidentaux. D'autre part, car en plus de ne pas être prouvée empiriquement, on constate de fortes inégalités de compétences informatiques au sein des jeunes de la même génération, avec une meilleure maîtrise observée chez les jeunes issus de

⁸¹ La BBC a estimé leur tolérance à l'attente sur le Web à neuf secondes.

familles aisées. D'après Roland (cité dans Génération Le Soir, s.d.), même s'ils sont globalement habiles pour manipuler les technologies numériques, ils ne comprennent que rarement leur fonctionnement et éprouvent souvent des difficultés à étendre leurs savoirs à d'autres usages.

Il est important aussi de se méfier des résultats de sondages que la méthodologie employée rend parfois trompeurs et des conclusions souvent simplistes de la presse. Par exemple, le sondage de l'Institut Kantar sur le complotisme en Belgique titre « Complots : un Belge sur trois y croit » (Fiorilli, 2021) : ce slogan est accrocheur et interpellant mais, en réalité, 34,7% des Belges adhèrent à au moins UNE des huit théories du complot soumises. Même si ce chiffre est important, il faudrait s'assurer de la manière dont la question a été formulée (adhérer réellement ou l'estimer potentiellement possible ?). En outre, un individu peut croire que le gouvernement américain a organisé les attentats du 11 septembre (théorie du complot numéro 3 dans le sondage) et trouver absurdes que l'immigration est organisée pour remplacer la population européenne (théorie numéro 1). Néanmoins, Lits (cité dans Fiorilli, 2021) estime que ce chiffre est inquiétant car « *qui croit à une théorie du complot aura tendance à croire à d'autres théories du type* » (p. 11)⁸², à l'instar de Heynderickx (cité dans Fiorilli, 2021) qui pense qu'« *il y a un risque que cette méfiance de bon aloi soit utilisée pour nourrir une méfiance plus générale contre l'industrie pharmaceutique, la médecine, le ministère de la Santé ou l'OMS.* » (p. 11). Il nuance malgré tout ce niveau élevé d'adhésion qu'il attribue au cumul de trois crises ayant engendré de l'incertitude et de l'inquiétude : le Brexit, l'irruption de Trump et la pandémie.

L'enquête (Wiard, 2020) menée auprès de 2000 élèves du primaire et du secondaire de 42 écoles différentes faisant partie de la Fédération Wallonie-Bruxelles, apporte des informations très éclairantes sur la manière dont les adolescents utilisent les écrans. Un questionnaire adapté à l'âge des participants, des entretiens individuels et des débats ont été mis en place pour s'approcher au plus près de leur réalité. Chez les adolescents, il apparaît que

⁸² Par exemple, si l'on pense que le Covid a été créé volontairement par la Chine comme arme politique, on pensera sans doute que Big Pharma a développé un vaccin uniquement pour faire des bénéfices et donc que le vaccin est inefficace.

le smartphone est plébiscité pour une pléiade d'usages, dont l'usage informationnel. 90% de ceux qui en possèdent l'utilisent quotidiennement, et près de 60% plus de 4 heures par jour. La télévision n'est pas oubliée, mais principalement pour visionner d'autres contenus que ceux des parents, comme des vidéos YouTube. L'ordinateur portable est aussi assez utilisé. Généralement, les jeunes s'informent à la télévision et à la radio de manière passive, celles-ci étant allumées parce que leurs parents les écoutent. Les moteurs de recherche et les médias en ligne sont les plus utilisés, beaucoup plus rarement les journaux, les magazines et les newsletters. (Wiard, 2020). Selon un sondage sur la confiance des Français dans les médias, publié en janvier 2021 dans le quotidien et site Internet La Croix, 66% des moins de 35 ans s'informent en premier lieu sur Internet (AFP, 2021).

Guffens (2020) infirme l'affirmation courante « les jeunes ne s'informent plus ou pas correctement », en expliquant qu'il est vrai que le divertissement est privilégié sur les écrans mais que cela ne les empêche pas de suivre l'actualité sur des supports différents des adultes. Selon l'enquête #Génération2020 (Wiard, 2020), les jeunes s'intéressent très peu aux informations politiques, contrairement à celles sur le sport, sur la culture, sur les people, sur le style de vie, sur les questions de société, sur les histoires de gens ordinaires et portant sur le sensationnel. Pour amener les jeunes à s'informer, les médias se sont adaptés à leurs intérêts et usages des écrans, en proposant des informations interactives en temps réel, en privilégiant les médias courts et à la forme visuellement attractive, en formatant leurs contenus aux algorithmes ayant cours sur les réseaux socionumériques.

Les jeunes ont également besoin de s'identifier aux personnes qui transmettent l'info, à la manière des influenceurs qu'ils suivent. Merzeau (2017) insiste sur l'importance du messenger pour accorder de la crédibilité à une information : « *plus encore que la source, c'est le lit par où s'écoule l'information qui conditionne sa crédibilité et, par voie de conséquence, sa portée* ». Les jeunes, et les internautes de manière globale, ont tendance à croire davantage une information donnée par un influenceur qu'ils suivent tous les jours et en qui ils ont confiance (Sauvayre, R. cité dans AFP, 2021), que la même information diffusée par un journaliste sur la page de la RTBF. Or certains vont partager des thèses complotistes afin de générer des

surréactions, d'attirer de nouveaux annonceurs et donc d'augmenter leurs revenus auprès des régies publicitaires, au risque de perdre des collaborations avec certaines marques suite à un badbuzz⁸³. Cela s'explique par le modèle économique des plateformes comme Snapchat et Instagram, prenant en compte les interactions afin de monétiser les contenus (Ertszschaid, O. cité dans AFP, 2021). Les influenceurs sont parfaitement informés de ce qui fonctionne sur les réseaux socionumériques : *« ils vont simplement utiliser les recettes habituelles, à base d'histoires personnelles pour interpeller, une mise en image léchée, un rythme saccadé, des transitions soignées; ainsi ils contribuent à la popularisation et à la banalisation des discours complotistes »* (Delouvée, S. cité dans AFP, 2021). Le poids des leaders d'opinion sur la toile peut donc agir sur la propagation d'un contenu douteux, il est cependant nécessaire de relativiser leur impact en termes de comportements : écouter/voir une information livrée par un influenceur ne veut pas nécessairement signifier que le follower la partagera, ou qu'il croira à la véracité de cette information s'il la partage.

En ce qui concerne les applications de chats instantanés, les adolescents les adaptent à leurs interlocuteurs : Snapchat et Messenger sont privilégiés pour les contacts avec les amis, tandis que WhatsApp est choisi pour interagir avec les parents. Instagram et TikTok sont les réseaux socionumériques les plus utilisés pour poster du contenu, liker et commenter les contenus des autres ou suivre des influenceurs. YouTube est très employé pour le contenu audiovisuel mais plus passivement qu'Instagram : les jeunes y font surtout défiler du contenu sans interaction. Facebook est plutôt pour les adultes et les jeunes l'ont surtout car il permet d'avoir accès à Messenger. (Wiard, 2020). Ces résultats tordent le cou au préjugé disant que les jeunes d'aujourd'hui s'isolent sur leur smartphone : selon Guffens (2020), ils ont au contraire énormément de contacts sociaux. L'enquête livre aussi qu'il y a très peu de contrôle des écrans par les parents, hormis pour les durées d'exposition et les frais. On ne peut donc pas dire que l'a priori selon lequel « les adultes doivent éduquer les jeunes aux bonnes pratiques en matière d'information » soit réaliste. Guffens (2020) rapporte le résultat d'enquêtes indiquant que les

⁸³ C'est le cas de Kim Glow qui a perdu en mars 2020 son partenariat avec l'agence GoPromoVoyages, suite à une polémique sur le SMIC.

adultes sont de plus en plus méfiants face aux médias mainstream et de moins en moins intéressés par l'actualité (Rivière, 2020 cité dans Guffens, 2020). De plus, toujours selon une enquête, les seniors partagent plus de fake news que les jeunes⁸⁴ (Delafoi, 2019 cité dans Guffens, 2020). L'Education aux médias devrait donc viser tous les citoyens (UNESCO, 2022) mais ce sont principalement les jeunes qui sont ciblés par les politiques éducatives et encadrés par des adultes.

Une autre étude (Tilleul, 2020) conclut que pour développer des compétences médiatiques efficaces, il n'est pas suffisant de s'en tenir à fournir aux jeunes du matériel et un accès aux nouvelles technologies, même s'ils les utilisent fréquemment, et de publier de nombreux contenus sur les réseaux socionumériques, notamment les contenus d'autopromotion. A l'inverse, les étudiants qui diversifient leurs pratiques de réception lors de l'exploration d'Internet et de l'organisation des données collectées, ceux qui adoptent une attitude curieuse et engagée dépassant la sphère de l'amitié (dans des communautés en ligne par exemple), et ceux qui s'impliquent fortement en production de médias, sont les plus compétents.

D'après le sondage sur le complotisme mené par l'Institut Kantar (Fiorilli, 2021), la moitié des jeunes de 18 à 24 ans (49,5%) croit à au moins une théorie du complot. Il s'agit de la tranche analysée la plus touchée de l'échantillon. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils sont arrivés dans un monde en crise (climatique, économique, politique et sanitaire) et considèrent le futur incertain (Lits, cité dans Fiorilli, 2021). Les théories du complot parviennent à les rassurer, en offrant des explications très simples aux événements complexes qu'ils subissent. Elles sont également un moyen, pour ceux qui ont du mal à trouver leur place dans la société actuelle, de retrouver une capacité d'action politique : *« vous vous sentez déclassé ou que vous avez peur d'être déclassé, une des variables qui prédit possiblement l'endossement de ces théories conspirationnistes {...} c'est ce qu'on appelle l'anomie en sociologie »* (Bronner, cité dans C politique, 2021, 00:47). Heynderickx (cité dans Fiorilli, 2021) adopte un comportement mitigé face à ce ratio : soit il est inquiétant car les jeunes sont à l'avant-garde d'un changement générationnel :

⁸⁴ Cependant, l'enquête ne porte que sur Facebook qui est peu utilisé par les jeunes.

la vulnérabilité aux théories du complot va s'étendre dans la société, à mesure que ces jeunes occuperont les autres tranches d'âge ; soit il est relatif car cette forte adhésion des jeunes aux théories du complot est passagère et changera avec le temps. Il préconise deux techniques d'approche face à ce phénomène : 1) le « prebunk » : agir avant que les jeunes n'adhèrent aux théories du complot en menant des activités de prévention⁸⁵, car il est complexe de récupérer ceux qui ont basculé 2) le « debunk » : déconstruire les théories du complot après coup.

D'après Boyadjian (2020), les jeunes sont attirés par les informations qui buzzent car elles leur permettent, comme les faits divers, les rumeurs, les théories du complot et l'actualité sportive, d'avoir un sujet commun de discussion avec leurs pairs. Il s'agit d'informations qui « *donnent à dire, font prétexte au lien social* » (Rebillard, 2017, p. 286). Selon Cicchelli et Octobre (2018), les ados sont également de grands consommateurs de fictions. Ils y ont recours pour décortiquer l'actualité, par l'entremise de médias-cultures (cinéma, bande dessinée, jeux vidéo, etc) rendant la frontière plus poreuse entre faits et fictions, vérités et mensonges. Les théories du complot mettent le monde en récit afin de permettre aux adolescents de mieux le comprendre et leur permettre de reprendre du pouvoir face aux difficultés et incohérences du monde. Les adolescents sont moins « sectaires » que les adultes face à l'origine des sources : ils reconnaissent l'autorité des journalistes en matière de traitement de l'information, mais accordent également du crédit aux productions des internautes, poussés par l'idéal de la participation à tous au savoir sur le Web (Cicchelli et Octobre, 2018). Les théories du complot s'appuient sur cette idée que « *toutes les paroles se valent* » (Reichstadt, cité dans Weill, 2021). Ils ont une conception de l'esprit critique éloignée de la démarche critique qu'ils prétendent utiliser : par exemple, ils prétendent confronter leurs sources mais ne le font pas concrètement, ou affirment ne pas être influencés par les idées des autres et sont pourtant victimes de conformisme (Cicchelli et Octobre, 2018).

⁸⁵ Par exemple, anticiper sur un film complotiste en débattant avant sa sortie afin d'affaiblir à l'avance ses thèses et en faisant entendre la version réelle avant la version complotiste.

3. Cadre empirique

3.1. Expérimentation

Pour rappel, notre objectif est d'établir l'incidence de la déconstruction de théories du complot sur les compétences d'analyse critique des élèves.

3.1.1. *Terrain, finalité, approche, pédagogie, posture et matériaux*

Hobbs (2010) indique la nécessité de définir l'angle d'attaque choisi lors d'une intervention en Education aux médias, ce qui entraînera des activités concrètes et des objectifs particuliers. Dans notre cas, nous interviendrons dans un établissement scolaire, en tant que professeur extérieur mais non inconnu dans l'établissement. Ce dernier aspect nous semble intéressant car il permet d'analyser le comportement d'élèves que nous ne connaissons pas et donc de nous assurer une plus grande objectivité. D'un autre côté, nous travaillons dans cet établissement comme professeur titulaire dans l'inférieur, il est donc possible que nous ayons déjà enseigné à certains élèves lorsqu'ils étaient au premier degré, ce qui peut sans doute faciliter le premier contact et mettre en confiance certains élèves plus anxieux. L'inconvénient est la coordination et les accords nécessaires avec le professeur titulaire de la classe, ce qui limitera nos interventions, en termes de moments et de durée principalement.

L'opportunité nous a été offerte d'intervenir dans une classe de sixième année technique de qualification option sociale. Il s'agit d'une filière d'étude qui n'aboutit pas directement à un métier mais est orientée vers le prolongement d'études supérieures, notamment éducateur.trice, assistant.e social.e, instituteur.trice, psychologue, policier.ère, etc. Cette filière bénéficie de cours d'option groupée approchant de notre thématique, tels que psychologie appliquée, formation sociale et techniques informatiques appliquées, à hauteur de quatre heures par semaine chacun (FESeC, 2016). Le programme de cette option insistant sur l'interdisciplinarité, il convient particulièrement à la mise en place de projets liant plusieurs disciplines. Dans notre cas, nous nous insérons dans le cours de formation sociale, le titulaire du cours nous octroyant trois périodes de 50 minutes par semaine pendant un mois pour nos activités d'Education aux médias. Le programme de cette filière formule des

objectifs très proches de ceux évoqués dans le domaine de l'Education aux médias, tels que « *passer de la perception spontanée de phénomènes sociaux à une analyse rigoureuse* » (FESeC, 2016, p. 16), « *réaliser, de manière autonome, des choix raisonnés en tant que citoyens responsable dans la société* » (Ibid., p. 16), « *adopter une attitude critique à l'égard des informations diffusées par les médias* » (Ibid., pp.20-21), etc.

Le public auprès duquel ces activités seront menées est constitué d'une classe unique (pas d'autres classes en parallèle dans cette option dans notre établissement) de 17 élèves, 10 garçons et 7 filles d'âges globalement identique. A l'opposé, d'après le titulaire et nos observations lors des séances, leur « niveau scolaire » est assez disparate. L'infrastructure du local est particulièrement bien adaptée aux travaux de groupe : malgré la disposition « classique » des bancs en rangées, il est aisé de le moduler afin de créer des îlots et de dispatcher les groupes dans le reste du local. En outre, le local est pourvu d'un projecteur et d'un tableau blanc. L'inconvénient est qu'il faut réaménager le local entre les séances car les heures ne se suivent pas toujours et que le local est traversé par d'autres élèves aux pauses.

La finalité que nous avons choisie pour nos activités d'Education aux médias est l'acquisition d'une autonomie critique par l'apprenant, angle choisi par plusieurs auteurs mentionnés par Landry et Basque (2015). Notre objectif est le suivant : en déconstruisant des messages complotistes en classe, les élèves seront mieux armés à les identifier et les décoder à l'avenir. Cette intervention pédagogique s'inscrit donc dans une finalité de prévention⁸⁶ et d'autonomisation, dans la lignée de Masterman (cité dans Jolls & Wilson, 2014) : « *Le test décisif pour savoir si un cours sur les médias a été réussi réside dans la capacité des élèves à réagir de manière critique aux textes médiatiques qu'ils rencontreront à l'avenir. {c'est} une éducation à la vie* » (p. 70). En effet, il n'est pas possible de « mettre les élèves sous cloche » pour les protéger des théories du complot. Par contre, il nous semble important de les aguerrir afin qu'ils soient prêts à les appréhender de manière critique lorsqu'ils y seront confrontés. Dans cette perspective, nos activités relèvent de la pratique du « prebunk » (Heynderickx cité dans Fiorilli, 2021).

⁸⁶ Sans pour autant diaboliser les médias et la technologie de manière générale.

L'approche que nous avons sélectionnée pour mener nos interventions est d'entraîner les compétences en littératie médiatique des élèves en nous focalisant sur l'étape 1 de l'agenda pédagogique proposé par Landry & Basque (2015) : la déconstruction des messages médiatiques. Concernant les types d'activités mises en place, deux choix s'offrent à nous : la réception ou la production (Landry & Basque, 2015 – Fastrez & Philippette, 2017). Conscients de l'ampleur du chantier de l'analyse critique et de la durée limitée de notre intervention⁸⁷, nous estimons la sélection d'un domaine d'activité plus pertinent et nous limiterons à la « réception » de messages médiatiques. En outre, faire intervenir davantage de composants dans des activités pédagogiques n'est pas forcément plus porteur si l'on se réfère aux observations de Hobbs (2017) concluant à de moins bonnes compétences en littératie médiatique. Cependant, Tilleul (2020) atteste de l'utilité de varier les pratiques de réception sur Internet afin de renforcer les compétences en analyse médiatique. Dans l'optique de sortir des habitudes scolaires focalisées sur la lecture et l'écriture informationnelle (CSEM, 2013), nous articulerons deux axes d'objets médiatiques : la dimension informationnelle, portée sur le contenu, la forme et les représentations des objets médiatiques, et la dimension sociale, sur le contexte, le destinataire et destinateur, et les effets ; en couplant deux domaines de compétences de pratiques médiatiques : la lecture, afin de décoder, comprendre et évaluer des messages médiatiques, et la navigation, en restreignant à la recherche de documents médiatiques. Voici une visualisation des compétences en littératie médiatique développées lors de nos activités, réalisée à partir de la matrice de Fastrez (2011) :

	dim. informationnelle	dimension sociale
activités de lecture	▪ Relever les caractéristiques du média ▪ Résumer le propos général ▪ Identifier le point de vue de l'auteur ▪ Apprécier le degré de véracité du contenu	▪ Identifier l'auteur du média ▪ Identifier le public cible ▪ Identifier les intentions de l'auteur, implicites et explicites ▪ Mettre en lien ces intentions avec les éléments mis en œuvre dans le média ▪ Examiner les effets du média sur le public ▪ Comprendre le contexte dans lequel le message est adressé

⁸⁷ En effet, la création de contenus avec les élèves se révèle très chronophage et nécessite de toute façon une déconstruction préalable. N'étant pas dans la configuration d'un projet de longue haleine au sein de l'établissement nous ne couplerons pas ces deux activités.

	dimension informationnelle	dimension sociale
activités de	▪ Distinguer le message de son interface ▪ Reconnaître le type de média (ex : plateforme de contenus créés et partagés par n'importe quel internaute/organisation) et ses intentions (divertir, informer, etc) ▪ Rechercher des informations pertinentes sur un sujet ▪ Passer d'un média à l'autre sur un même sujet	▪ Comparer les sources selon une même information ▪ Sélectionner la source la plus fiable

Il est à noter que ces compétences sont formulées de manière générique, afin d'être transposables à toute une série de médias, thématiques et activités médiatiques et transférables dans d'autres domaines que l'école, ce qui fait référence à la vision de l'Education aux médias de Hobbs (2010) : un décroisement de la littératie médiatique afin de permettre des allers-retours entre l'école et le domicile. En d'autres termes, elles ne correspondront pas uniquement aux théories du complot analysées en classe mais à d'autres messages médiatiques dans le cercle familial⁸⁸, sportif, associatif, etc des élèves. Cet aspect transversal de notre projet nous semble important à mettre en place car il replace notre choix de thématique comme un moyen et non une fin de « faire de l'Education aux médias ».

Concernant les compétences techniques, nous ne souhaitons et ne pouvons pas consacrer de temps à l'apprentissage de « compétences opératoires pures »⁸⁹, du reste très sollicitées dans l'enseignement. Nous nous appuyons sur le fait que les jeunes développent naturellement⁹⁰ ces compétences lorsqu'ils utilisent les dispositifs techniques (Hargittai, 2002, cité dans Fastrez, 2010). Sans les considérer comme des digital natives ultra compétents, nous comptons sur leur aisance dans l'utilisation d'Internet et des médias numériques et exploiterons leurs habitudes d'apprentissage par les pairs afin de développer ces aptitudes. Néanmoins, les élèves ne seront pas « laissés pour compte » dans les activités problématiques mais orientés de manière individualisée. Voici les compétences techniques qui seront mobilisées sans activité spécifique, selon cette même matrice :

⁸⁸ Comme le souligne Wiard (2020), l'information peut alors servir de lien entre les jeunes et leurs parents afin de développer une Education aux médias partagée croisant les habitudes numériques des jeunes avec l'expertise des adultes.

⁸⁹ Par exemple, la formulation de requêtes efficaces sur un moteur de recherche.

⁹⁰ C'est-à-dire sans travail particulier les concernant.

	dimension technique
activités de lecture	▪ Identifier les techniques de production, de diffusion et de réception d'un média ▪ Utiliser la technologie du média (ex : activer les sous-titres sur une vidéo YouTube) ▪ Comprendre les enjeux du média liés à la technique : enjeux économiques (ex : gratuité et monétisation d'une chaîne YouTube), sociétaux (ex : interactions possibles via des commentaires sur la vidéo), informationnels (ex : médiation par les algorithmes de classement sur YouTube), etc.
activités de navigation	▪ Sélectionner une technique de recherche adaptée à ses besoins (ex : pour trouver une définition, se rendre sur Wikipédia à l'aide du moteur de recherche Google) ▪ S'orienter dans le média à l'aide de son interface (naviguer sur YouTube dans la rubrique « à propos », dans les vidéos d'une même chaîne, etc)

Certaines de ces compétences, dans les trois dimensions d'objets médiatiques, sont calquées sur le programme de Formation sociale du cours dans lequel nous intervenons :

Décoder les langages utilisés par les médias et prendre conscience de la complexité des messages qu'ils véhiculent. Formuler des critères pour déterminer la fiabilité d'une source d'information. Recourir à des techniques particulières pour collecter des informations. Recourir à des sources d'informations diversifiées {...} et les utiliser de façon raisonnée. Confronter de manière critique une même information traitée par des médias différents. »

(FESeC, 2016, pp. 20-21)

Le choix d'une pédagogie d'enseignement est un élément important lors de la préparation d'une activité scolaire. Les pédagogies sont en effet variées, peuvent se combiner, et s'enrichissent au cours du temps grâce aux recherches apportant des connaissances sur les manières les plus efficaces de mettre en place une séquence d'apprentissage. Notre choix s'est porté sur la pédagogie de l'enquête (Friesen & Scott, 2013) inspirée du modèle constructiviste de Piaget détaillant la manière dont les élèves apprennent (Bien enseigner, 2021), dont voici quelques caractéristiques communes :

- apprentissage collaboratif au sein de la classe (discussions en groupe de pairs, interactions avec l'enseignant...) ;
- réalisation de tâches-projets à long terme plutôt que de la mémorisation isolée et l'application de règles sans réflexion (drill décontextualisé) ;
- l'enseignant ne détient pas exclusivement le savoir et ne le transmet pas de façon frontale mais crée des situations-problèmes et propose aux élèves des documents authentiques qui ne sont pas « didactisés » ;
- il a un rôle de facilitateur (il illustre par des exemples, définit l'objectif, donne des indices...) ;
- appui sur les connaissances, expériences et croyances antérieures personnelles des élèves ;
- apprentissage centré sur l'élève qui participe activement et gère son apprentissage (il décide du rythme, de la répartition et de l'organisation des tâches afin de résoudre le problème) ;
- approfondissement de quelques sujets plutôt que brassage d'un nombre important de sujets ;
- évaluations formatives valorisant l'erreur comme apprentissage ; la motivation est la clé de l'apprentissage ; etc.

Cette pédagogie nous semble tout à fait adaptée à notre intervention et en adéquation avec les conseils du programme de Formation sociale (FESeC, 2016) prescrivant de « *Mener, seul ou en équipe, une recherche pour vérifier la validité des hypothèses : collecter des informations variées et sélectionner les plus pertinentes, traiter les informations sélectionnées dans leur contexte (social, économique...), établir les relations entre les informations traitées.* » (p. 19) et « *Être capable de travailler en équipe en vue de réaliser un projet.* » (pp.20-21).

La posture que nous adopterons face aux élèves nous semble également importante. Parmi les postures mentionnées par Hobbs (2017), nous nous identifions à celle du démystifieur. Ce profil met l'accent sur le fait de poser des questions critiques sur les médias, ce qui correspond au travail d'une littératie médiatique critique. Nous valoriserons également la résolution de problème en groupe puisque, selon l'enquête #Génération2020 (Wiard, 2020), les jeunes ont naturellement tendance à consulter leurs pairs lors de problème numérique. A propos des consignes données aux élèves, nous

veillerons à limiter les significations inférentielles⁹¹ afin de ne pas influencer les comportements des élèves et fausser les résultats de notre recherche.

Des auteurs comme Hobbs (2017) et Landry et Basque (2015) insistent sur l'analyse de médias appréciés des étudiants ainsi que sur la mise en place d'activités porteuses de sens. Le programme de Formation sociale (FESeC, 2016) abonde en ce sens, en préconisant au titulaire du cours de sélectionner les contenus à développer « *A partir de situations concrètes vécues ou observées, de témoignages, de questions d'actualité, de documents, de vidéos... et, en fonction des besoins, motivations, intérêts des élèves, des projets pluridisciplinaires, des situations d'apprentissage, des activités d'intégration...* » (p. 25).

En ce qui concerne les dispositifs numériques, notre choix s'est porté sur l'utilisation de tablettes individuelles en classe⁹² car celles-ci sont proches du smartphone plébiscité par les jeunes, notamment pour s'informer (Wiard, 2020). En outre, il a l'avantage par rapport au smartphone personnel de l'élève de travailler sur un support identique aux autres, comportant la même interface, ce qui facilite les consignes et les mises en commun en groupe-classe. Les pratiques de recherche qui seront entraînées lors des activités seront plus aisément transférables de la tablette vers un smartphone personnel. Pour s'approcher au mieux des conditions réelles et permettre une recherche interne au média sélectionné, la vidéo n'est pas téléchargée mais visualisée directement en ligne sur la plateforme YouTube.

Afin de motiver les élèves et d'éveiller leur intérêt, nous utiliserons tout au long des séances des matériaux populaires auprès des 16-25 ans, à savoir des contenus audiovisuels issus de réseaux socionumériques comme YouTube (Wiard, 2020). Ces éléments nous semblent vitaux à garder à l'esprit car, en tant qu'adulte, nous risquons de nous focaliser sur des médias que nous connaissons et auxquels nous sommes confrontés, tels que les articles de presse écrite et les publications Facebook, nous éloignant de ce fait des pratiques des jeunes. Les formats audiovisuels sont également particulièrement intéressants car leurs caractéristiques numériques

⁹¹ Pour rappel, il s'agit d'induire des réponses et des comportements selon le langage utilisé, les consignes données...

⁹² Ces tablettes sont disponibles dans notre établissement via une réservation.

intrinsèques contribuent à l'efficacité des théories du complot⁹³ (AFP, 2021). Même s'il est intéressant d'utiliser des podcasts d'influenceurs dont ils connaissent les codes et auxquels ils s'identifient, plutôt que des spécialistes (Merzeau, 2017), nous avons décidé de prendre en compte davantage le contenu de la production médiatique plutôt que le porteur de cette production car il n'est pas possible de couvrir les préférences de chaque élève de la classe et les théories du complot auxquelles ils sont confrontés régulièrement sont diffusées par des médias et sous des formats éminemment variés. De plus, nos critères de sélection limitent très fortement l'échantillon de vidéos adaptées :

- 1) un réseau socionumérique, qui nous soit familier ainsi qu'aux élèves, mais stable en termes de durée d'hébergement⁹⁴ : YouTube nous semble approprié (selon l'étude MAP du CSA (2020), YouTube est la plateforme principale des 15-19 ans lorsqu'ils consomment des vidéos à la demande gratuite)
- 2) des formats courts, si possible d'une durée inférieure à cinq minutes (selon le CSA (2020), si les contenus varient, les formats les plus consommés sont les formats courts), afin de travailler sur la variété, attrayants visuellement et dynamiques, présentés par quelqu'un auquel de jeunes adultes puissent s'identifier
- 3) ne nécessitant pas de compétences en anglais ou une autre langue (donc en français ou sous-titrées)
- 4) des vidéos complotistes visant à désinformer (par opposition aux vidéos à visée éducative créées de toute pièce afin de démontrer le fonctionnement des théories du complot)
- 5) suffisamment explicites pour que les élèves puissent en retirer les caractéristiques de la rhétorique employée, mais pas trop caricaturales pour que l'exercice critique ne soit pas trop simple et éloigné des vidéos habituellement diffusées sur Internet
- 6) dont le thème soit crédible mais peu voire pas connu des élèves⁹⁵ (pour mettre tous les élèves sur un pied d'égalité lorsqu'ils vont appréhender ces contenus).

Il s'avère, d'après notre expérience lors de la recherche de vidéos mobilisables dans nos activités pour ce mémoire, qu'il est très compliqué de

⁹³ Par exemple, l'emploi d'une musique inquiétante accentuant le climat de peur des vidéos complotistes, ce qui est plus compliqué à amener dans un texte uniquement écrit.

⁹⁴ Par exemple, mieux vaut éviter TikTok dont une des caractéristiques est la publication de contenus temporaires, ce qui n'est pas adapté à notre dispositif nécessitant le visionnage de vidéos en ligne et non un simple téléchargement.

⁹⁵ Par exemple, sur les attentats du 11 septembre 2001, le 1^{er} pas de l'homme sur la lune, etc.

trouver de « vraies » vidéos complotistes. En effet, malgré la diversification des requêtes et des moteurs de recherche, la majorité des vidéos trouvées sont des vidéos produites dans un objectif de démystification (ex : chaîne YouTube « Info ou mytho » destinée aux adolescents) ou des vidéos humoristiques (ex : série « Le Complot » du Before du Grand Journal sur YouTube). D'autres difficultés majeures ont été éprouvées dans cette quête : la censure menée notamment par YouTube⁹⁶, explicitée dans la partie théorique ; la formulation de la requête sur un moteur de recherche, car les vidéos complotistes ne s'auto-intituleront jamais comme telles ; l'anglais utilisé dans la plupart des théories du complot portant sur des thèmes outre-Atlantique ; les algorithmes des moteurs de recherche de notre ordinateur ne nous proposant que des sites réputés fiables ; etc.

3.1.2. *Justification des choix pédagogiques effectués*

Comme explicité dans les précédents chapitres, la partie pratique de notre mémoire prend la forme d'un projet didactique, plus adapté selon nous qu'une étude qualitative sous forme d'entretiens ou une enquête quantitative sous forme de sondages. Pour rappel, notre objectif est d'adapter des activités préexistantes d'analyse de messages à tendance complotiste auprès d'une classe de terminale technique, afin d'évaluer si celles-ci auront entraîné de meilleures compétences en analyse critique. Initialement, nous souhaitions mobiliser tels quels des outils en ligne, pour et par des intervenants scolaires ou par des agences d'Education aux médias. Finalement, nous avons implémenté ces outils afin qu'ils correspondent à nos impératifs de temps, qu'ils soient en adéquation avec le cours dans lequel nous nous sommes insérée et avec le public d'élèves sélectionné, et qu'ils nous permettent de traiter notre thématique. L'ensemble des matériaux employés prend donc la forme d'un dispositif personnel même s'il est inspiré, à des degrés divers que nous expliciterons plus loin, de dispositifs en ligne. La nouveauté de notre approche nous semble être la volonté de travailler sur des vidéos diffusant de la désinformation, axées sur des théories du complot, plutôt que des vidéos visant à déconstruire le processus de désinformation, qui sont traditionnellement employées dans les cours d'Education aux médias.

⁹⁶ Par exemple, le complotiste Jean-Jacques Crève-Cœur a été évincé de la plateforme.

Notre parti pris est de confronter nos élèves à ces vidéos complotistes et de les analyser directement en ligne, afin d'être le plus proche possible d'une situation réelle de réception. Cette optique ne nous dispense pas de mobiliser des vidéos humoristiques ou de décodage de théories du complot mais ne se focalise pas sur celles-ci. Par exemple, nous avons utilisé une vidéo parodique en conclusion afin d'axer sur le contenu audiovisuel, très employé dans la diffusion des TC, et de regrouper de nombreuses caractéristiques des TC en un seul support⁹⁷. Ces vidéos sont intéressantes car elles détendent l'atmosphère d'un sujet qui peut rapidement se montrer étouffant et mettent en évidence les procédés récurrents des théories du complot. Par contre, nous ne souhaitons pas stigmatiser les élèves qui auraient tendance à croire à des discours complotistes, ce qui les rendrait mal à l'aise et installerait un climat de travail peu propice aux discussions et aux apprentissages. Notre choix est de leur apprendre à faire œuvre de pensée critique au moyen d'outils de lecture plutôt que de leur dire que leurs croyances sont bancales. Initialement, il était prévu que les élèves cherchent par binôme une vidéo complotiste mais, face à la difficulté d'en trouver sur Internet, un changement de méthodologie a été opéré. En demandant aux élèves de rechercher des informations sur un sujet et de le présenter ensuite aux autres, on s'assure qu'ils ont les bases (la version officielle) pour comprendre la théorie du complot (la version alternative) qui sera ensuite analysée.

Nous souhaitons nous dégager d'une posture magistrale, en permettant aux élèves de construire leur avis sur une production médiatique au lieu d'imposer le nôtre. Notre rôle sera davantage de proposer aux élèves des outils d'analyse afin de construire une distanciation critique sur le document étudié :

« A partir du moment où vous n'êtes plus dans la transmission de savoir mais dans l'expression d'opinions {...} les élèves considèrent que le prof n'émet que des opinions {et} le prof lui-même se sent autorisé à émettre des opinions {...}. L'école doit mettre à distance les opinions et forger la rationalité. » (Polony, cité dans Weill, 2021)

⁹⁷ En effet, les vidéos dont l'analyse est prévue par groupe sont restreintes et ne mettent en évidence qu'une ou plusieurs caractéristiques.

Concernant les définitions, elles sont également produites par l'enseignant dans un but de vulgarisation. Elles ne se veulent pas précises mais offrent un cadre pour comprendre les activités. Elles ne font pas l'objet d'une activité mais sont disponibles en ressources sur leur Classroom⁹⁸. Dans cette perspective constructiviste, l'élève va à la recherche de la matière et est exposé à des documents « bruts ». L'usage d'outils numériques, tels que Canva, Classroom, Sheets, Wooclap, Kahoot... permet de rendre les contenus analysés visuels, sonores et attrayants, d'être moins « scolaires » que les supports habituels et de mieux coller aux habitudes de navigation des élèves. Des discussions non formelles sont régulièrement prévues dans le dispositif afin de faire émerger les représentations des élèves sur le sujet, sans entrer dans leur analyse au vu du temps limité. De plus, certains points de discussion comme les profils des complotistes s'inscrivent dans des domaines plus spécifiques, à savoir la psychologie, ce qui n'est pas le domaine de compétences du professeur d'Education aux médias. Ces phases ont pour intention d'ouvrir des portes sur le sujet, en se focalisant ensuite sur le repérage des mécanismes majeurs des théories complotistes.

Le fait de varier les types de groupes de travail permet de casser les codes d'un cours classique et d'optimiser les apprentissages. Par exemple, le quizz en équipe est un moyen ludique de transférer les savoirs appris en favorisant la coopération. Il est possible que, dans certains cas, plusieurs réponses soient plausibles. L'accent doit dès lors être mis sur la justification du choix des élèves et la force de leur argumentation en cas de désaccord sur la proposition correcte. Le travail de recherche est plus aisé en binôme qu'en grand groupe et permet à chacun d'être actif et la confrontation ensuite des recherches de chaque binôme en groupe complet assure d'obtenir un nombre plus élevé d'éléments.

Afin de susciter les « habits of inquiry⁹⁹ » de nos élèves et de leur permettre de les transférer dans un contexte différent¹⁰⁰ (NAMLE, 2007, cité dans Schilder & Redmond, 2019), nous avons opté pour l'apport de clés de lecture,

⁹⁸ Les élèves de notre établissement possèdent tous un compte Google et ont l'habitude de travailler sur la plateforme Classroom avec certains professeurs.

⁹⁹ Que l'on peut traduire par « habitudes de recherche ».

¹⁰⁰ Par exemple, des messages de propagande, de publicité ou de désinformation.

une des approches suggérées par Fastrez & Philippette (2017). Cette façon de travailler est aisément transférable à n'importe quel sujet, nous rapprochant de notre objectif de proposer un dispositif adapté aux théories du complot mais dont les outils seraient transposables à d'autres productions médiatiques.

3.1.3. *Présentation du dispositif pédagogique conçu*

La présentation du dispositif pédagogique conçu et testé sera ici succincte, avec des renvois réguliers en annexes vers les fiches de préparation de leçon (annexe 2) ainsi que les matériaux d'analyse. Ayant choisi de travailler des documents audiovisuels directement en ligne, ces derniers sont localisables via des liens et illustrés par des captures d'écran. Le dispositif méthodologique s'est déroulé en trois phases :

PHASE 1 : pré-test individuel

Les élèves ont été soumis, en classe, au visionnage en ligne d'une vidéo YouTube. Celle-ci portait sur un sujet peu connu des élèves et non associé directement aux théories du complot : le Fluor. Nous avons choisi cette vidéo car elle correspondait à nos critères décrits en pages 56 et 57. De courte durée (3 minutes), elle est diffusée sur la chaîne YouTube « Mouton Lucide » par un auteur inconnu du grand public, disposant d'autres médias et se présentant comme un vidéaste tourné vers la vulgarisation de contenus. La vidéo traite de l'origine du Fluor et de son utilisation nocive dans les dentifrices et les eaux, en suggérant, en filigrane, que le gouvernement n'intervient pas pour interdire le Fluor car il permet de rendre le peuple docile. En plus de recourir à quelques experts difficilement identifiables et de se baser sur des faits soi-disant historiques, il se montre accessible vis-à-vis des internautes et s'exprime simplement tout en dégageant au premier abord une certaine forme de sérieux. Ces divers éléments contribuent à convaincre son auditoire, dont les commentaires en bas de la vidéo n'attestent d'aucune remise en question. Néanmoins, l'ensemble du contenu s'apparente à de la désinformation : son argumentation est fallacieuse, ses sources peu accessibles et son idéologie proche de la nature et méfiante envers les autorités s'oppose à un traitement objectif du sujet. Un résumé plus complet est présent en annexes 4 et 30.

Après ce premier visionnage en groupe classe, les élèves ont chacun reçu une tablette, se sont connectés sur leur Classroom, et ont pu accéder à la vidéo sur YouTube et utiliser Internet (certaines informations ne sont pas présentes directement sur le média mais nécessitent de naviguer sur Internet). Ils ont répondu pendant environ quarante minutes¹⁰¹ à un questionnaire papier¹⁰² (voir annexe 3) divisé en neuf questions ouvertes¹⁰³ axées sur l’auteur, le lieu et le moment de diffusion, le thème, les intentions, les stratégies, la popularité de la vidéo et les sources des informations données. Il leur a également été demandé dans le questionnaire ce qu’ils pensaient de la vidéo, s’ils la partageraient et s’ils avaient utilisé la tablette ou une autre aide. Au niveau des consignes données, celles-ci étaient volontairement sommaires afin de ne pas suggérer des éléments de réponses ou des démarches de recherche. Aucune lecture collective n’a été menée dans ce but également mais le professeur se tenait à leur disposition en cas de question. Les élèves étaient informés de la dimension formative de leur travail afin de se rapprocher au mieux des conditions quotidiennes d’exercice de la pensée critique. Malgré tout, l’importance de détailler leurs réponses¹⁰⁴ afin de les analyser par la suite leur a été communiquée.

PHASE 2 : séances de travail

Suite à ce pré-test, des activités variées¹⁰⁵ ont été menées selon trois grands objectifs, correspondant chacun à une séance de trois heures :

SEANCE 1 : analyser des productions médiatiques

La première heure, nous sommes revenus sur le contenu de la vidéo sur le Fluor, les élèves ont expliqué leurs procédés de recherche et ont exprimé leurs

¹⁰¹ Ce timing est déterminé sur base d’une durée habituelle de travail individuel demandé aux élèves du secondaire ; un temps largement plus conséquent est néanmoins nécessaire pour tendre à l’exhaustivité : nous nous baserons dans la partie analyse sur des indicateurs permettant de déterminer qu’une analyse est approfondie sans exiger la présence de tous les éléments de réponse.

¹⁰² Le format numérique n’a pas été sélectionné pour le questionnaire afin de ne pas complexifier la complétion sur un logiciel de traitement de texte, nécessitant ensuite l’enregistrement et l’envoi au professeur, ou via un formulaire en ligne.

¹⁰³ Nous avons veillé à ce que les questions soient courtes et leur formulation simple, afin d’éviter de devoir intervenir trop régulièrement auprès des élèves et de trop les cadrer.

¹⁰⁴ Le verso des feuilles étaient disponibles en cas de nécessité.

¹⁰⁵ Intervention en groupe complet, travaux en binômes, en groupes d’apprentissage ou individuels, recherches en classe ou à domicile, etc

avis sur la vidéo. Nous avons ensuite découvert une fiche-outil d'analyse de documents médiatiques par le biais d'une animation réalisée à l'aide de l'application Canva (annexe 5). Cette dernière permettait de pointer les informations principales de la fiche-outil et d'apporter un peu de dynamisme à une étape plus « traditionnelle » et scolaire. En outre, certains élèves, moins à l'aise à l'écrit, préfèrent les formats différents. Au terme du visionnage, nous avons relevé les grandes rubriques de l'analyse, illustré chaque question par un exemple, établi les liens avec les illustrations de l'animation et expliqué la différence entre les deux types de critique.

Au cours de la deuxième heure, nous avons découvert la fiche-outil en format papier (annexe 6) et montré comment expliquer certains sites de fact-checking en ligne. Les élèves ont ensuite complété la fiche-outil en binômes sur base de la vidéo. Une tablette, connectée à Internet, était à disposition pour chacun d'entre eux ainsi qu'une page YouTube et la plateforme Classroom sur laquelle l'animation, la fiche-outil et des liens directs vers les sites de fact-checking étaient à disposition. Ensuite, une mise en commun a été effectuée, par rubrique, avec explicitation des procédés mis en place par les élèves, des exemples tirés de la vidéo et les aménagements proposés éventuels de la fiche-outil. Une synthèse dressant les raisons de faire confiance et de se méfier (annexe 7) a été lue en groupe complet.

Pour la dernière heure, les élèves placés en groupe de trois ont été soumis à trois articles de presse écrits en ligne¹⁰⁶ à analyser à l'aide de la fiche-outil : sur un site à l'apparence mainstream, sur un site satirique et sur un site de « réinformation¹⁰⁷ » (annexe 8). Aucune correction collective n'a été réalisée mais le professeur est passé dans chaque groupe pour répondre aux questions et les aiguiller. Un devoir de recherche par binôme a été amorcé pour le cours suivant : les élèves devaient choisir deux sujets parmi une liste, compléter un

¹⁰⁶ Travailler sur des écrits permet de montrer la portée générale de la fiche-outil et ne pas la cantonner à un certain type de médias. D'autres matériaux comme des publicités auraient pu également être proposés. Par la suite, l'analyse s'orientera vers des contenus audiovisuels car ils sont plus complexes à analyser (les éléments de forme sont multiples et influencent le message – plus faiblement le cas dans des articles écrits –) et plus susceptibles d'être rencontrés par les élèves sur les plateformes, à la télévision et sur les réseaux sociaux.

¹⁰⁷ Il s'agit ici d'un terme employé explicitement par les adeptes des contenus complotistes, sans doute dans l'optique de montrer leur volonté de remplacer l'information initiale des médias traditionnels par leur information sous-entendu la « vraie » information).

Google Sheets en ligne (annexe 9) et préparer un compte-rendu du sujet à présenter à la classe.

SEANCE 2 : déconstruire des théories du complot

L'introduction de la séance 2 s'est faite au moyen d'un montage de visuels des sujets de recherche du devoir, classés du plus vraisemblable au plus fantaisiste, se succédant au fil d'une musique angoissante (annexe 10). Les élèves ont cherché le point commun du montage (chaque sujet a fait l'objet de théories alternatives), ont décrit chacun des visuels et nous avons introduit le thème de la deuxième séance. Après avoir donné leur définition personnelle d'une théorie du complot, une définition leur a été proposée, explicitée et confrontée à d'autres termes de la sphère des complots (annexes 11 et 12). Ensuite, une discussion s'est amorcée, concernant leur vécu par rapport aux théories du complot dans divers contextes (à la maison, à l'école...), leurs connaissances et réactions vis-à-vis de celles-ci, le rôle des médias dans ce domaine, les risques de la propagation de ces théories dans la société, etc. Nous avons ensuite remis en perspective la vidéo sur le Fluor sur base de ces éléments discutés.

Au cours de la deuxième heure, chaque groupe a présenté ses deux sujets à la classe en suivant l'ordre du montage, puis nous avons expliqué le but de la séance qui est de relever les grandes caractéristiques des théories du complot afin de mieux les reconnaître à l'avenir. En guise d'illustration, nous avons visionné la première partie d'une vidéo complotiste nommée « Révélation : la véritable identité des chats » (annexe 13) puis relevé ensemble quelques-unes de ses traits saillants. Ceux-ci ont été complétés directement en ligne sur le site Wooclap afin d'apparaître dans un nuage de mots. La deuxième partie de la vidéo a ensuite permis de comprendre qu'il s'agit d'une fausse vidéo complotiste créée par des élèves de terminale d'une école française. Les éléments manquants au relevé préalable ont été ajoutés sur Wooclap.

Durant la dernière heure, les élèves se sont placés en binômes, ont visionné les vidéos sur Classroom en lien avec leurs deux sujets et ont complété au fur et à mesure les particularités trouvées qui ne se trouvaient pas encore sur le

Wooclap¹⁰⁸. Ils disposaient sur Classroom d'un résumé de tous les sujets (annexe 14) afin d'en entamer d'autres quand les leurs étaient terminés. La liste des vidéos proposées aux élèves sont disponibles en annexe 15 et une proposition de rattachement aux caractéristiques en annexe 16. La fin de l'exercice n'a pu être effectué lors de la séance 2 par manque de temps.

SEANCE 3 : repérer les pièges du discours

La première heure a débuté par la fin de l'exercice en binômes d'extraction des éléments constitutifs d'une théorie du complot. Ensuite, le nuage de mots sur Wooclap a été projeté (annexe 17) et les élèves ont été invité à justifier chacun des termes encodés, ainsi qu'à expliciter leur choix par un extrait tiré d'une ou plusieurs vidéos.

En deuxième heure, le professeur a clôturé la mise en commun en distribuant une carte heuristique de synthèse (annexe 18). Cette carte heuristique a été discutée en groupe complet et rattachée à des illustrations issues de vidéos complotistes analysées en binômes (annexe 19). Une vidéo de complot parodique a alors été visionnée sur Kanye West (annexe 20) et les divers éléments mobilisés mis en lien avec la carte heuristique.

Lors de la dernière heure, le professeur a expliqué que certains de ces éléments découverts dans la carte heuristique n'étaient pas propres aux théories du complot et a défini ce qu'était un argument fallacieux et un biais cognitif. La technique Jigsaw a été employée afin de découvrir quelques-uns de ces biais et arguments trompeurs parasitant les discours. Son fonctionnement a été expliqué à l'aide de schémas (annexe 21), les élèves ont été répartis dans les groupes d'apprentissages et les groupes experts (annexe 22), puis ont commencé la première série d'ateliers sur base de vidéos en ligne envoyées à partir de Classroom (annexe 23). Au terme du premier atelier, tous les élèves avaient appris grâce à leurs pairs l'argument d'autorité, le biais de détection et l'appel au quotidien, à la popularité, à la tradition et à la nature. Les six autres arguments fallacieux et biais cognitifs sélectionnés n'ont pu être découverts, au vue du temps restant. L'activité d'entraînement qui devait

¹⁰⁸ L'encodage se faisant « en direct », le professeur a validé ou invalidé les propositions des élèves au fur et à mesure sur le site, afin d'éviter les répétitions et de supprimer certaines coquilles.

suivre n'a donc pas été testée : il s'agissait d'un quizz d'entraînement par groupe sur le site Kahoot! (annexes 24 et 25). A l'issue de chaque question portant sur un court extrait d'une vidéo tirées des théories du complot découvertes précédemment, les groupes auraient été amenés à justifier leur choix.

Les bulletins approchant, le titulaire du cours nous a demandé de prévoir un exercice évalué. Nos séances étant terminées, nous avons décidé de mobiliser à nouveau la carte heuristique de la rhétorique des discours complotistes avec une vidéo abordant une nouvelle thématique complotiste (annexe 26).

PHASE 3 : post-test individuel

Un questionnaire, très proche du pré-test en termes de forme¹⁰⁹ et de fond, a été proposé aux élèves (annexe 27). Pour faciliter le codage des réponses, les questions ont été calquées sur la structure de la fiche-outil d'analyse exploitée lors de la séance 1, avec l'ajout d'une catégorie omise dans le pré-test : le public cible. Le questionnaire portait sur un youtubeur et un thème différents de ceux analysés en classe, afin de ne pas biaiser l'analyse. Toutefois, les sujets suivent tous deux un schéma d'un même genre : 1) incitation au scepticisme à partir d'un fait anodin 2) démonstration du complot par remise en question de la version officielle, appui sur des experts, recours à l'histoire, emploi de documents cachés ou mystérieux, raisonnement abductif, accusation d'un groupe complotant dans l'ombre pour ses propres intérêts, usage d'arguments infalsifiables 3) proposition de la « vraie » version du fait mise au jour par ceux qui « savent », sans précision des autres possibilités. Les deux vidéos comportent des techniques de persuasion découverts lors des séances d'Education aux médias, ainsi qu'une suggestion de complot en filigrane. Qui plus est, la manière de s'exprimer et le langage non verbal des deux youtubeurs sont approchants : des hommes d'un âge similaire, à la voix posée, proches des internautes, souriant sans excès, suivis par un nombre comparable de followers, etc. Les pièges du discours n'ont pas été inclus à l'analyse étant donné le fait que la phase 3 n'a pu être terminée. La seule divergence par rapport à la phase 1 est la mise à disposition des outils utilisés pendant la phase 2 : la fiche-outil d'analyse d'un document médiatique et la

¹⁰⁹ Excepté les couleurs en lien avec la fiche-outil pour faciliter la complétion et la correction.

carte heuristique de la rhétorique complotiste. En outre, les élèves disposaient des sites de fact-checking postés sur Classroom ainsi que de l'ensemble des matériaux et synthèses des diverses activités (annexe 28). Cependant, une difficulté supplémentaire était la durée de la vidéo à analyser, s'étendant à neuf minutes, près de trois fois plus que la vidéo de pré-test.

3.1.4. *Justification des outils pédagogiques testés*

Revenons maintenant sur la conception des divers outils employés durant les séances de cours.

La fiche-outil d'analyse d'un document médiatique

Afin de produire cette grille d'analyse générale d'une production médiatique, nous nous sommes inspirée de diverses propositions en ligne. BePax (2018) reprend le modèle de Masterman, divisé en six angles d'approche, en sélectionnant les plus pertinents pour le décodage de documents complotistes : le producteur, qui vise à les cibler, déterminer son indépendance ou son appartenance à un groupe, ainsi que ses influences et son type de financements ; le langage, qui analyse la mise en scène de l'information (divers cadrages, usage d'images ou de musiques, structure du document, etc) ; la représentation, qui décrit la manière dont les événements sont relatés ainsi que les effets obtenus sur l'audience ; le public, qui expose les différentes perceptions d'un document selon le profil d'individu ; et la typologie, qui veille à déterminer le(s) genre(s) et le(s) type(s) de contenu ainsi que sa reprise ou non par les autres médias. Étonnamment, ils choisissent de mettre de côté le sixième angle, à savoir la technologie. Dans notre cas, cet angle nous semble important car nos matériaux d'analyse sont presque exclusivement des vidéos à visionner en ligne, l'impact de la technologie mobilisée pour produire, diffuser et réceptionner nous semble donc vital. Cette proposition, correspondant également à celle de Média Animation (2020), permet de rappeler les grands principes de l'Éducation aux médias au travers de concepts-clés (Jolls & Wilson, 2014). Action Médias Jeunes, dans son animation 1.5 les capacités d'enquête en ligne : Comment enquêter en profondeur sur la fiabilité d'un document ? (n.d.) propose de réaliser la critique historique d'un document en utilisant une série d'indicateurs divisé

en deux catégories : critique interne, axées sur l'analyse du document proprement dit et de ses alentours, et critique externe, nécessitant la vérification en-dehors du document, en croisant les données par exemple. Michels (2016-17, citée dans Université de paix, n.d.) présente une grille d'analyse des médias en cinq volets, sous forme de questions : faits, sources, média, auteur et structure argumentative. Ces questions nous semblent très pertinentes dans un cadre scolaire, dans la mesure où elles sont plus aisément compréhensibles par les élèves que des concepts très flous comme « représentations ».

Notre choix s'est finalement porté sur une variante du modèle de communication des 5W de Lasswell¹¹⁰, lui-même dérivé de l'hexamètre du rhéteur latin Quintilien basé sur sept questions : quoi ? qui ? où ? quand ? comment ? combien ? pourquoi ? Elle s'inspire de :

1. la structuration en rubriques de BePax, en effectuant des modifications telles que des ajouts de rubriques (ex : sources), des termes renommés (ex : producteur devient auteur), des ajouts de questionnements (ex : description de l'audience dans public), des regroupements (ex : technologie, langage et représentation en persuasion).

2. la distinction entre critique interne et critique externe d'AMJ, destinée initialement à établir la fiabilité d'un document, en l'élargissant à l'ensemble des catégories.

3. la formulation de questions de Michels, en ajoutant le public et l'effet recherché, et en élargissant la rubrique « structure argumentative » à l'ensemble des moyens de persuasion, notamment le recours au numérique.

Finalement, la fiche-outil que nous avons proposée (annexe 6) est simplifiée et structurée en sept thèmes, rattachés à sept questions : 1) l'auteur (qui ?) 2) les faits (dit quoi ?) 3) le public cible (à qui ?) 4) le média (où ?) 5) l'effet recherché (pourquoi ?) 6) la persuasion (comment ?) 7) les sources (sur base de quoi ?). Cette méthode nous semble faciliter la mémorisation des élèves et pourrait devenir un « mantra » qu'ils utilisent face à un document médiatique

¹¹⁰ Who says ? to say What ? in Wich channel ? to Whom ? with What effect ? : ce modèle est actuellement utilisé comme règle journalistique mais est peu analytique (il ne tient pas compte du contexte ni de la rétroaction du public et hypertrophie très largement le contenu et les effets).

: « Qui ? dit quoi ? à qui ? où ? pourquoi ? comment ? sur base de quoi ? ». Chacune des rubriques est scindée en « critique interne » et « critique externe », que nous différencions selon le type de recherche que ces termes nécessitent : pour effectuer une critique externe, l'élève doit effectuer une recherche en-dehors de la page du média. Pour les circonstances, il s'agit de naviguer sur la chaîne YouTube et sur d'autres chaînes, ainsi que sur d'autres médias, à travers notamment un moteur de recherche. Des éléments réflexifs, non exhaustifs, sont également ajoutés en-dessous de chaque type de critique afin d'orienter les élèves. Il est possible, comme l'a notamment fait Michels (2016-2017, citée dans Université de Paix, n.d.), de construire la grille d'analyse avec les élèves mais cela nécessite un timing plus important et n'était pas notre objectif. Néanmoins, les élèves sont encouragés à l'annoter et l'enrichir selon leurs besoins. Selon les productions à analyser, répondre à toutes les questions de la fiche-outil n'est d'ailleurs pas forcément possible.

La carte mentale des mécanismes des théories du complot

Afin de présenter les caractéristiques saillantes des théories du complot, nous avons choisi de réaliser une carte heuristique. Celle-ci a l'avantage d'être visuelle et de regrouper les caractéristiques par rubriques occupant une zone différente de la carte heuristique, autour d'un titre central. Cette forme de synthèse est utilisée de plus en plus régulièrement dans l'enseignement, nos élèves sont donc habitués à l'employer, mais sous le nom plus simple de carte mentale. C'est donc cette appellation que nous avons utilisé pendant les séances. Nous avons puisé dans la carte mentale conçue par Vighier (2016), nommée « Les procédés et arguments complotistes ». Cette production a l'intérêt d'inclure les vidéos complotistes, correspondant à notre principal matériau de mémoire. En outre, elle est très détaillée, ce qui nous semblait peu adapté à une utilisation auprès d'un public comme le nôtre, peu habitué à travailler sur ce sujet. Elle est segmentée en cinq catégories, subdivisées chacune en plusieurs éléments : arguments, procédés graphiques et sonores, écriture proche des fictions policières, procédés rhétoriques, postures (ethos). L'inconvénient de cette carte heuristique est qu'elle fait usage de termes techniques, notamment empruntés à la psychologie¹¹¹. Il nous semblait

¹¹¹ Par exemple, l'effet Dunning-Kruger, que l'on peut rapprocher à l'ultracrépidarianisme.

important de la simplifier, par exemple en renommant le terme « mille-feuille argumentatif » en « accumulation d'arguments », et d'éviter de donner trop d'exemples pour la raccourcir¹¹². Des couleurs pour chaque rubrique ont également été ajoutées (annexe 18). Elles permettent d'activer la mémorisation visuelle afin de repérer plus rapidement une caractéristique lors des exercices. La plupart des éléments de la carte heuristique de Vighier sont présents dans notre synthèse, mais souvent dans d'autres rubriques¹¹³ ou présentées différemment¹¹⁴. Seule la rubrique « postures (ethos) » a été supprimée et placée dans notre catégorie « scénario ». Notre carte mentale personnelle est divisée en quatre zones, dont le fil conducteur est qu'elles définissent un grand type de persuasion utilisé dans les théories du complot. En effet, dans le titre de notre carte mentale, le terme « rhétorique » est à considérer au sens le plus large : il s'agit de la manière dont une théorie du complot s'y prend pour convaincre son auditoire, qu'il s'agisse : 1) du langage audiovisuel 2) de l'argumentation 3) du discours 4) du scénario. Nous avons également ajouté des images pour chacune des quatre rubriques et des captures d'écran des vidéos découvertes en classe afin d'illustrer certaines des caractéristiques (annexe 19). Les éléments de la carte heuristique ne sont pas systématiquement purement complotistes, elle est de ce fait adaptable à d'autres thématiques. Le but est de pointer un maximum d'éléments utilisés fréquemment dans les théories du complot, sans viser l'exhaustivité, afin de les reconnaître aisément.

La découverte des biais cognitifs et arguments fallacieux

Le procédé choisi est la technique Jigsaw, présentée et illustrée par Action Média Jeunes dans l'animation 2 du dossier « Critique de l'info : l'outil ultime » (n.d.). Cette technique, créée par Elliott Aronson, existe depuis 1971. Elle permet de varier les groupes d'apprentissage, en termes de nombre et de types d'élèves : un élève passera lors de l'activité de son groupe d'apprentissage à trois groupes d'experts différents, pour enfin revenir au

¹¹² Vighier cite notamment des types de mobiles différents.

¹¹³ Par exemple, la numérologie a été placée dans le langage audiovisuel de notre carte mentale car elle est mise en évidence par les techniques numériques, tandis que dans celle de Vighier elle est dans la catégorie arguments.

¹¹⁴ Par exemple, nous avons regroupé certains éléments, séparés dans la carte mentale de Vighier, dans un processus d'enquête en cinq étapes.

groupe classe (voir schéma personnels et badges en annexes 21 et 22). Elle permet également de scinder la théorie en plusieurs parties afin de l'apprendre progressivement et de varier les méthodes et les supports d'apprentissage. Elle favorise l'empowerment préconisé par Hobbs car se base sur la prise en charge individuelle de l'élève : il est amené à co-construire la théorie en sélectionnant les passages qu'il juge importants dans une série de supports audiovisuels, iconographiques ou écrits. Les méthodes de travail mises en œuvre peuvent contribuer à acquérir de l'autonomie dans les apprentissages futurs. Comme dans l'ensemble des activités mobilisées précédemment, le but du Jigsaw est de faire découvrir et construire la matière par les élèves en sous-groupes. En cours d'activité, le professeur n'intervient que pour donner les consignes, fournir le matériel, aiguiller quand un groupe en fait la demande ou quand le professeur se rend compte qu'il a besoin d'aide. En fin d'activité, il gère la mise en commun, structure les savoirs et interroge les élèves pour qu'ils approfondissent leurs justifications.

L'AMJ propose de découvrir huit arguments fallacieux et trois types de biais cognitifs, sans pour autant les rattacher aux théories du complot. Les matériaux mis à disposition sont issus d'échanges SMS, de conversations sur les forums, de commentaires sur les réseaux socionumériques, de publicités, de débats télévisés, etc. Nous avons sélectionné quatre arguments fallacieux et trois biais cognitifs, typiques des théories du complot, dans cette activité. Leurs noms ont été modifiés, simplifiés ou explicités¹¹⁵ : généralisation abusive, corrélation n'est pas causalité, homme de paille, ad hominem, biais de perception, lieux communs du quotidien/de la popularité/de la nature/de la tradition, argument d'autorité. Deux autres arguments fallacieux ont été ajoutés par rapport à l'AMJ : l'enfumage et l'irréfutabilité. Ces arguments et biais ont été extraits de plusieurs contenus audiovisuels produits entre autres par La Tronche en Biais, Hygiène Mentale, Civix, Defakator, La philo en petits morceaux, etc (annexe 23). L'exercice d'entraînement réalisé sur Kahoot (annexe 24) reprenait des extraits de vidéos de théories du complot mobilisant ces arguments et biais (annexe 25) qui ont fait l'objet d'un montage par nos soins.

¹¹⁵ Par exemple, l'effet cigogne du dossier a été explicité en corrélation n'est pas causalité.

3.2. Recueil et analyse des données

3.2.1. *Méthode de collecte et de traitement des données*

La forme d'évaluation des compétences médiatiques que nous avons retenue dans ce mémoire est la suivante : mesurer, dans une tâche, les performances en analyse critique des élèves avant et après avoir suivi un module d'Education aux médias portant sur les théories du complot, selon un dispositif pré-test/post-test. Ce dispositif a pris la forme, comme explicité précédemment, de questions ouvertes orientant l'analyse de deux productions médiatiques audiovisuelles, distinctes mais aux multiples caractéristiques communes. Cette méthode par tests nous semble davantage pertinente que la mesure des compétences par auto-évaluation, pouvant entraîner la surestimation par les élèves de leurs performances réelles, en ramenant l'analyse à des éléments factuels observables. Le questionnaire en ligne et la réalisation d'entretiens n'ont pas non plus été sélectionnés étant donné notre objectif d'assurer un cours en présentiel et de déterminer son impact sur les compétences critiques, non celui de faire émerger des compétences isolées ou certaines pratiques de recherche. Nous avons pensé également à prévoir une observation externe des procédés mis en place par les élèves pour résoudre certaines tâches mais cela constitue une méthode de collecte de données en tant que telle et il n'est pas possible de mener les activités auprès d'un groupe et de l'observer simultanément. L'inconvénient de cette méthode est le fait qu'elle soit liée, à l'inverse du questionnaire en ligne, à un moment précis et de ce fait pas optimal¹¹⁶. Un test unique après le déroulement des activités peut suffire à établir les compétences critiques des élèves sur base de leurs réponses, mais ne permet pas de s'assurer que ces compétences n'étaient pas présentes en amont, c'est pourquoi il est nécessaire de mener un pré-test afin de comparer le niveau des réponses avant et après. Initialement, nous voulions réaliser une collecte de données anonymisée afin de ne pas « étiqueter » les participants dès le pré-test. Par la suite, il s'est avéré nécessaire de leur demander d'indiquer leur nom au vu des nombreuses absences constatées à

¹¹⁶ Dans notre cas, entre deux cours en fin de journée et pendant la préparation des portes ouvertes. La complétion en ligne peut au contraire se faire au moment choisi par le répondant.

chacune des séances et ce, afin de pouvoir nuancer les résultats obtenus¹¹⁷. Un diagramme présentant les taux de fréquentation est présent en annexe 29. Les données collectées, une méthode d'analyse de celles-ci a été définie. Davantage que le nombre et la fréquence d'utilisation des éléments, c'est surtout le niveau de réflexion derrière ceux-ci qui est pris en compte. C'est pourquoi, nous avons employé une méthode de traitement plutôt qualitative que quantitative. Afin d'évaluer la capacité des élèves à analyser de manière critique un document médiatique, nous nous sommes inspirée de deux taxonomies. La première est la taxonomie révisée de Bloom par Anderson, Krathwohl & Bloom (2001, cités dans Schilder & Redmond, 2019), la plus utilisée dans l'enseignement. Bloom structure les tâches mentales des élèves en six niveaux de complexité, à partir d'objectifs d'apprentissage hiérarchiques, adaptables à toute discipline scolaire. Une progression est établie entre ceux-ci : le niveau le plus bas consiste à se rappeler (exemple d'objectif : définir exactement), comprendre (exemple : résumer avec ses propres mots) et appliquer (exemple : résoudre un problème à l'aide d'un outil découvert précédemment) afin de générer de l'information ; le niveau le plus haut tend vers l'analyse (exemple : comparer deux médias), l'évaluation (exemple : donner un avis argumenté) et la création (exemple : élaborer un projet) d'informations, impactant les comportements. Dans leur étude, Redmond, Schilder, & Moore (2016, cités dans Schilder & Redmond, 2019) emploient cette taxonomie pyramidale pour déterminer le niveau d'acquisition d'une pensée critique chez les élèves : en partant de l'idée que les compétences d'ordre supérieur se basent sur les compétences d'ordre inférieur, ils ont analysé si les élèves ont davantage posé de questions¹¹⁸ d'ordre supérieur après les séances d'Education aux médias.

La seconde est la taxonomie SOLO¹¹⁹, mise au point par les chercheurs Biggs et Collis (1982, cités dans Schilder & Redmond, 2019) afin de déterminer le niveau de compréhension d'un élève. Elle comprend cinq niveaux de

¹¹⁷ L'inconvénient de cet ajustement en cours de processus est qu'il a été nécessaire de comparer les graphologies afin d'apparier le test initial avec le test final correspondant. Il est de ce fait possible qu'un questionnaire n'ait pas été apparié au bon élève.

¹¹⁸ Il s'agit dans cette étude de leur faire formuler des questions sur une production médiatique plutôt que de les soumettre à un questionnaire sur cette production. Les questions ont été codées de manière double : par type et par complexité.

¹¹⁹ Acronyme de "Structure of the Observed Learning Outcomes".

réponses d'un apprenant face à une tâche qu'elle différencie par des codes, classés des plus basiques aux plus abstraits : le préstructurel, dans lequel les contenus ou les questions ne sont pas comprises donc non pertinents (code 0) et les éléments ne sont ni liés, ni organisés, et faciles à identifier (code 1) ; l'unistructurel, dans lequel les éléments sont utilisés correctement mais en faible nombre, très simplement et sans avancer de preuves, ils ne contribuent pas à résoudre la tâche (code 2) ; le multistructurel dans lequel beaucoup d'éléments abstraits sont mobilisés et classés, mais sont toujours traités séparément et non prouvés, ne permettant pas de résoudre la tâche (code 3) ; le relationnel dans lequel l'ensemble des éléments sont utilisés, détaillés, justifiés par des preuves et mis en lien, le sujet est envisagé de multiples manières et les éléments sont liés avec ce qui a été vu, la tâche peut être résolue (code 4) ; enfin, l'abstrait étendu, dans lequel les éléments sont mis en lien, justifiés par des preuves, liés avec ce qui a été vu et font l'objet de recherches extérieures au média, les connaissances et compétences acquises sont transférées dans une autre tâche ou un autre domaine (code 5). Schilder & Redmond (2019) proposent d'articuler une série de concepts dans un dispositif pré-test/post-test : objectif, texte médiatique, production, audience, représentations et réalisme. Chacun de ces concepts est codé différemment selon le niveau de réflexion mobilisé par l'élève. Sur base d'un pourcentage attribué à chaque code¹²⁰, les totaux sont effectués pour chaque code et comparés entre les deux questionnaires.

Ces deux taxonomies ont été croisées dans notre grille de codage. Des aménagements ont été effectués par rapport aux rubriques de la taxonomie SOLO : les codes 1 et 2 ont été fusionnés dans le niveau unistructurel (code 1), ne laissant que les contenus erronés dans le niveau préstructurel (code 0) ; le code 3, correspondant au niveau multistructurel, a été transformé en code 2 mais en empruntant au niveau suivant la présence d'arguments ou d'explications ; enfin, les codes 4 et 5 ont été regroupés dans le niveau abstrait étendu en code 3. Nous n'avons pas tenu compte du nombre d'éléments dans le codage, car celui-ci est relatif et très variable d'une catégorie à une autre. Le niveau 1 de la taxonomie de Bloom a été accordé au niveau structurel, non

¹²⁰ Le code 0 correspond à 0% et le code 5 à 100%.

dans le sens d'une mémorisation stricte de théorie mais plutôt dans l'identification d'éléments explicites dans un média, selon une recherche ; les niveaux 2 et 3 au niveau multistructurel, par les capacités à comprendre les tenants et aboutissants d'un contenu médiatique et à mobiliser des outils d'analyse ; les niveaux 4 et 5 au niveau abstrait étendu, par le résumé des informations principales d'un média, la comparaison des caractéristiques de celui-ci avec un autre média vu précédemment, et la critique argumentée de celui-ci ; le niveau 6 a quant à lui été laissé de côté car il ne fait pas l'objet d'une activité. Le niveau supérieur a été attribué aux tâches mentales requises en code 3.

Voici la grille de codage réalisée :

Nom du code	Niveau de taxonomie		Niveau de critique et critères
	Bloom	SOLO	
Code 0	/	Pré-structurel	<u>Niveau non critique</u> : ■ erreur de compréhension du contenu et/ou de la question
Code 1	<u>pensée d'ordre inférieur</u> : se rappeler	Uni-structurel	<u>Faible niveau critique</u> : ■ relevé d'éléments explicites ■ absence de liens entre les éléments ■ processus de recherche interne ■ absence de justification et/ou d'explicitation
Code 2	<u>pensée d'ordre inférieur</u> : comprendre et appliquer	Multi-structurel	<u>Niveau critique moyen</u> : ■ relevé d'éléments implicites ■ absence de liens entre les éléments ■ processus de recherche externe ■ apport de justification et/ou d'explicitation
Code 3	<u>pensée d'ordre supérieur</u> : analyser et évaluer	Abstrait étendu	<u>Niveau critique élevé</u> : ■ apport de liens entre les éléments ■ transfert de compétences entre les questionnaires et/ou les séances ■ formulation d'hypothèses explicatives ■ tentative d'analogies ■ réflexion sur les démarches effectuées

Le choix de « créer »¹²¹ une grille de codage personnelle nous a semblé important afin de correspondre exactement à notre cadre d'expérimentation, tout en laissant l'opportunité de la réemployer face à d'autres thématiques que

¹²¹ Celle-ci est inspirée de celle conçue par Redmond, Schilder & Cooper Moore (2016).

les théories du complot. Par exemple, nous avons décidé d'inclure des éléments simplement transposés par les élèves, sans illustrations ou explications, à partir de notre fiche-outil d'analyse d'un document médiatique (par exemple, Perrine a écrit « vocabulaire familial » sans donner d'exemple tiré de la vidéo). Dans ce cas, il nous est difficile de certifier leur compréhension : même lorsque l'élément a été correctement identifié par rapport à la fiche-outil, cela peut tout aussi bien être le fruit du hasard, c'est pourquoi nous avons codé 1 s'ils n'ont pas justifié le critère relevé.

Les grilles de codage sont identiques pour le pré-test et le post-test¹²², par contre les résultats ont été codés séparément. Deux corrigés types (annexes 30 et 31) ont été dressés. Malgré leur objectif d'exhaustivité, certains éléments non pensés initialement ont été ajoutés selon les réponses des élèves. Il est également important de préciser que tous les éléments de la colonne « Niveau de critique et critères » ne sont pas attendus dans les réponses des élèves afin d'établir qu'ils font réellement état de pensée critique. En effet, il n'est pas pertinent d'exiger des élèves un niveau de questionnement critique équivalent à celui de l'enseignant, du fait de leur âge, de leur formation et du laps de temps limité pour faire l'exercice. C'est pourquoi, l'accent a été mis sur la comparaison entre élèves ainsi qu'entre pré-test et post-test.

Afin de faciliter la lecture des réponses codées des élèves, nous avons supprimé certains éléments de la grille de codage initiale en limitant celle-ci à sept lignes correspondant aux sept éléments de la fiche-outil et à deux colonnes correspondant au nom du code et à ses exemples tirés de la vidéo (annexes 32 et 33). Chaque élément de réponse d'élève a été répertorié dans le tableau selon : 1) l'ordre de l'élève¹²³ (ex : Lysa est placée en premier dans la colonne de gauche) 2) la catégorie de réponse, correspondant aux couleurs de la fiche-outil (ex : la colonne cinq « effet recherché » de couleur jaune) 3) le codage correspondant à son niveau de réflexion (ex : Lysa a écrit « son but est de propager une idéologie, de faire croire aux gens ce qu'il croit être la vérité » que l'on a codé 3 (rond rouge) dans le post-test) 4) le nombre d'éléments ayant été codés dans chaque case, pour chaque catégorie et élève

¹²² Excepté la catégorie « public cible » qui ne faisait pas l'objet d'une question en pré-test.

¹²³ Les élèves sont nommés afin d'interpréter les résultats selon leur taux de participation.

(ex : dans le post-test, Naeva a relevé 4 éléments codés 2 (rond bleu) dans la catégorie « effet recherché »).

Les résultats attendus ont été adaptés lorsque cela s'avérait nécessaire. En effet, le niveau pluristructurel n'est pas attendu pour toutes les réponses. Par exemple, lorsque Yanis relève dans le post-test « le slogan de sa chaîne est Pagans TV odiniques Histoire alternative et tradition », nous avons codé 1 (rond vert) car le processus est de niveau simple et ne nécessite pas toujours une explication. A l'opposé, lorsque la question nécessite une réflexion plus complexe, elle renvoie à un niveau taxonomique plus élevé en passant par les niveaux inférieurs. Par exemple, Sven a ciblé le nom de la chaîne comme étant le nom de l'auteur (« Il s'appelle Oleg et il vient de Normandie ») donc nous avons codé 1 (rond orange) car cela relève de l'explicite ; par contre, Lysa l'a identifié comme étant un pseudonyme « Identité inconnue, juste un pseudo Oleg de Normandie », nous avons codé 2 (rond rose) car cela nécessite de comprendre que le message a été construit par quelqu'un qui peut se faire passer pour ce qu'il souhaite ; aucun élève n'a recherché le vrai nom de l'auteur et/ou explicité les raisons de ne pas employer ce vrai nom, sinon nous aurions codé 3 car cela demande une recherche externe et/ou une réflexion sur les motivations de l'auteur, en les mettant ou non en lien l'un avec l'autre¹²⁴. Il s'est avéré qu'il n'était pas possible de coder le fait que les élèves se soient limités à indiquer « connu » ou « inconnu » : en effet, cette notion est subjective (150.000 abonnés est peut-être associé à une forte célébrité chez un youtubeur belge mais être considéré comme célébrité ordinaire dans une métropole américaine). C'est pourquoi, nous n'avons finalement attribué de code 1 que lorsque les élèves quantifiaient cette popularité. De même, la question de la variété des thèmes était problématique : un youtubeur qui ne traite que d'une thématique sera associé à l'unicité, tandis que s'il varie les thèmes au sein d'une seule grande thématique, cela pourrait être associé à de la variété. Un certain flou existait également sur la notion de média : il s'avère parfois complexe de différencier le média qui permet la publication d'un contenu (la plateforme YouTube) et le média en tant que production d'un

¹²⁴ En effet, si le public avait été aguerri à l'Education aux médias, nous aurions pu exiger de mobiliser les deux types de réflexion afin de bénéficier d'un code 3. Dans notre cadre, nous avons décidé de simplifier les attendus afin de correspondre au niveau de la classe.

auteur (la vidéo). Ces différentes notions n'ont été que survolées pendant les séances. Dès lors, il nous a été nécessaire de revenir sur d'anciens codages afin d'établir des classements uniformes des réponses des élèves.

Afin de quantifier la maîtrise des différents niveaux taxonomiques selon les réponses formulées par les élèves aux différentes questions, il n'est pas pertinent d'additionner les points par catégorie pour les comparer ensuite. En effet, tous les éléments de réponses ne sont pas équivalents : un code 2 aura toujours plus de valeur que de nombreux codes 1, car il est classé plus haut dans la hiérarchie de taxons. Il est complexe également de pondérer les codes, par exemple justifier qu'un code 2 vaut deux codes 1, car les types et nombres attendus de réponses sont éminemment variables selon les questions. Par contre, nous pouvons rapporter au total de la classe le nombre d'élèves ayant utilisé de chaque code pour chaque catégorie (ex : dans le post-test (ovale noir), seuls 2 élèves sur 14 ont identifié une réponse de code 3 dans la catégorie « sources », faisant de ce code le moins représenté et de cette catégorie une des moins bien réalisées). Ensuite, nous pouvons comparer les résultats obtenus en pré-test et post-test pour tenter de déterminer l'impact du dispositif pédagogique sur les compétences critiques des élèves (ex : il y a des codes 3 dans presque toutes les catégories du post-test, contrairement au pré-test, donc il y a une évolution positive de réflexion critique suite aux séances). La fréquence des codes peut également être établie mais uniquement en comparant les sept catégories entre elles (ex : en post-test, les niveaux de réflexion les plus faibles (encadrés gris) sont dans les catégories média, persuasion et sources). En procédant de cette manière, notre analyse s'avère principalement qualitative, en ayant toutefois recours à des éléments quantitatifs quand cela s'avère possible et pertinent.

3.2.2. *Résultats obtenus*

Voici les constats que nous pouvons dresser sur base des codages des sept catégories de questions :

Dans le pré-test : (annexes 32)

- AUTEUR : les éléments trouvés par les élèves concernant l'auteur étaient globalement pauvres (près de la moitié d'entre eux ont pointé des éléments codés 1 et 2), avec peu de nuances : par exemple, Yanis a

indiqué que l’auteur connaissait bien le sujet (code 1), alors qu’il n’y a pas de traces dans le reste du questionnaire de vérification des informations données et des qualifications de l’auteur, ce qui indique qu’il ne fait pas la différence entre donner l’impression d’être compétent et la réelle maîtrise d’un sujet ; Joachim a relevé que l’auteur n’était pas un expert du sujet, simplement un passionné qui veut aider ses abonnés : comme c’est en partie ce que déclare le youtubeur lui-même, nous avons codé 2. Certains éléments étaient néanmoins incorrects (4 codes 0) : par exemple, plusieurs élèves ont mal identifié l’auteur (Rémy a identifié le docteur Dean Burk comme l’auteur du document, en ne le qualifiant pourtant pas de professionnel mais simplement de quelqu’un ayant fait des recherches). Aucun élève n’a obtenu de code 3 car ils n’ont jamais explicité certains éléments pourtant prometteurs : par exemple, Robin a bien relevé que l’auteur faisait des vidéos de vulgarisation mais il n’a pas expliqué de quoi il s’agissait et les implications de ce type de vidéo ; de même, Natasha a indiqué que l’auteur simplifiait les sujets pour les présenter mais n’a pas associé cette pratique à de la vulgarisation ni donné d’exemples.

- FAITS : les élèves ont globalement bien compris les faits présentés par le youtubeur (un seul code 0) même s’ils se sont contentés de les énumérer (plusieurs codes 1 et tous les élèves en ont au moins ciblé un) : par exemple, Camille a repéré que l’auteur expliquait l’origine du Fluor, ses conséquences, son utilisation. Aucun d’entre eux ne les a illustrés ou vérifiés (aucun code 2), ni liés (aucun code 3). Ils n’ont pas remis en question la grande nocivité, affirmée par l’auteur, du Fluor.
- PUBLIC CIBLE : cette catégorie ne faisait pas l’objet d’une question dans le pré-test. Toutefois, aucun élève n’a abordé les destinataires de la vidéo dans une autre question, auquel cas un code aurait été ajouté dans le tableau.
- MEDIA : regroupés au sein des questions 2 et 3 du pré-test, les éléments de réponses abordant le média étaient très sommaires et basiques (les informations étaient explicites et ne nécessitaient pas de navigation sur le média) mais assez corrects (nombreux codes 1 chez presque tous les élèves et seulement 4 élèves ont obtenu un ou deux codes 0). La

formulation des questions était sans doute trop précise (où est-elle publiée ? de quand date-t-elle ?) et l'espace dédié trop restreint pour susciter un questionnement plus complexe auprès des élèves (aucun code 3). Aucun élève n'a remis en question ou expliqué le fonctionnement de YouTube, et deux élèves (Lysa et Joachim) ont mentionné qu'il s'agissait d'un réseau social et d'une plateforme de contenus (s'ils avaient été plus loin en expliquant par exemple que les contenus dépendent des internautes qui les postent, un code 3 aurait été accordé).

- **EFFET RECHERCHE** : les élèves ont relativement bien répondu à cette question (aucun code 0, presque tous les élèves ont fourni au moins une réponse codée 1 et 10 élèves sur 14 au moins un code 2). Leurs réponses n'étaient pas toujours détaillées (par exemple, Sven a relevé que le but de la vidéo était d'informer les gens de la dangerosité du Fluor et qu'elle a récolté 150.000 vues : il a obtenu deux codes 1), mais de nombreuses intentions implicites ont été pointées (par exemple, Natasha a relevé les objectifs commerciaux du youtubeur et a été codée 2). Par contre, aucun questionnement purement critique n'a émergé de ces observations, tels que la propagation d'une idéologie.
- **PERSUASION** : cette question a été assez peu complétée par les élèves (moins de la moitié des élèves ont relevé des éléments de codes 1, 2 et 3), en regard de l'espace pourtant important laissé à disposition. Ce qui différencie cette catégorie des autres est le nombre équivalent de codes 3 par rapport aux autres codes (4 élèves ont été codés 1, 6 codés 2, 5 codés 3). Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'elle entraîne inévitablement une explication des éléments pointés, contrairement à une catégorie comme les faits où les élèves ont principalement relevé les faits sans les remettre en question. Par exemple, Jade est codée 3 lorsqu'elle relève que les « supports sélectionnés pour construire ses arguments » ajoutent à la persuasion déjà dégagée par le youtubeur, ainsi que sa « bienveillance car il avertit les gens du danger du Fluor ». Environ un élève sur quatre n'a pas compris la question et a énuméré les étapes de conception d'une vidéo YouTube, de sa réalisation à sa publication : par exemple, Remy a répertorié trois étapes : la recherche d'informations, le tournage et le montage de la vidéo et la mise en ligne sur YouTube (code 0). La

formulation « moyens utilisés par l’auteur pour parvenir à ses buts » n’évoquait pas assez clairement qu’il s’agissait d’identifier les techniques de persuasion mises en place par ce dernier afin de convaincre, sensibiliser, vendre, etc. Néanmoins, certains élèves en ont relevé une série et les ont fait dialoguer, notamment Lysa : « la vidéo reste un moyen de communication rapide et efficace. Il peut être partagé plusieurs fois et est le plus visible dans le monde entier. » (code 3).

- **SOURCES** : l’examen des sources est une pratique que les élèves ont exercé dans plusieurs catégories de questions du pré-test. 11 élèves sur 14 ont assez facilement repéré les sources citées oralement par le youtubeur et mentionnées dans le descriptif (par exemple, Alessio a localisé le livre et les études sur le Fluor mentionnées par des liens, ce qui lui a permis d’obtenir un code 1), mais assez peu cherchent à les éprouver (3 élèves seulement ont été codés 2) et encore moins à formuler un avis argumenté sur celles-ci (aucun code 3). Même si ces résultats restent faibles, cela s’explique sans doute par la critique traditionnelle des sources réalisée dans certains cours comme histoire ou français. Les élèves savent qu’ils doivent se méfier de celles-ci mais ne savent pas toujours comment les vérifier. En outre, la question en deux parties peut induire les élèves en erreur, comme Mattias qui n’a répondu qu’à la deuxième sous-question (d’où proviennent les informations ?) sans mentionner de quelle source il parle (code 0).
- **Conclusion intermédiaire** : de nombreuses réponses formulées par les élèves n’étaient pas en rapport direct avec les questions. Un classement a dû être réalisé lors du codage pour quand même tenir compte de réponses correctes mais mal catégorisées : par exemple, des informations sur les intentions de l’auteur ou la persuasion étaient disséminées dans la catégorie portant sur l’auteur, ou dédoublées. Par exemple, Lysa a indiqué « il est sûr de lui, confiant » dans la question 1, ce qui est pertinent en soi mais que nous avons classé dans « persuasion » pour être en phase avec le post-test, puisque nous voyons cet élément comme une technique discursive employée afin de convaincre son auditoire. Certaines recherches effectuées par les élèves ne sont pas pertinentes, comme par exemple Perrine qui a mal identifié l’auteur (le docteur Dean

Burk) mais a pris la peine de rechercher des informations sur lui puisqu'elle indique sa date de naissance et de décès. Dans l'ensemble, les informations « techniques » sont plutôt maîtrisées des élèves, notamment la distinction du nombre d'abonnés d'une chaîne et d'une vidéo, l'identification du nombre de vues et des réseaux sociaux où l'auteur est présent, les significations telles que « 100K », la date de publication d'une vidéo, etc.

Dans le post-test : (annexes 33)

- AUTEUR : Les élèves ont fait des recherches externes sur l'auteur mais, quand ils l'ont fait, n'ont pas toujours précisé le site consulté et ne se sont pas assurés de vérifier la réputation de ce site, limitant la fréquence de codes 3. Toutefois, leurs propos étaient argumentés : plusieurs d'entre eux ont repéré qu'il était amateur car il n'avait pas fait d'études en rapport avec les sujets abordés (Jade), que son profil était plutôt celui d'une personne lambda se renseignant sur un sujet dont il est passionné (Naeva), qu'il aborde plusieurs autres thèmes sur ses diverses chaînes donc il ne peut être spécialiste de tout (Alessio), etc. Cela prouve qu'ils ont effectué des recherches en-dehors de YouTube, c'est pourquoi nous leur avons attribué un code 2. Les notions de témoin direct et indirect sont comprises des élèves, mais non appropriées dans le cadre de cette analyse : quand Léandro indique que l'auteur n'est pas contemporain des faits relatés, c'est correct mais non pertinent car c'est toujours le cas de l'étude des faits anciens sans que ça influe sur la crédibilité de ce qui est dit (code 2). Certains élèves ont mal identifié l'auteur ou son origine et ont de ce fait été codé 0 (par exemple, Camille a indiqué « Pagans Oleg », ce qui montre qu'elle ne comprend pas le terme paganisme, et a mis qu'il était normand, ce qui montre qu'elle prend son pseudo au pied de la lettre, sans prendre conscience que c'est une information construite). Le nombre d'élèves ayant fourni des réponses de code 3 est assez faible (5 élèves sur 14), par exemple personne n'a tenté d'expliquer le choix du pseudo par le youtubeur. Par contre, plusieurs élèves, dont Jade, ont décelé le manque de neutralité de l'auteur, par son inclination vers le monde Viking qu'il semble idéaliser,

ce qui influence sa vision des choses (elle relève que les Vikings étaient en conflit avec la religion donc il est normal que l'auteur pro-Vikings accuse l'Eglise d'un complot : code 3). La question de la célébrité de l'auteur a posé problème car elle est relative. En outre, il est complexe d'identifier pourquoi cette popularité est importante ou non. Par exemple, une élève, Natasha, a indiqué que le youtubeur était populaire parce qu'il citait ses sources (code 0), ce qui n'est pas correct car la célébrité sur les réseaux socionumériques ne découle pas autant de la justesse des propos que des relations entretenues avec les followers et de l'image qui leur est renvoyée. Très peu d'élèves ont cherché des avis extérieurs sur l'auteur : c'est le cas de Sven, qui a repéré des forums critiquant sévèrement l'auteur et a donné des exemples (code 2).

- **FAITS** : La plupart des élèves ont peu le réflexe de vérifier la véracité d'une information ailleurs sur Internet (peu de codes 2). Ils s'en tiennent généralement à un « ça a l'air crédible » sans expliquer sur quoi se base leur opinion (code 1), sans doute car une recherche plus approfondie exige un travail et un temps plus conséquents. De plus, ils semblent dépassés lorsque la quantité d'informations à traiter est conséquente : par exemple, il n'y a que très peu de codes 0 dans la catégorie « public cible » et beaucoup plus en « faits », ce qui peut indiquer que la surabondance d'informations en « faits » ne leur a pas permis de toutes les vérifier alors qu'en « public cible » les réponses sont moins foisonnantes et entraînent donc moins d'erreurs. Nous pouvons de ce fait constater que les élèves éprouvent des difficultés à résumer et lier une série de faits disparates, et s'en tiennent à recopier une idée entendue. Toutefois, 7 élèves sur 14 sont parvenus à relever un, voire deux, élément(s) de code 3, ce qui est mieux que les autres catégories, excepté le « public cible ».
- **PUBLIC CIBLE** : Nous n'avons pas analysé cette rubrique puisqu'elle n'a pas été évaluée dans le pré-test.
- **MEDIA** : Le média est la catégorie possédant le plus de code 1, en termes de fréquence et de quantité. Les élèves ont en effet identifié une multitude d'éléments simples (code 1) tels que le type de média dont il s'agit, le fait qu'il soit sécurisé, disponible pour tous, entouré de publicités assurant son financement car les contenus sont gratuits, populaire, etc.

Deux tiers d'entre eux ont été plus loin dans leur analyse (code 2) en détaillant par exemple pourquoi YouTube est populaire : Camille a soulevé que c'était dû à son bon référencement sur les moteurs de recherche. Les questionnements portant notamment sur la monétisation du média ont dans 3 cas été codés 2, lorsque l'élève a expliqué ses conséquences comme le fait de respecter les normes imposées par la plateforme, d'être sponsorisé par des marques, de produire des contenus viraux afin de générer plus de revenus, etc. Ils ont été 4 à mentionner que la réputation de YouTube dépendait plus des youtubeurs que du média en lui-même, collectant de ce fait un code 2. Un seul élève, Robin, a formulé une réponse de code 3 en soulevant le peu de risque encouru par le youtubeur en postant des contenus farfelus et erronés, car YouTube ne vérifie pas les contenus postés par les internautes, excepté ceux qui sont interdits par la loi. Il est à noter que le corrigé type ne comprenait que deux éléments codés 3, il est de ce fait normal que cette section du tableau soit peu complétée.

- **EFFET RECHERCHE** : Tous les élèves ont indiqué en réponse à cette catégorie des intentions explicites de l'auteur, informer et protéger pour la majorité (code 1). Aucun élève n'a relevé la publicité faite par le youtubeur concernant l'intégration dans sa communauté. Presque tous les élèves ont pensé à inclure dans leur réponse la réaction des internautes face à la vidéo, en mentionnant le nombre important de vues et de likes (code 1), en relevant le peu de commentaires négatifs de la vidéo (code 2), ou en formulant l'hypothèse que ces derniers sont supprimés par le youtubeur afin de ne pas devoir se justifier (code 3). Les intentions implicites telles que la récolte de fond et l'augmentation de followers ont été globalement moins relevées (5 codes 2). Seuls deux élèves ont mentionné que l'auteur avait l'intention de propager une théorie du complot ou qu'il avait une vision complotiste des événements (code 3). L'un d'entre eux, Mattias, a trouvé cette information sur un site, qu'il mentionne mais sans avoir précisé s'il a vérifié sa fiabilité. Ce constat nous semble assez normal car les caractéristiques fréquentes des théories du complot n'étaient pas très marquées dans la vidéo de post-test. L'idéologie véhiculée par le youtubeur n'a été soulevée que par deux

élèves, qui n'ont par contre pas rattaché celle-ci à de la manipulation et ont été de ce fait codés 2.

- **PERSUASION** : Les élèves ont mélangé la notion de « recours à l'histoire » (utilisée dans la carte heuristique) avec celle de « storytelling » (utilisée dans la fiche-outil). Les deux sont en soi des moyens de convaincre un public mais ne sont pas à illustrer de la même façon, ce qui n'a pas été évident à déterminer lors du codage puisque la plupart des élèves ne donnaient pas d'explications (code 1). La notion de « piège à clics » n'est pas utilisée correctement par les élèves (code 0), ou non expliquée (code 1), elle ne semble donc pas maîtrisée. De même, plusieurs élèves ont indiqué que la musique était une technique de persuasion (code 1) mais sans en expliciter les raisons (s'ils avaient indiqué qu'elle contribuait à créer un climat d'anxiété propice à la diffusion de la thèse, ils auraient obtenu un code 2). Seuls deux élèves ont compris que les faits présentés étaient en accord avec la vision du youtubeur et que cela l'éloignait donc de l'objectivité (code 3). La notion d'effets spéciaux n'est pas comprise par plusieurs élèves qui l'associent à la superposition d'images dans une vidéo, alors que nous avions plutôt découvert lors des séances des cas de morphing ou de deepfakes. Très peu d'élèves se sont attaqués aux arguments de l'auteur, nous faisant penser qu'ils ne sont pas suffisamment entraînés pour les décortiquer, surtout en peu de temps comme l'exercice l'exigeait. Ils ont relevé certains éléments vu lors des séances, comme le recours aux experts, mais n'ont pas pu les illustrer (code 1). Les éléments discursifs ont par contre été bien relevés et explicités par une moitié des élèves (code 2). Deux élèves, Robin et Alessio, n'ont pas répondu à cette catégorie, sans doute à cause du manque de temps car les catégories précédentes étaient bien détaillées.
- **SOURCES** : Il s'agit, de manière générale, de la catégorie la plus lacunaire du questionnaire, principalement en code 3. Le fait qu'elle se situe en fin de questionnaire n'est certainement pas anodin. 9 élèves sur 14 ont cité aisément les sources employées par le youtubeur (code 1) mais seuls quelques-uns les ont vérifiées (par exemple, Remy a indiqué que les informations projetées n'étaient que des copier-coller des sources

consultées, preuve qu'il a cherché sur Internet : code 2). Lorsqu'elles sont précisées, ils n'indiquent pas toujours à quel endroit elles ont été puisées (par le youtubeur dans la vidéo ? dans le descriptif sous la vidéo ? apparaissent en fin de vidéo ?). Camille a indiqué que les sources n'étaient pas précises, nous imaginons qu'elle souhaitait exprimer qu'il n'était pas possible de déterminer quelle information provenait de quelle source (code 1). La majorité d'entre eux ne distingue pas les sources primaires des sources secondaires, or nous nous étions appuyée durant les activités sur cette connaissance développée en cours de français. Sans cette base, ils ne peuvent accéder à des niveaux de compréhension plus larges. Une élève, Perrine, emploie le terme « faits scientifiques » mais sans l'explicitier, signe qu'elle ne sait pas exactement de quoi il s'agit. Un élève a confondu les médias FranceSoir et LeSoir, ce qui était déterminant pour la crédibilité des sources. Deux élèves, Léandro et Robin, n'ont pas répondu à cette catégorie, sans doute pour les mêmes raisons explicitées au point précédent.

- **Conclusion intermédiaire** : Dans les grandes lignes, les élèves ont bien identifié les catégories dans lesquelles classer les éléments relevés. Ce sont les codes 1 qui se révèlent être les plus nombreux dans l'ensemble du tableau, qu'il s'agisse du ratio d'élèves les ayant produits (les 14 élèves ont trouvé au moins un code 1 en « média » et « effet recherché » et au moins 9 élèves dans les autres catégories) comme du nombre d'éléments relevés (jusqu'à 50 éléments, tous élèves confondus, dans la catégorie « média »). Ce nombre paraît élevé mais signifie surtout qu'ils les ont relevés sans les illustrer d'un exemple, les expliquer, les mettre en lien, les vérifier (code 2) ou fournir un avis argumenté sur ceux-ci (code 3). En effet, les codes 2 et 3 sont beaucoup moins présents, ce qui s'avère néanmoins normal car ils doivent se baser sur une quantité plus importante de codes 1 pour nourrir leur analyse et questionnement critiques. Les codes 0 sont assez fréquents également dans toutes les catégories, signes que les élèves ont traité de nombreux éléments, même s'il s'avère qu'ils l'ont fait de manière erronée ou maladroite.

Un constat étonnant que l'on peut également dresser est le fait qu'aucun élève n'ait fait référence à la vidéo de pré-test ou d'autres vidéos

travaillées pendant les séances. Le transfert de compétences techniques pures, par exemple appliquer des savoir-faire en ligne comme utiliser une plateforme de contenu et comprendre les enjeux de celle-ci comme la monétisation, semble être plus aisé que le transfert de compétences analytiques telles que retrouver des techniques de persuasion communes dans deux vidéos. Pourtant, nous n'avons que très peu travaillé ces compétences techniques en classe. Nous pourrions donc en déduire que les élèves maîtrisent et transfèrent relativement bien les compétences techniques, mais cloisonnent beaucoup leurs pratiques et leurs apprentissages à une seule activité, sans forcément comprendre le fil conducteur les reliant. C'était par exemple le cas de la carte mentale de la rhétorique complotiste, très peu mobilisée dans le post-test car ils ne pensaient pas avoir affaire à une théorie du complot et ne l'étendaient pas à d'autres utilisations. Cette mauvaise maîtrise de l'outil a sans doute contribué à amoindrir la qualité critique de leurs analyses.

Des traces de questionnements, d'argumentation et de distanciation face aux informations sont visibles dans la formulation de certaines réponses, à travers des mots comme « on peut déduire que », « j'aurais tendance à croire que », « selon lui », etc. Malheureusement, ces formules ne sont pas toujours suivies d'une réflexion critique approfondie bénéficiant d'un code 3.

Voici les constats dressés, sous forme de pourcentages afin de pouvoir les comparer, sur base des deux questions non codées des questionnaires :

ATTITUDE FACE A LA VIDEO :

- Dans le pré-test¹²⁵ (annexes 34) : 70% des élèves partageraient la vidéo car ils jugent que le sujet touche tout le monde puisqu'il aborde des objets du quotidien, que les informations sont pertinentes, qu'elle permet de faire de la prévention en informant les gens de la nocivité du Fluor, que le youtubeur présente clairement et simplement les informations, en plus de donner de bons conseils, qu'il est charismatique, que la vidéo est à la fois drôle et instructive, suffisamment courte et dynamique pour ne pas

¹²⁵ Le seul élève qui n'a pas répondu n'a pas été pris en compte pour les pourcentages. Ces derniers s'établissent de ce fait sur une base de 13 élèves plutôt que 14.

lasser l'internaute, qu'elle pousse à aller vérifier la composition de ses produits ; 7% la partageraient si des proches s'y intéressent ; 23% ne la partageraient pas car ils doutent de ses sources et d'autres informations ou car elle ne correspond pas au genre de vidéos partagées par eux en temps normal.

- Dans le post-test¹²⁶ (annexes 35) : 22% des élèves partageraient la vidéo car ils jugent que le contenu est bien expliqué, bien réalisé, intéressant et précis ; 11% la partageraient en nuancant sur son contenu ; 67% ne la partageraient pas car ils doutent de ses sources et de certaines informations douteuses, ils notent que les théories présentées ne sont pas prouvées, ils ne sont pas intéressés - ainsi que leurs proches - par le sujet, ils ne partagent pas ce genre de sujet car ils ne le maîtrisent pas.

RESSOURCES MOBILISEES¹²⁷ :

- Dans le pré-test (annexes 34) : environ 35% des élèves auraient utilisé la plateforme YouTube afin de trouver des informations sur la vidéo (recherche interne) ; environ 50% des élèves assurent avoir effectué une recherche sur Google afin de vérifier les propos du youtubeur, d'obtenir des informations sur certaines sources employées, de trouver une définition de certains mots (recherche externe).
- Dans le post-test (annexes 35) : environ 10% des élèves auraient utilisé la plateforme YouTube afin de trouver des informations sur la vidéo (recherche interne) ; environ 70% des élèves affirment avoir navigué sur YouTube pour rechercher des informations sur Mouton Lucide, 30% avoir effectué une recherche sur Google pour consulter les avis des internautes en-dehors de YouTube ou autres, et 10% avoir consulté les liens mentionnés dans le descriptif (recherche externe) ; environ 20% des élèves assurent avoir utilisé des outils découverts pendant les séances tels que le Décodex et la fiche-outil d'analyse d'une production médiatique.

¹²⁶ Les élèves qui n'ont pas répondu, au nombre de 5, n'ont pas été pris en compte pour les pourcentages. Ces derniers s'établissent de ce fait sur une base de 9 élèves plutôt que 14.

¹²⁷ Pour cette question, les pourcentages ne doivent pas être additionnés car la plupart des répondants ont mentionné plusieurs usages.

3.2.3. *Interprétation des résultats*

Voici les interprétations croisées des résultats obtenus en pré-test et post-test, par rubriques d'analyse¹²⁸ :

AUTEUR : Les élèves semblent plus facilement dissocier les propos de l'auteur des faits avérés en post-test qu'en pré-test où une lacune importante de raisonnement et de vérification des informations avait été relevée. Ils argumentent davantage l'amateurisme de l'auteur, en pointant des preuves externes comme son manque d'expertise, ou internes comme la diversification de ses sujets de prédilection et son côté passionné plutôt qu'expert. Par contre, d'autres types de recherches externes sur l'auteur, notamment la réputation de celui-ci sur d'autres sites, ont été très peu constatées. Les élèves mentionnent toujours peu les sources qu'ils ont employées pour fournir certaines informations et ne vérifient pas leur crédibilité, même s'ils prennent la peine de les illustrer et les expliquer. Ils semblent avoir encore des difficultés à comprendre et utiliser correctement des notions comme « témoin direct », « vulgarisation », etc. Les analyses sont plus fouillées et des éléments nouveaux sont mis au jour par les élèves, tels que la question de la neutralité de l'auteur, améliorant le « score » de codes 3, sans toutefois être très significatif.

FAITS : Le nombre de faits ciblés a augmenté en post-test et, contrairement au pré-test où ils se sont contentés de les énumérer, les élèves les ont travaillés. En effet, ils ont illustré, vérifié et lié les faits de manière plus constante, les codes 3 dépassant même les codes 2 en termes quantitatifs. Par contre, les élèves éprouvent des difficultés à résumer une somme importante de faits.

MEDIA : La différence majeure entre les deux questionnaires est l'effort d'analyse fourni par les élèves : en pré-test, nous avons constaté que les éléments relevés étaient très explicites, ce qui était certainement dû à la formulation trop précise des questions et à l'espace de réponse trop restreint ; en post-test par contre, une majorité d'élèves a développé les caractéristiques repérées en code 1 telles que la monétisation des contenus, la censure du média, le manque de vérification des contenus, etc.

¹²⁸ « public cible » ne pas fait l'objet d'une comparaison étant donné son absence en pré-test.

EFFET RECHERCHE : Il s'agit de la catégorie où il y a le moins de différence entre les deux questionnaires. La presque totalité des élèves a identifié dans chacun de ceux-ci de nombreuses intentions du youtubeur, principalement explicites (informer, protéger), ainsi que les réactions du public cible en termes de commentaires, de partages et de likes. Des intentions implicites (récolte de fonds, augmentation des followers et des revenus, diffusion d'une théorie du complot) ont également été relevées mais dans une moindre mesure. Néanmoins, seul le post-test comprenait des réponses réellement critiques concernant l'influence de l'idéologie de l'auteur sur le contenu et l'attitude de celui-ci face à ses détracteurs.

PERSUASION : Les réponses aux questions sur les techniques pour convaincre l'audience, peu riches en pré-test, se sont avérées bien plus complètes en post-test. Dans les deux cas par contre, la répartition des codes est approximativement équivalente : les éléments ont régulièrement été expliqués dans les deux questionnaires. Trois des quatre grands types de persuasion de la carte heuristique des théories du complot ont été repris dans les justifications des élèves : le discours du youtubeur (bienveillance, ...), son argumentation (basée sur des documents, ...) et l'emploi des techniques audiovisuelles (propagation rapide des vidéos, musique...). Leur explicitation n'était par contre pas souvent présente. L'énumération des étapes de conception d'une vidéo YouTube n'a pas été réalisée en post-test, preuve que les élèves ont mieux compris les objectifs de la catégorie « persuasion » par rapport au premier questionnaire. Néanmoins, certaines notions comme le recours à l'histoire, le piège à clics, les effets spéciaux... sont trop insuffisamment maîtrisées. En terme de réflexivité, quelques élèves seulement ont été plus loin en s'attardant au manque d'objectivité de l'auteur dû à l'argumentation bancale. Dans l'ensemble, les élèves n'ont pas été capables d'attaquer l'argumentation du youtubeur comme ils ont pu le faire en classe, aiguillé par le professeur, c'est pourquoi les codes 3 sont très peu présents dans le tableau de synthèse.

SOURCES : L'examen des sources est une pratique traditionnelle dans l'enseignement, raison pour laquelle le simple relevé des sources s'est fait correctement dans les deux questionnaires. Les élèves se sont néanmoins limités dans l'ensemble à ce ciblage, sans se soucier de leur fiabilité, ce qui

entraîne un faible nombre de codes 2 et l'inexistence de codes 3. La distinction, pourtant vitale, entre les types de sources est également problématique. Un paramètre à prendre en compte est la localisation de la catégorie « sources » en fin de questionnaire, ce qui a certainement eu pour effet d'être moins complétée par manque de temps et par perte de concentration. Comme l'analyse des arguments, l'analyse des sources semble laborieuse et mériterait un approfondissement dans une activité.

Toutes rubriques confondues, nous retrouvons plus de codes 0 dans le post-test, mais c'est également le cas des autres codes. Nous y voyons plutôt la preuve d'une augmentation des éléments pointés et de ce fait un nombre plus important d'éléments incorrects. La fiche-outil d'analyse est assez bien utilisée dans le post-test, avec l'inconvénient que certains se sont mis en quête de « checker » chacun des éléments, sans les expliciter et surtout sans sélectionner les plus pertinents pour l'analyse de la vidéo. Il s'agit d'un des effets pervers d'un listing de ce type : les élèves ont tendance à penser que tout est utile (ou ne se posent simplement pas la question) et appliquent assidûment l'énumération des éléments sans les mettre en perspective ni les expliciter. Sans doute n'avons-nous pas assez insisté sur la portée généraliste de la fiche-outil ainsi que sur la nécessité de sélectionner quelques éléments porteurs afin de les travailler en profondeur. Les élèves ont amélioré, entre le pré-test et le post-test, le classement des éléments dans les sept catégories. Cela pourrait s'expliquer par l'entraînement lors des séances avec la fiche-outil d'analyse des productions médiatiques divisées en rubriques, mais également par l'éventuelle anticipation des élèves sur les questions qui devaient arriver dans le questionnaire. En effet, ils ont sans doute reconnu la structure de travail utilisée préalablement, ce dont ils n'ont pas pu bénéficier lors du pré-test. Or, une des grandes constatations dans l'enseignement est que les élèves ne lisent pas suffisamment les consignes et ne prennent pas souvent connaissance de leur ensemble avant de commencer à répondre. Malgré la durée trois fois plus longue de la vidéo de post-test par rapport à celle du pré-test (engendrant de ce fait un nombre d'informations plus élevé à travailler), sur un laps de temps similaire, les réponses étaient globalement plus complètes et mieux construites. Ils ont été contraints d'aller davantage à l'essentiel en post-test (par exemple, en post-test, 5 élèves n'ont pas répondu

à la question finale de production d'un avis argumenté, contre 1 élève en pré-test) et/ou de se focaliser sur certaines rubriques. Le manque de temps a probablement influencé la complétion du questionnaire, mais sans doute également le manque de pugnacité ou la fatigue de certains élèves : en effet, là où le pré-test s'est déroulé en huitième heure le lundi, le post-test a eu lieu en septième heure un jeudi donc en fin de semaine. Une autre explication pourrait être le fait que les élèves n'arrivaient pas à fournir un avis argumenté. Pourtant, presque la totalité d'entre eux en avaient fourni un en pré-test (mais très succinct) et ceux qui n'ont pas complété cette question sont des élèves qui étaient au contraire assez réactifs et réfléchis lors des interactions en classe. Il paraît néanmoins évident qu'ils peinent lorsqu'ils s'agit de rédiger un avis argumenté en reprenant l'ensemble des matériaux travaillés préalablement, surtout lorsque celui-ci doit être fourni en fin de journée.

Concernant l'attitude que les élèves déclareraient adopter vis-à-vis de la vidéo, trois fois moins d'élèves choisiraient de la partager en post-test. Les élèves qui décideraient de la partager le feraient non pas parce qu'ils trouvent son contenu pertinent et fiable, mais parce qu'ils le trouvent bien expliqué et qu'ils estiment que le sujet est intéressant. A l'inverse, ceux qui décideraient de ne pas la partager sont très sceptiques concernant les sources, le manque de preuves et leur méconnaissance du sujet. Ces constats sont à relativiser car rien ne dit qu'ils n'auraient effectivement pas partagé cette vidéo dans des circonstances réelles. Concernant la mobilisation de ressources, les recherches internes exprimées par les élèves ont été diminuées de plus de deux tiers par rapport au pré-test. A l'inverse, les recherches externes déclarées ont globalement augmenté et se sont diversifiées : là où les élèves ne consultaient que Google pour rechercher une information ou vérifier des contenus, ils sont plus nombreux à naviguer sur la plateforme YouTube en quête d'autres informations. Des outils auraient également été utilisés en post-test, comme le Décodex et la fiche-outil d'analyse. Cependant, ce constat était attendu étant donné qu'une partie des activités étaient consacrées à leur découverte. En outre, ces résultats sont à nuancer car un écart est constaté entre les pratiques déclarées des élèves et les usages constatés lors de l'analyse des réponses : par exemple, aucune trace du Décodex n'a été repérée lors de la vérification des sites.

4. Conclusion

L'objectif de notre mémoire était de mesurer l'efficacité d'un dispositif d'Education aux médias, axé sur la déconstruction de contenus complotistes, sur les compétences critiques d'élèves de sixième année secondaire. Dans cette optique, nous avons mis en place une séquence pédagogique découpée en trois phases : 1) analyse de productions médiatiques variées à l'aide d'une fiche-outil basée sur des concepts-clés 2) recherche des caractéristiques saillantes des théories du complot à travers une carte heuristique mettant en évidence quatre grands types de persuasion 3) découverte en ateliers de biais cognitifs et arguments fallacieux employés dans les discours de désinformation. L'originalité de notre approche était l'usage de contenus audiovisuels, visionnés et analysés en ligne, visant la dénonciation d'un complot.

Afin d'évaluer les performances de jugement critique des élèves, ceux-ci ont été soumis à un questionnaire de pré-test avant le module d'activités, ainsi qu'à un questionnaire de post-test similaire après ce module. Les réponses collectées ont été codées à l'aide d'une grille conçue à partir des taxonomies de Bloom et SOLO, selon leur niveau de pensée critique. Alliant les analyses quantitatives aux qualitatives, nous avons remarqué qu'une fréquence plus élevée de codes 3, correspondant à une pensée critique d'ordre supérieur, allait automatiquement de pair avec une augmentation des codes 0, 1 et 2. Cela semble signifier que développer de meilleures compétences critiques nécessite d'augmenter le nombre d'éléments d'analyse, quitte à faire des erreurs de compréhension (codes 0), ainsi que de passer par les paliers critiques intermédiaires (codes 1 et 2). En résumé, plus les élèves ont formulé de réponses, plus le nombre et les types de codes ont été importants et plus leurs questionnements se sont rapprochés de la pensée critique. Au terme de l'analyse comparative, nous avons constaté que les éléments avancés en post-test étaient davantage illustrés et explicités, que les éléments implicites sélectionnés étaient plus fréquents et que les éléments étaient classés dans des catégories plus adéquates. Le recours aux recherches externes était plus régulier, excepté lors de l'examen des sources et des faits. Dans l'ensemble, les réponses étaient mieux construites et plus complètes et mettaient en

évidence une meilleure compréhension du caractère construit des médias. Aucune pratique analytique n'a décliné par rapport au pré-test. Par contre, certaines difficultés récurrentes dans les questionnaires ont été mises en évidence : la capacité à résumer des faits, à juger les arguments mobilisés et à établir la crédibilité des sources. En outre, un décalage a été observé entre l'usage déclaré des outils découverts pendant les séances et leur mobilisation réelle dans les questionnaires : en effet, la carte mentale, la fiche-outil d'analyse et le Décodex n'ont été que faiblement ou mal employés. Au niveau des avis concernant les vidéos, les élèves ont été moins « crédules » en post-test, ils ont davantage remis en question les propos de l'auteur et seraient globalement moins enclins à partager la vidéo qu'à l'issue du pré-test.

L'hypothèse selon laquelle l'analyse de contenus complotistes contribue à développer une pensée critique d'ordre supérieur peut donc être en partie confirmée, en gardant une certaine prudence. Certaines limites ont en effet été identifiées :

- Nos résultats ne concernent que certaines activités et compétences.
- D'autres choix pédagogiques auraient entraîné d'autres résultats.
- La faible taille d'échantillon ne permet pas d'étendre nos constatations.
- Des biais ont pu interférer dans les résultats, tels que l'effet de test, la formulation des questions, les ajustements de codage, etc.
- Une seule activité de transfert ne permet pas de certifier que les compétences critiques seront mobilisées ultérieurement.

Ce mémoire nous a permis de prendre conscience de l'ampleur du chantier de l'Education aux médias et de l'indéniable nécessité de travailler le jugement critique dans nos sociétés saturées d'informations. Il nous a rappelé l'importance de prendre de la distance et de faire évoluer nos pratiques et nos connaissances en tant qu'enseignante, afin de rester en adéquation avec les pratiques de nos élèves et les matériaux médiatiques en constante mutation. De ce fait, si nous étions amenée à concevoir à l'avenir un cours d'Education aux médias, notre dispositif ferait l'objet de multiples aménagements.

Afin d'aller plus loin dans le dispositif, divers prolongements pourraient être imaginés, au travers de thématiques telles que la publicité politique, l'exploitation de réseaux socionumériques typiques des jeunes générations comme TikTok, etc.

5. Bibliographie

5.1. Actes de colloque

Décret Missions. (1997, 24 juillet). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Récupéré à partir de http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias. (2013, septembre). *Les compétences en éducation aux médias, un enjeu éducatif majeur : cadre général*. Récupéré à partir de https://www.csem.be/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf

Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias. (2016, 15 avril). *Pacte d'Excellence : l'éducation aux médias et la littératie médiatique au cœur des missions d'une école d'excellence au 21^e siècle*. Récupéré à partir de [Métanote finale.pdf \(csem.be\)](#)

FESeC. (2016). *Addendum au programme de Techniques Sociales 3^e degré technique de qualification Humanités professionnelles et techniques - D/2002/7362/3134*. Récupéré à partir de [Secrétariat général de l'enseignement catholique en communautés française et germanophone de Belgique](#)

5.2. Articles de périodique papier

Fiorilli, T. (2021, 21 au 27 janvier). *Complots: un Belge sur trois y croit*. *Le Vif-L'Express*, 3629, 8-13.

Rogean, O. (2021, 21 au 27 janvier). Complots: un Belge sur trois y croit. *Le Vif-L'Express*, 3629, 14-15.

5.3. Articles de périodique électronique

Badouard, R. (2020). La régulation des contenus sur Internet à l'heure des « fake news » et des discours de haine. *Communications*, 106, 161-173.
<https://doi.org/10.3917/commu.106.0161>

Beauvisage, T., Beauscart, J.-S., Couronné, T., & Mellet, K. (2011). Le succès sur Internet repose-t-il sur la contagion? Une analyse des recherches sur la viralité. *Tracés*, 21, 151-166.
<https://doi.org/10.4000/traces.5194>

Boyadjian, J. (2020). Désinformation, non-information ou sur-information? : les logiques d'exposition à l'actualité en milieux étudiants. *Réseaux*, 222, 21-52. <https://doi.org/10.3917/res.222.0021>

Cicchelli, V., & Octobre, S. (2018). Fictionnalisation des attentats et théorie du complot chez les adolescents. *Quaderni*, 95, 53-64.
<https://doi.org/10.4000/quaderni.1140>

Fastrez, P. (2011). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en communication*, 33, 35-52. <https://doi.org/10.14428/rec.v33i33.51793>

Fastrez, P., & Philippette, T. (2017). Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique. *Tic&société*, 11(1), 85-110.
<https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2266>

Friesen, S., & Scott, D. (2013). Inquiry-Based Learning: a review of the research literature. *Academia*, 32. Récupéré à partir de [Inquiry-Based-](#)

[Learning-A-Review-of-the-Research-Literature-with-cover-page-v2.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)

Jolls, T., & Wilson, C. (2014). The Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78. <https://doi.org/10.23860/jmle-6-2-6>

Landry, N., & Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer*, 15(1), 47-63. <https://doi.org/10.4000/communiquer.1664>

Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action. *The Aspen Institute*. Récupéré à partir de [Digital and Media Literacy.pdf \(aspeninstitute.org\)](#)

Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. *Cognitive Development in Digital Contexts*, 253-274. Récupéré à partir de [Microsoft Word - Hobbs chapter, Measuring the Digital and Media Literacy Competencies.docx \(mediaeducationlab.com\)](#)

Julliard, V. (2015). Les apports de la techno-sémiotique à l'analyse des controverses sur Twitter. *Hermès, La Revue*, 73, 191-200. <https://doi.org/10.3917/herm.073.0191>

Rebillard, F. (2017). La rumeur du PizzaGate durant la présidentielle de 2016 aux États-Unis: Les appuis documentaires du numérique et de l'Internet à l'agitation politique. *Réseaux*, 202-203, 273-310. <https://doi.org/10.3917/res.202.0273>

Rey, B. (2015). Peut-on évaluer les compétences scolaires ?. *Recherches*, 63, 9-21. Récupéré à partir de [Microsoft Word - 009-021_R63_Rey.docx \(revue-recherches.fr\)](#)

Schilder, E., & Redmond, T. (2019). Measuring Media Literacy Inquiry in Higher Education: Innovation in Assessment. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 95-121. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-6>

Vulbeau, A. (2015). Contrepoint: L'infobésité et les risques de la surinformation. *Informations sociales*, 191, 35-35. <https://doi.org/10.3917/inso.191.0035>

5.4. Documents audio-visuels

Complotisme avec Gérald Bronner [Émission télévisée]. (2021, 03 octobre). Récupéré à partir de [Comprendre le complotisme - Podcast - Capito ! \(podcastics.com\)](#)

Interview du professeur Grégoire Lits: Comprendre le complotisme [Podcast]. (2021, 21 janvier). Récupéré à partir de [Comprendre le complotisme - Podcast - Capito ! \(podcastics.com\)](#)

Weill, M. [Réalisateur]. (2021, 05 octobre). *Tous complotistes ?* [Podcast] Récupéré à partir de [Martin weill - Tous complotistes ? - RTBF Tipik](#)

5.5. Documents non publiés ou à diffusion limitée

Dossier pédagogique de l'exposition « Ami, entends-tu ? » : « Théories du complot : Résistons ! ». (2022, 24 janvier). Document reçu par mail suite à une demande adressée à l'animatrice de l'ASBL Erika Donis.

De Smedt, T., Fastrez, P., & Philippette, T. (2010, 18 mai). *La compétence médiatique : du concept à la mesure*. Présentation au séminaire de recherche de l'Institut Langage et Communication (UCLouvain).
Récupéré à partir de [La compétence médiatique: du concept à la mesure \(slideshare.net\)](https://www.slideshare.net/DeSmedtT/la-compete-mediaticue-du-concept-a-la-mesure)

5.6. Instruments de mesure

CSA. (2020). *Médias : Attitudes et Perceptions* [version synthétisée d'un rapport scientifique]. Récupéré à partir de https://www.csa.be/wp-content/uploads/MAP/CSA_Etude-MAP-WEB-HR.pdf

Wiard, V. (2020). *#Génération2020 : les jeunes et les pratiques numériques* [livret des résultats]. Récupéré à partir de [generation2020 livretdesresultats-2.pdf \(media-animation.be\)](https://media-animation.be/generation2020_livretdesresultats-2.pdf)

Guffens, B. (2020, septembre). *Raconter, partager, rassembler : l'info des jeunes comme objet d'échange* [interprétation critique de l'enquête #Génération2020]. (l'article n'est plus présent sur le site de l'asbl Média Animation)

5.7. Monographie

Chevassus-au-Louis, N. (2014). *Théories du complot: on nous cache tout, on nous dit rien*. Paris: *First Editions*.

5.8. Ouvrages de référence

Complot. (2012). Dans *Le Petit Larousse Illustré*. Paris: Larousse Editions.

Complotiste. (2022). Dans *Larousse en ligne*. Récupéré à partir de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/complotiste/188079>

Conspiracy theory. (2022). Dans Wikipedia. Récupéré à partir de https://en.wikipedia.org/wiki/Conspiracy_theory

5.9. Sitographie

Action Médias Jeunes. (n.d.). *Critique de l'info : l'outil ultime* [Dossier].

Récupéré à partir de https://acmj.be/outilultime/wp-content/uploads/2020/10/OUTILULTIME_P1_Dossier_Enseignant%C2%B7e.pdf

AFP. (2021, 08 octobre). *Les théories complotistes sur le vaccin contre le*

Covid: le nouveau business des influenceurs [Article]. Récupéré à partir

de <https://www.rtl.be/info/belgique/societe/le-business-des-influenceurs-dope-aux-theories-complotistes-1329990.aspx>

Bepax. (n.d.). *Déconstruire les théories du complot – Fiche 5 : L'éducation*

aux médias contre le complotisme [Dossier]. Récupéré à partir de

<https://www.bepax.org/files/files/OUTILS/bepax-deconstruire-les-theories-du-complot-fiches-pedagogiques.pdf>

Bien enseigner. (2021, 09 février). *Quelles sont les 5 grandes théories de*

l'apprentissage ? [Article]. Récupéré à partir de

<https://www.bienenseigner.com/les-5-grandes-theories-de-lapprentissage/>

Commission européenne. (2022, 29 juin). *Rapports sur les actions de*

septembre et d'octobre – Programme de surveillance de la

désinformation contre la COVID-19 [Article]. Récupéré à partir de

<https://digital-strategy.ec.europa.eu/fr/library/reports-september-and->

[october-actions-fighting-covid-19-disinformation-monitoring-programme](#)

Decarre, H. (2022, 05 mai). *Les théories du complot permettent de redonner du sens au chaos* [Entretien]. Récupéré à partir de <https://leclaireur.fnac.com/article/90337-les-theories-du-complot-permettent-de-redonner-du-sens-au-chaos/>

Francetvinfo. (2021, 28 juin). *Odysee: la plateforme des complotistes français* [Vidéo]. Récupéré à partir de [Odysee : la plateforme des complotistes français \(francetvinfo.fr\)](https://www.francetvinfo.fr/odysee/odysee-la-plateforme-des-complotistes-francais)

Génération Le Soir. (s.d.) *Les Digital Natives existent-ils vraiment ?* [Article]. Récupéré à partir de <https://www.lesoir.be/279518/article/2019-03-11/les-digital-natives-existent-ils-vraiment>

Lecomte, J. (2012). *Les apprentis sorciers de l'éducation aux médias (5) : compétences médiatiques* [Article de blog]. Récupéré à partir de [Les apprentis sorciers de l'éducation aux médias \(5\) : des compétences | Philosophie, médias et société \(philomedia.be\)](https://philomedia.be/les-apprentis-sorciers-de-l-education-aux-medias-5-des-competences-philosophie-medias-et-societe)

Lectio Magistralis d'Umberto Eco à l'occasion de la remise de son doctorat honoris causa en Communication et culture des médias à l'Université de Turin [Discours]. (2015, 10 juin). Récupéré à partir de <https://legrandcontinent.eu/fr/2020/12/24/pour-en-finir-avec-la-theorie-du-complot/>

Média Animation. (2019). *Média Animation - Critiquer l'information : 5 approches pour une éducation aux médias - 2. L'approche du discours :*

observer la forme [Dossier]. Récupéré à partir de https://media-animation.be/IMG/pdf/mediaanimation_-_2020_-_critiquerlinfo.pdf

Média Animation. (2017). *Théories du complot.be : Ressorts et mécanismes* [Outil]. Récupéré à partir de https://theoriesducomplot.be/Theoriesducomplot_Livret_Pedagogique.pdf

Merzeau, L. (2017, 19 mai). *Les fake news, miroir grossissant de luttes d'influences* [Article]. Récupéré à partir de <https://larevuedesmedias.ina.fr/les-fake-news-miroir-grossissant-de-luttes-dinfluences>

Ray, M.-C. (2011, 22 novembre). *Mémoire de travail : qu'est-ce que c'est ?* [Article]. Récupéré à partir de <https://www.futura-sciences.com/sante/definitions/medecine-memoire-travail-15605/>

Rédaction du Vif. (2011, 22 novembre). *Qui sont les « digital natives » ?* [Article]. Récupéré à partir de <https://www.levif.be/belgique/qui-sont-les-digital-natives/>

Seniguer, H. (2021, 18 avril). *Ces médias trop complaisants à l'égard des thèses complotistes de Philippe de Villiers* [Article d'opinion]. Récupéré à partir de <https://www.conspiracywatch.info/ces-medias-trop-complaisants-a-legard-des-theses-complotistes-de-philippe-de-villiers.html>

Signoret, P. (2018, 13 février). *Face aux théories du complot sur YouTube, les « anticonspi » veulent « occuper le terrain »* [Article]. Récupéré à partir de <https://www.lemonde.fr/pixels/article/2018/02/13/face-aux->

[theories-du-complot-sur-youtube-les-anticonspis-veulent-occuper-le-terrain_5255963_4408996.html](https://www.unesco.org/fr/communication-information/media-information-literacy/about)

UNESCO. (2022, 04 avril). *À propos de l'Éducation aux médias et à l'information* [Site Internet]. Récupéré à partir de <https://www.unesco.org/fr/communication-information/media-information-literacy/about>

Université de paix. (n.d.). *Exemple de grille réalisée avec les élèves dans le cadre du mémoire de Carmen Michels en 2016-2017* [Dossier]. Récupéré à partir de <https://www.universitedepaix.org/esprit-critique-et-complotisme-analyse/>

Vighier, L. (2016, 14 mars). *Carte mentale : les procédés et les arguments complotistes* [Outil]. Récupéré à partir de <https://framindmap.org/c/maps/163496/public>

Woitier, C. (2020, 15 octobre). *YouTube ferme de nombreuses chaînes liées au mouvement Qanon* [Article]. Récupéré à partir de <https://www.lefigaro.fr/secteur/high-tech/youtube-ferme-de-nombreuses-chaines-liees-au-mouvement-qanon-20201015>

5.10. Thèse doctorale

Tilleul, C. (2020). *Étude des relations entre les pratiques des jeunes adultes sur les réseaux socionumériques et le développement de leurs compétences en littératie médiatique* (Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain). Récupéré à partir de <http://hdl.handle.net/2078.1/235368>

6. Table des annexes

L'intégralité des annexes, assez conséquentes, est disponible sur le cédérom présent en troisième page de couverture.

- 1) Matrice de Fastrez (2011) vulgarisée par Lecomte (2012)
- 2) Fiches de leçons préparées avant la prestation
- 3) Questionnaire de pré-test
- 4) Résumé argumenté de la vidéo sur le Fluor
- 5) Captures d'écran de l'animation de découverte de la grille d'analyse d'un document médiatique
- 6) Grille d'analyse d'un document médiatique en version papier
- 7) Grille de synthèse de la vidéo de pré-test
- 8) Grilles de synthèse de l'analyse des trois documents médiatiques d'entraînement
- 9) Capture d'écran du Google Sheets complété en ligne par les élèves
- 10) Captures d'écran du montage d'introduction sur les 18 théories du complot d'analyse
- 11) Captures d'écran de l'animation sur la définition d'une théorie du complot
- 12) Lexique des mots-clés en lien avec les complots
- 13) URL de la vidéo d'entraînement sur les caractéristiques des théories du complot
- 14) Résumés postés sur le Classroom suite aux exposés sur les divers sujets
- 15) URL des vidéos des théories du complot analysées
- 16) Relevé des caractéristiques des théories du complot retrouvées dans les vidéos (liste non exhaustive)
- 17) Nuage de mots réalisé sur Wooclap à l'issue du travail en binômes sur les caractéristiques des théories du complot
- 18) Carte heuristique de la rhétorique des théories des complots
- 19) Carte heuristique de la rhétorique des théories des complots illustrée d'exemples des vidéos découvertes
- 20) Vidéo de conclusion sur les caractéristiques des théories du complot
- 21) Schémas d'explication de la technique Jigsaw
- 22) Badges de groupes d'experts pour la technique Jigsaw

- 23) URL des vidéos d'explications de biais cognitifs et des arguments fallacieux pour le montage du Jigsaw
- 24) Captures d'écran des questions du Kahoot!
- 25) Sélection d'extraits des théories du complot selon les types de biais cognitifs et arguments fallacieux pour le montage Kahoot!
- 26) Exercice coté d'analyse d'une vidéo complotiste avec la carte heuristique
- 27) Questionnaire de post-test
- 28) Sélection de captures d'écran du cours créé sur la plateforme Classroom utilisée par l'école
- 29) Diagramme circulaire de la participation des élèves à chaque étape du dispositif (uniquement ceux ayant passé au moins un des tests)
- 30) Corrigé du pré-test selon la grille de codage
- 31) Corrigé du post-test selon la grille de codage
- 32) Résultats de la grille de codage du pré-test
- 33) Résultats de la grille de codage du post-test
- 34) Résultats des questions 7, 9 et 10 du pré-test
- 35) Résultats des deux dernières questions du post-test

Résumé :

A l'ère de l'infobésité et de la désinformation, la sélection de contenus pertinents et la prise de distance envers les messages médiatiques semblent de plus en plus primordiales. L'école constitue le terrain traditionnel pour entraîner le jugement critique.

Ce mémoire s'attèle à déterminer dans quelle mesure l'analyse de discours complotistes peut améliorer les compétences critiques dans le cadre d'un cours d'Education aux médias. Dans cet objectif, un dispositif pédagogique a été conçu et testé auprès d'une classe de sixième année technique, autour d'activités de réception et de navigation mobilisant des compétences informationnelles et sociales. Au cours des séances, les élèves ont analysé des documents médiatiques sur base d'une fiche-outil divisée en concepts-clés, déconstruit des vidéos complotistes à l'aide d'une carte heuristique présentant quatre grandes formes de persuasion, et découvert en ateliers quelques biais cognitifs et arguments fallacieux typiques des discours de désinformation. Afin de mesurer l'efficacité de la séquence pédagogique, les élèves ont été soumis à un questionnaire avant et après les séances pratiques, portant sur des vidéos puisées en ligne sur la plateforme YouTube.

A l'issue des analyses comparatives, une amélioration de la pensée critique d'ordre supérieur a pu être constatée, avec persistance de certaines faiblesses dans plusieurs domaines d'analyse.

Mots-clefs : Education aux médias – théories du complot – dispositif pédagogique – adolescents – pensée critique – YouTube.