

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,  
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**MÉMOIRE DE RECHERCHE**

Parcours

Professeur.e des écoles

*Information, esprit critique et éducation aux médias et à l'information en cycle 3*

Présenté par **Eva BRUEL**

**Mémoire encadré par**

**Directrice de mémoire**

Nom, prénom : MAFFRE Stéphanie

Statut : Maîtresse de conférence en histoire contemporaine.

**Membres du jury de soutenance**

Nom et prénom

MAFFRE Stéphanie

GONÇALVES David

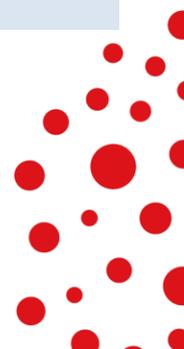
Statut

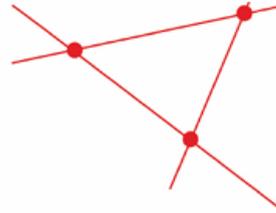
Maîtresse de conférence en histoire contemporaine.

Professeur d'histoire – géographie – EMC.  
Formateur INSPE.

**Soutenu le**

**06 / 06 / 2024**





## Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e **Eva BRUEL**

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Information, esprit critique et éducation aux médias et à l'information en cycle 3

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J  
[http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil\\_entPers](http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers)*

Fait à **Olemps**

le **17 mai 2024**

Signature de l'étudiant.e

## Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement ma directrice de mémoire Mme Stéphanie Maffre pour son accompagnement et ses précieux conseils, sa compréhension et sa disponibilité.

Je remercie également Mr David Gonçalves pour son enseignement inspirant qui a contribué à nourrir ma réflexion sur le développement de l'esprit critique chez les élèves.

Je tiens également à remercier les enseignants et les élèves qui ont pris le temps de répondre aux questionnaires, leurs réponses étant indispensables pour mener à bien mon travail de recherche.

Et enfin je remercie mes parents, Frédéric ainsi que Tom, Inès et Lou pour leur soutien constant et leurs encouragements au quotidien tout au long de ces trois années si particulières.

# Table des matières

Introduction.....	6
1. Cadre théorique.....	8
1.1. De l'information aux fausses informations.....	8
1.1.1. Qu'est-ce qu'une information ?.....	8
1.1.2. Comment définir les fausses informations ?.....	10
1.1.2.1. La rumeur.....	13
1.1.2.2. Le complotisme.....	14
1.1.3. Les fausses informations, un danger majeur pour la démocratie.....	16
1.1.4. Les mécanismes de diffusion des fausses informations.....	17
1.1.5. Une législation qui évolue... ..	18
1.1.6. Les pratiques informationnelles des enfants et des jeunes adultes aujourd'hui.....	19
1.2. L'esprit critique.....	21
1.2.1. Comment le définir ?.....	21
1.2.2. L'esprit critique à l'école.....	23
1.2.3. L'esprit critique appliqué aux médias.....	24
1.3. L'éducation aux médias et à l'information.....	25
1.3.1. Comment la définir ?.....	25
1.3.2. L'éducation aux médias et à l'information dans le système scolaire en France.....	27
1.3.2.1. Quel cadre institutionnel ?.....	27
1.3.2.2. Un enseignement insuffisant ?.....	30
1.4. Questionnement.....	30
2. Axe de méthodologie de recueil de données.....	33
2.1. Questionnaire à destination des enseignants en cycle 3.....	33
2.2. Questionnaire à destination des élèves en cycle 3.....	34
2.3. Modalités de déroulement du recueil de données.....	34
3. Analyse des données.....	36
3.1. Données recueillies.....	36
3.1.1. Questionnaire destiné aux enseignants.....	36
3.1.1.1. Profil de l'échantillon des enseignants interrogés.....	36
3.1.1.2. Les représentations des enseignants sur l'EMI.....	36
3.1.1.3. La proportion des enseignants qui pratiquent l'EMI.....	38
3.1.1.4. Les modalités de pratique de l'EMI.....	39

3.1.1.5.	La connaissance des ressources et supports .....	43
3.1.1.6.	La formation des enseignants en EMI .....	44
3.1.1.7.	Le niveau de compétences/connaissances des élèves en EMI .....	44
3.1.2.	Questionnaire destiné aux élèves .....	45
3.1.2.1.	Les activités des élèves sur internet .....	45
3.1.2.2.	L'EMI vue par les élèves .....	46
3.1.3.	Mise en relation des données recueillies .....	46
Conclusion	.....	48
Bibliographie	.....	51
Annexes	.....	57

## Introduction

A l'ère du numérique où les réseaux sociaux occupent une place importante, l'accès à l'information et les modes de communication ont été profondément transformés. Auparavant, la diffusion de l'information était dominée mais aussi régulée par les principaux médias : presse écrite, radio et télévision. Aujourd'hui, la montée en puissance d'internet a totalement modifié le paysage médiatique. L'essor des réseaux sociaux a ouvert de nouvelles possibilités de connexion et de communication qui leur confèrent un rôle central dans la diffusion de l'information en ligne. Les contenus peuvent se propager très rapidement à travers les plateformes grâce aux mécanismes de partage. Les réseaux sociaux offrent donc un accès sans précédent à une vaste quantité de connaissances et d'informations fiables mais, en raison de l'absence de filtrage, ils peuvent aussi servir de terrain à la propagation de fausses informations dont les répercussions dépassent souvent le cadre des réseaux sociaux. Aux États-Unis en 2021, l'assaut du Capitole qui a provoqué des morts et des blessés, a mis en évidence comment les théories du complot, répandues sur les réseaux sociaux par les partisans de Donald Trump pouvaient accentuer la violence politique. De même, la propagation de désinformation pendant la pandémie de Covid-19 a accru les craintes liées aux vaccins et a entraîné des conséquences graves en incitant certaines personnes à rejeter des traitements médicaux fiables au profit de remèdes non validés. Ce type d'évènements n'est certainement pas uniquement lié à internet et aux réseaux sociaux. Les fausses informations, rumeurs et autres théories complotistes existaient déjà bien avant mais elles peuvent être aujourd'hui diffusées à grande échelle en quelques instants, ce qui peut amplifier leurs conséquences. Le défi est donc de taille pour les citoyens qui doivent être capables de faire preuve d'esprit critique : il est essentiel qu'ils apprennent le plus tôt possible à déjouer les pièges de la désinformation et qu'ils soient capables d'évaluer la crédibilité des informations rencontrées

Aujourd'hui, l'exposition des enfants dès leur plus jeune âge à internet est devenue une réalité incontournable. Ils sont ainsi confrontés à des contenus potentiellement néfastes et ils y sont particulièrement perméables et vulnérables. Il paraît donc indispensable de les préparer à faire face aux défis de l'ère numérique et de

les armer pour devenir des citoyens informés éclairés, critiques et responsables dans notre société de l'information en constante évolution. C'est le but de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) qui est intégrée à toutes les étapes de la scolarité des élèves couvrant ainsi l'ensemble de leur parcours éducatif.

Dans ce contexte, ce mémoire pose la problématique suivante : Face aux risques engendrés par les fausses informations, quels sont les enjeux de l'enseignement de l'esprit critique aux élèves en cycle 3 en éducation aux médias et à l'information ? Il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'éducation aux médias et à l'information telle qu'elle est actuellement enseignée à l'école élémentaire, en particulier au niveau du cycle 3, répond efficacement aux défis auxquels elle doit faire face.

Pour mener à bien cette réflexion, les concepts d'information et de fausse information, d'esprit critique et d'éducation aux médias et à l'information seront tout d'abord précisément définis. Ensuite, le questionnement autour de la problématique sera développé. L'axe méthodologique de recueil de données, une enquête de nature quantitative auprès de professeurs des écoles en cycle 3 et également d'élèves en cycle 3, sera explicité. Pour terminer, les données seront analysées afin d'apporter, en conclusion, des éléments de réponse à la problématique.

# 1. Cadre théorique

## 1.1. De l'information aux fausses informations

### 1.1.1. Qu'est-ce qu'une information ?

Du verbe informer, originaire du latin : *informare*, qui signifie, d'après le dictionnaire le Robert, « donner une forme, une structure, transmettre des connaissances, des renseignements, mettre au courant ».

Selon Le Larousse, l'information est définie comme « tout évènement, tout fait, tout jugement porté à la connaissance d'un public plus ou moins large, sous forme d'images, de textes, de discours, de sons ».

D'après YF. Le Coadic, professeur en sciences de l'information, l'information possède un élément de sens, c'est une connaissance inscrite (sous forme écrite, orale ou audiovisuelle) sur un support spatio-temporel. Le but de l'information est donc l'acquisition de la connaissance au moyen de la transmission d'un support : le document, qui est le terme générique désignant les objets porteurs d'information : écrit, audio ou visuel. Selon lui, le devenir de l'information aujourd'hui, est décrit par deux phénomènes majeurs : l'explosion de sa quantité et la réduction de son temps de communication qui conduisent à l'apparition de flux d'informations très élevés, c'est-à-dire à la circulation d'importantes quantités d'information par unité de temps.

Pour Y. Jeanneret, chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication, l'information va être conditionnée par l'interprétation que l'on va en faire selon la forme matérielle du média mais aussi en fonction des connaissances et de la culture du récepteur. Il s'agit de « la relation entre le document et le regard porté sur lui<sup>1</sup> ».

Le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information), intègre également dans sa définition de l'information, la notion d'interprétation. En effet, l'information médiatique est décrite comme « un fait relaté provenant de sources identifiées, vérifiées et recoupées, auquel peut s'adjoindre une

---

<sup>1</sup> JEANNERET, Yves. Du mode d'existence des médias informatisés. In *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ? Nouvelle édition revue et corrigée*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2011, Chapitre 3, p 91-146.

mise en perspective expliquant et/ou interprétant le fait en question dans une dimension sociale, culturelle, économique, politique, géopolitique, etc.<sup>2</sup> ».

Enfin, dans le rapport mondial « Vers les sociétés du savoir » de l'UNESCO, il est indiqué qu'un travail de réflexion est nécessaire pour transformer une information en savoir, sans quoi elle n'est qu'une simple donnée, la « matière première de l'élaboration d'un savoir<sup>3</sup> ». Il est également précisé dans ce rapport qu'au vu du nombre massif de fausses informations qui circulent sur Internet, l'information brute « peut être très exactement du « non-savoir »<sup>3</sup>.

Il paraît important, à ce stade-là, d'identifier les différences entre les savoirs, les croyances et les opinions.

Les travaux du conseil scientifique de l'éducation nationale, effectués sous la direction de Stanislas Dehaene, sont éclairants sur ce point-là:

« Le savoir ou la connaissance se fondent sur des justifications, des arguments probants, notamment des arguments vérifiables. Un savoir comme le savoir scientifique est mis à l'épreuve, en suivant des règles (méthodes acceptées par une communauté d'experts), et a une nature intersubjective. Le terme de « croyance », lui, est ambigu. Il peut être utilisé pour désigner des représentations individuelles qui ne correspondent pas nécessairement à la réalité, qui n'ont pas été vérifiées ou dont la vérification est insuffisante pour leur garantir un statut de connaissance ; il est alors synonyme d'« opinion »<sup>4</sup> ».

Guillaume Lecoindre, zoologiste et professeur au Muséum National d'Histoire Naturelle, considère que les savoirs sont collectifs, rationnels et ouverts à la réfutation alors que la croyance est individuelle, indifférente ou fermée à la réfutation et repose sur la confiance en une autorité. Les opinions sont individuelles et peuvent relever en partie d'une croyance et en partie d'une justification rationnelle.

---

<sup>2</sup> CLEMI. [en ligne]. [consulté le 20 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.cleml.fr/>.

<sup>3</sup> Rapport *Vers les sociétés du savoir UNESCO* (2005). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141907>

<sup>4</sup> DEHAENE Stanislas, *L'école éclairée par la science. Travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale*. Paris : Odile Jacob, 2021. Hors collection.

Parmi la quantité incommensurable d'informations qui circulent de nos jours, il apparaît indispensable de s'interroger à présent sur leur nature et leur niveau de fiabilité.

### **1.1.2. Comment définir les fausses informations ?**

Fakes news, infox, désinformation, hoax, rumeurs, théories du complot... Les termes sont nombreux pour désigner les fausses informations mais ils ne décrivent pas tous la même réalité.

Tout d'abord, le terme fakes news, d'origine anglo-saxonne, est défini comme « un ensemble de procédés contribuant à la désinformation du public<sup>5</sup> » par une publication du journal officiel datant du 4 octobre 2018 qui émet aussi des recommandations quant à son emploi. En effet, la commission d'enrichissement de la langue française préconise dans ce texte de remplacer le terme fakes news par « information fallacieuse » ou bien par le terme « infox » formé à partir des mots information et intoxication. Les termes « « nouvelle fausse », « fausse nouvelle », « information fausse » ou « fausse information » utilisés déjà dans la loi de 1881 sur la liberté de la presse sont également préférables à celui de fakes news.

Claire Wardle, chercheuse américaine et auteur d'un rapport pour le Conseil de l'Europe sur les désordres de l'information, propose également d'abandonner le terme "*fakes news*" car elle l'estime inadéquat pour décrire « le phénomène de la pollution de l'information <sup>6</sup> » et employé à mauvais escient par des politiciens « pour désigner des organes de presse dont ils n'aiment pas les articles<sup>5</sup> ».

Elle propose de le remplacer par l'expression « trouble de l'information <sup>5</sup> » qu'elle qualifie de « complexe<sup>5</sup> » et qu'elle décline en trois catégories en fonction du degré de fausseté et de nuisibilité :

- La mésinformation : c'est une information fausse mais diffusée sans intention de nuire ;
- La désinformation : c'est une information fausse diffusée avec l'intention de nuire ;

---

<sup>5</sup> RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Recommandation sur les équivalents français à donner à l'expression fake news* [en ligne]. Journal officiel n°0229 du 4 octobre 2018 [consulté le 21 décembre 2021]. Disponible sur le Web :

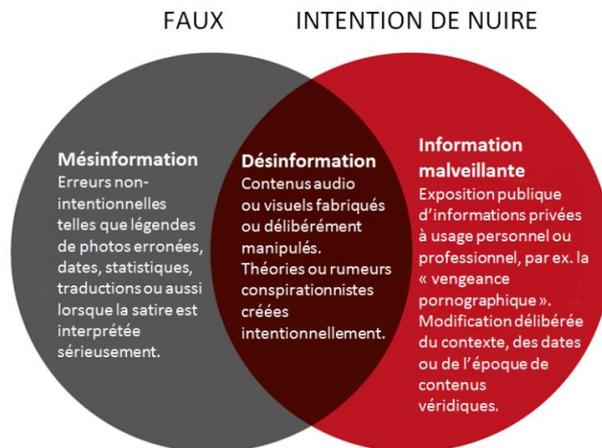
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037460897>

<sup>6</sup> WARDLE Claire. *Comprendre le désordre informationnel*. Alastair Reid et Victoria Kwan, 2019. First Draft

- L'information malveillante : c'est une information vraie mais diffusée avec l'intention de nuire.

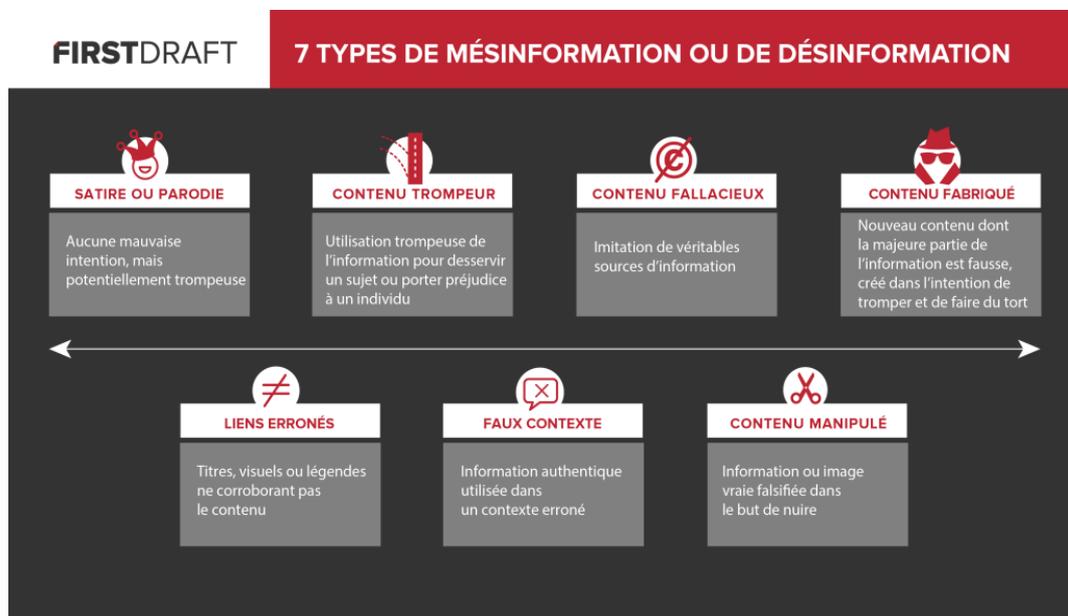
On retrouve ces trois catégories dans l'infographie suivante qu'elle a élaboré.

### TYPES DE DESORDRES DE L'INFORMATION



Source : « Les désordres de l'information vers un cadre interdisciplinaire pour la recherche et l'élaboration des politiques. »

Claire Wardle propose une classification encore plus précise de la mésinformation et de la désinformation (l'information malveillante n'étant pas une fausse information, elle n'entre pas dans cette classification supplémentaire). Elle identifie sept sous-catégories, allant de la satire ou parodie aux contenus manipulés, que l'on retrouve dans l'infographie suivante :



Source : « Les désordres de l'information vers un cadre interdisciplinaire pour la recherche et l'élaboration des politiques. »

Après ce point sur la terminologie et pour compléter ce classement, la chercheuse propose l'analyse d'un "trouble de l'information" en fonction de trois éléments permettant ainsi de mieux en comprendre les mécanismes :

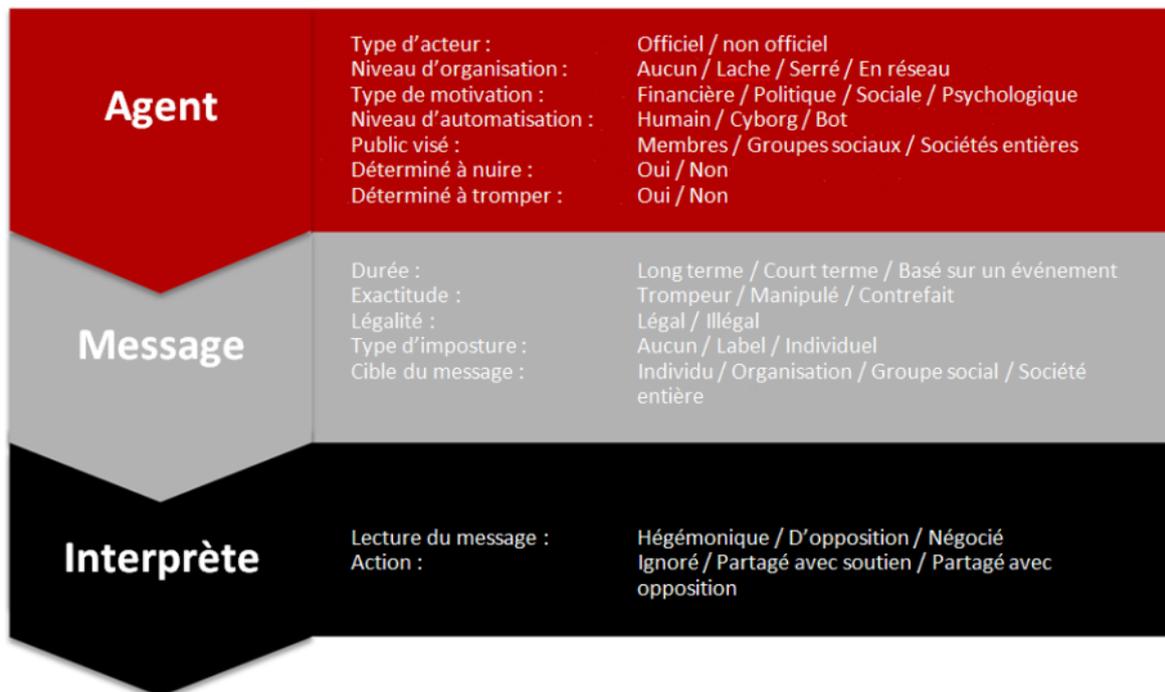
- L'agent c'est-à-dire celui qui va créer, produire et diffuser le message. Est-il officiel ou non ? Organisé ? Qui vise-t-il ? Est-il déterminé à nuire et à tromper ? Comment va-t-il diffuser son message ?

Ses motivations peuvent être politiques, financières, sociales et/ou psychologiques.

- le message : Quelle est sa durée ? son exactitude ? Est-il légal ? Quelle est sa cible ? Constitue-t-il une imposture ?

- l'interprète : Qui est-il ? Quelle est son action face au message reçu ?

Elle propose le schéma suivant qui reprend toutes les questions que l'on devrait se poser concernant chaque élément lorsqu'on se retrouve face à une information pour en évaluer sa qualité.



Source : « Les désordres de l'information vers un cadre interdisciplinaire pour la recherche et l'élaboration des politiques. »

Ces différents éclaircissements démontrent combien il est complexe de définir précisément les fausses informations, notamment compte tenu du nombre élevé de critères entrant en jeu. Il est cependant important de considérer toutes les nuances existantes dans le domaine des fausses informations. En effet, une vision claire de leurs mécanismes permet de mieux les connaître et les comprendre afin d'y faire face de manière plus efficace.

Nous avons pu voir que parmi les troubles de l'information, la désinformation, qui cumule l'intention de nuire et la fausseté, correspond aux théories et rumeurs conspirationnistes (cf. schéma « types de désordre de l'information » page 10). Il apparaît intéressant à ce stade de les définir plus précisément afin de mieux comprendre leur origine et leurs caractéristiques.

#### **1.1.2.1. La rumeur**

La rumeur, originaire du latin *rumor* qui signifie bruit qui court, est « le plus vieux média du monde<sup>7</sup> » mais l'émergence actuelle des nouveaux moyens de communication favorise sa propagation.

Selon DiFonzo et Bordia, chercheurs en psychologie, la rumeur consiste en « la diffusion d'énoncés informatifs non vérifiés et pertinents par leur fonction qui apparaissent dans des contextes d'ambiguïté, de danger ou de menace potentielle et qui aident à gérer le risque et à comprendre<sup>8</sup> ».

Michel Louis Rouquette, professeur de psychologie sociale, définit la rumeur comme un syndrome qui possède quatre caractéristiques :

- « l'implication<sup>9</sup> » : les individus qui transmettent des rumeurs le font car ils se sentent impliqués personnellement par le contenu du message.
- « l'attribution<sup>9</sup> » : la source désignée par l'individu qui transmet le message est garantie comme fiable (alors qu'elle est plus ou moins crédible).
- « la négativité<sup>9</sup> » : la plupart des rumeurs circulant sont négatives.

---

<sup>7</sup> KAPFERER, Jean-Noël. *Rumeur : le plus vieux média du monde*. Paris : Points, 2010. Points Essais.

<sup>8</sup> DIFONZO, Nicholas, BORDIA, Prashant. Rumeurs, ragots et légendes urbaines. Contextes, fonctions et contenus. *Diogène*, 2006/1 [en ligne], 2006 [consulté le 20 décembre 2021], n° 213, p. 23-45. Disponible sur le Web : <<https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-diogene-2006-1-page-23.htm>>.

<sup>9</sup> ROUQUETTE, Michel-Louis. Le syndrome de rumeur. *Communications* [en ligne], 1990 [consulté le 29 février 2024], n°52, p 119-123. Disponible sur le Web : <[www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1990\\_num\\_52\\_1\\_1786](http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1990_num_52_1_1786)>.

- « l'instabilité<sup>9</sup> » : le contenu du message est instable : il « résulte d'un processus de production<sup>9</sup> ».

Les psychologues Allport et Postman se sont intéressés au mode de transmission de la rumeur et ont également montré que le contenu du message évolue. D'après leur étude réalisée en 1947, la rumeur va se développer en suivant un processus de « consolidation<sup>10</sup> » composé de trois phases interdépendantes :

- « La réduction<sup>10</sup> » : le message initial est simplifié au fur et à mesure de sa propagation ;
- « L'accentuation<sup>10</sup> » : seulement certains détails du message sont retenus ou des explications sont ajoutées ;
- « L'assimilation<sup>10</sup> » : le message s'approprie en fonction des valeurs, croyances ou émotions des personnes.

Patrick Scharnitzky psychosociologue, a travaillé sur les fonctions sociales des rumeurs :

« Les rumeurs sont anxiogènes, destructrices, erronées, mais elles remplissent des fonctions sociales et psychologiques essentielles. Elles permettent de justifier nos croyances et de nous rassurer ainsi sur la pertinence de nos opinions ; elles permettent de nous construire socialement dans des groupes et de nous positionner par rapport à ce qui est différent ; elles permettent d'exercer un contrôle illusoire sur ce qui est inexplicable, donc menaçant (...). Elles sont universelles et intemporelles, et elles le resteront tant elles remplissent des fonctions sociales et psychologiques vitales pour les individus<sup>10</sup>»

#### **1.1.2.2. Le complotisme**

D'après Fenster, professeur de droit américain, le complotisme c'est la « conviction selon laquelle un groupe ou un individu omnipotent, navigant aux marges de la société, contrôle secrètement, en tout ou partie, l'ordre politique et social <sup>11</sup>».

---

<sup>10</sup> SCHARNITZKY, Patrick. La fonction sociale de la rumeur. *Migrations Société*, 2007/1[en ligne], 2007 [consulté le 29 février 2024], n° 109, p. 35-48. Disponible sur le Web: <<https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2007-1-page-35.htm>>.

<sup>11</sup> GIRY, Julien. Étudier les théories du complot en sciences sociales : enjeux et usages. *Quaderni* [en ligne], automne 2017 [consulté le 22 juillet 2021], n°94, p. 5-11. Disponible sur le Web: <<https://journals.openedition.org/quaderni/1101>>.

Le petit Larousse définit un complotiste comme « quelqu'un qui récuse la version communément admise d'un évènement et cherche à démontrer que celui-ci résulte d'un complot fomenté par une minorité active ».

Pour Desormeaux et Grondeux, historien des idées politiques, le complotisme est un héritage du conspirationnisme qui en est la source intellectuelle. Le conspirationnisme étant défini par le Littré comme « un dessein formé secrètement entre plusieurs contre un pouvoir public », il visait donc les autorités établies. Mais aujourd'hui,

« le complot n'est (...) plus révolutionnaire, au sens où il chercherait à renverser les pouvoirs en place. Il est un mode d'exercice du pouvoir, caractérisé par la manipulation de l'information : les comploteurs sont déjà ceux qui conduisent le monde, et ils savent masquer cette domination. (...) Dans le complotisme, le complot comporte la manipulation de l'opinion via les médias. L'essentiel de l'activité des complotistes consiste en la dénonciation de l'information 'officielle', vue comme contrôlée par les tenants du véritable pouvoir, pour proposer une information alternative, allant jusqu'à l'édification d'un récit alternatif global de l'histoire de l'humanité<sup>12</sup>. »

Grondeux et Desormeaux expliquent que le complotisme est alimenté par les questionnements internes de la démocratie, les conflits mondiaux et les peurs actuelles. Ils différencient deux termes pour le nommer : la théorie du complot qui irait plutôt dans le sens de fournir une explication aux évènements et le récit complotiste qui propose une tentative de donner du sens au monde qui nous entoure dans l'idée de remplacer les grands mythes qui donnaient sens à l'existence humaine mais qui aujourd'hui ont perdu de leur valeur.

Selon eux, le complotisme est devenu maintenant un phénomène de masse au travers d'internet qui permet la diffusion de ses thèses grâce d'une part à la rapidité de diffusion, la viralité des réseaux sociaux et l'homogénéité des communautés virtuelles et d'autre part, en l'absence de « hiérarchie de l'information établie sur des critères

---

<sup>12</sup> DESORMEAUX, Didier, GRONDEUX, Jérôme. *Le complotisme : décrypter et agir*. Futuroscope : Canopé éditions, 2017. Eclairer.

éditoriaux repérables, les publications loufoques et scientifiques se côtoient sans discernement <sup>12</sup>».

La théorie du complot possède la particularité d'être très complexe à démontrer : en effet, chaque élément apporté pour tenter de la déconstruire est interprété par les complotistes comme une preuve supplémentaire qu'ils ont raison. C'est ce que Bronner, sociologue, nomme le « millefeuille argumentatif<sup>13</sup> » : il s'agit pour les complotistes d'accumuler de nombreux arguments dans leur démonstration. Chaque argument étudié de façon isolée paraît fragile mais il y en a un tel nombre que cela donne une impression de réalité. L'interlocuteur qui voudrait analyser chacun d'entre eux se retrouve face à un processus tellement long et couteux cognitivement qu'il préférera souvent abandonner. Ainsi le complotiste parvient à détourner toute tentative de mise en doute de ses propos.

Après ces différents éclaircissements sur les fausses informations et plus particulièrement sur les rumeurs et le complotisme, nous pouvons nous interroger sur les dangers qu'elles risquent d'engendrer.

### **1.1.3. Les fausses informations, un danger majeur pour la démocratie**

La Commission des lumières à l'ère numérique, présidée par Bronner (cité précédemment), établit que nos postures, nos comportements ainsi que notre « représentation du monde environnant<sup>14</sup> » peuvent être modifiés par les fausses informations qui circulent sur Internet. Il existe même un risque d'émergence de « réalités parallèles incommensurables<sup>14</sup> ».

Comme nous avons pu le voir précédemment, certaines des fausses informations proviennent d'individus qui cherchent à manipuler l'opinion, à promouvoir la violence et la haine et même à « fragiliser notre société à des fins stratégiques<sup>14</sup> », on peut alors y voir un danger pour notre démocratie.

---

<sup>13</sup> BRONNER Géraud. Pourquoi les théories du complot se portent-elles si bien ? L'exemple de Charlie Hebdo. *Diogène*, 2015/1-2 [en ligne], 2015 [consulté le 21 décembre 2021], n° 249-250, p. 9-20. Disponible sur le Web: <<https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-diogene-2015-1-page-9.htm>>.

<sup>14</sup> Rapport *Les lumières à l'ère du numérique*. (2022, janvier). <https://www.vie-publique.fr/rapport/283201-lumieres-l-ere-numerique-commission-bronner-desinformation>

Pour Divina Frau-Meigs, professeure en sciences de l'information et de la communication à l'université de Paris-III et sociologue des médias, le risque majeur de la propagation massive des fausses informations, c'est l'instauration d' « un doute généralisé » : si tout est susceptible d'être faux, alors la science peut l'être aussi. Et « ne plus pouvoir faire confiance à une information vraie génère une atmosphère malsaine, susceptible de miner tout projet démocratique qui suppose une confiance<sup>15</sup> ».

Par ailleurs, en janvier 2024, le rapport annuel sur les risques mondiaux, présenté lors du forum économique de Davos, identifie la désinformation comme le risque le plus important à court terme pour le monde au cours des deux prochaines années en raison du grand nombre d'élections à venir dans le monde (et notamment la présidentielle américaine).

#### **1.1.4. Les mécanismes de diffusion des fausses informations**

Toutes les formes de fausses informations que l'on vient de définir présentent des caractéristiques différentes avec un point commun, leur support, Internet et plus particulièrement les réseaux sociaux qui occupent aujourd'hui une place majeure dans notre société. Une fausse information peut ainsi être diffusée en quelques secondes au monde entier. Et, avec le développement d'internet, on assiste à une massification de l'information.

Une étude américaine datant de 2018 (menée par Sinan Aral, Deb Roy et Soroush Vosoughi du MIT Media Lab), réalisée à partir de 126 000 informations répandues sur Twitter entre 2004 et 2017, démontre que les fausses nouvelles sont diffusées six fois plus rapidement que les vraies.

Selon G. Bronner, il existe un marché cognitif où sont diffusés les différents produits d'information : hypothèses, croyances, informations. Auparavant, ce marché était dominé et régulé par les médias traditionnels. Aujourd'hui il s'est libéralisé avec le développement massif d'internet mais il s'est aussi dérégulé, ce qui a conduit à « un appauvrissement de la qualité informationnelle<sup>16</sup> ». En effet, la très forte concurrence

---

<sup>15</sup> FRAU-MEIGS Divina. *Faut-il avoir peur des fakes news ?* Paris : La documentation française : 2019. Doc' en poche.

<sup>16</sup> BRONNER, Géraud. *La démocratie des crédules*. Paris : Presses Universitaires de France, 2013. Hors collection.

sur ce marché associée à l'immédiateté d'internet incite les individus à ne plus prendre de recul face à une information, à ne plus prendre le temps indispensable de la vérification.

De plus, selon l'auteur, notre rapport à l'information est déformé par « le biais de confirmation<sup>16</sup> » associé à une « avarice intellectuelle<sup>16</sup> » qui nous fait préférer une croyance qui confirme notre vision du monde plutôt qu'une information contradictoire qui demande un effort cognitif plus important.

Ce biais de confirmation, selon Eli Pariser, serait renforcé par les bulles de filtres qui correspondent au processus des algorithmes utilisés par les réseaux sociaux qui ont pour but d'améliorer les opinions des utilisateurs en recommandant du contenu en fonction de leurs préférences et qui auraient pour conséquence d'isoler intellectuellement les internautes et de réduire la diversité des informations auxquelles ils sont exposés.

Ainsi, « les conditions informationnelles de notre contemporanéité apportent donc un soutien technique à toutes les légendes <sup>17</sup>».

### **1.1.5. Une législation qui évolue...**

La liberté d'expression est un principe fondamental des sociétés démocratiques. Elle est inscrite notamment dans l'article 11 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen :

« la libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme : tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi <sup>18</sup> » .

Elle est également présente dans l'article 19 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et dans l'article 10 de la Convention européenne des droits de l'homme.

---

<sup>17</sup> BRONNER Gérald, « Pourquoi les théories du complot se portent-elles si bien ? L'exemple de *Charlie Hebdo* », *Diogène*, 2015/1-2 (n° 249-250), p. 9-20. DOI : 10.3917/dio.249.0009. URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2015-1-page-9.htm>

<sup>18</sup> RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* [en ligne]. 1789 [consulte le 21 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>

Par ailleurs, la loi sur la liberté de la presse du 29 juillet 1881 qui était à l'origine destinée à règlementer la presse écrite, établit désormais un cadre juridique pour toutes les publications indépendamment de leur format. Son but est de garantir la liberté d'expression, droit fondamental et constitutionnel, tout en prévenant ses abus. En effet, dans sa version actuelle, l'article 27 sanctionne

« la publication, la diffusion ou la reproduction, par quelque moyen que ce soit, de nouvelles fausses, de pièces fabriquées, falsifiées ou mensongèrement attribuées à des tiers lorsque, faite de mauvaise foi, elle aura troublé la paix publique, ou aura été susceptible de la troubler <sup>19</sup>».

Une loi contre la manipulation de l'information, qui vise à mieux protéger la démocratie contre les diverses formes de diffusion intentionnelle de fausses nouvelles, a également été promulguée le 22 décembre 2018 avec une attention particulière portée sur les périodes de campagne électorale.

La commission Bronner, également connue sous le nom de « Les lumières à l'ère du numérique » est une commission française présidée par Gérald Bronner et composée de 14 experts. Elle avait pour objectif l'évaluation et la compréhension des dangers que le numérique peut représenter pour la cohésion nationale et la démocratie. Les conclusions de cette commission rendues publiques le 11 janvier 2022 présentent trente recommandations pour remédier aux désordres de l'information autour de quatre grands thèmes : la régulation, les bonnes pratiques, la gouvernance numérique et l'éducation. La commission recommande également de faire du développement de l'esprit critique et de l'EMI une grande cause nationale.

#### **1.1.6. Les pratiques informationnelles des enfants et des jeunes adultes aujourd'hui**

Selon des données « Data Gouv », 84% des enfants de moins de 12 ans disposeraient d'un smartphone et lors de l'entrée au collège, plus de 50% d'entre eux seraient inscrits sur un réseau social.

---

<sup>19</sup> RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse* [en ligne]. 1881 [consulté le 21 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGISCTA000006117630>

D'après l'étude « Junior Connect » réalisée par l'IPSOS en 2022, les enfants de 1 à 6 ans passent 6h08 par semaine devant Internet tandis que ceux de 7 à 12 ans y passent en moyenne 9h04. Le chiffre atteint 17h48 chez les jeunes de 13 à 19 ans.

Selon l'étude « Parents, enfants et numérique » réalisée également par l'IPSOS en 2022, 28% des enfants âgés de 7 à 10 ans déclarent utiliser 2.5 réseaux sociaux en moyenne, alors que selon leurs parents ils ne seraient que 9% et que leur utilisation est interdite aux moins de 13 ans.

Dans une enquête Médiamétrie pour le ministère de la Culture qui date de 2018, 71% des jeunes de 15 à 34 ans affirment qu'ils s'informent en priorité sur les réseaux sociaux et 46% sur des sites de vidéos en ligne.

Ces différentes études montrent que les enfants, mêmes très jeunes sont très exposés à internet et par conséquent aux risques engendrés par les fausses informations. De plus, il apparaît que les réseaux sociaux sont en tête des moyens d'information des jeunes adultes.

Au début des années 2000, un chercheur américain, Marc Prensky, a développé le concept de « digital natives », qui fait référence aux générations nées après 1980, dans un monde numérique. Ils utilisent naturellement ces technologies, et ont développé des connaissances et compétences spécifiques.

Ce « mythe des « digital natives » est aujourd'hui remis en question, notamment par Dannah Boyd, chercheuse américaine, qui le montre dans ses travaux, repris par Claire Joubière de l'Institut Français de l'Education. En effet, elles estiment que ce mythe empêche de mesurer les dangers auxquels ces jeunes sont exposés : avoir les capacités techniques nécessaires pour utiliser les outils numériques et notamment pour partager des contenus ne signifie pas qu'ils sont en capacité d'utiliser les médias tout en faisant preuve d'esprit critique.

Alexandre Serres, chercheur en sciences de l'information et de la communication, après avoir mené plusieurs études sur les pratiques informationnelles des jeunes, formule les principales conclusions suivantes :

- Peu d'attention portée à l'évaluation de l'information chez les jeunes
- Confiance trop grande dans les résultats des moteurs de recherche
- Méconnaissance ou confusion des critères d'évaluation
- Facilité d'utilisation d'un site considérée comme critère de crédibilité

- Difficultés à évaluer l'information.

Ces différents éclairages montrent que face à l'ampleur du phénomène actuel de fausses informations circulant en masse sur internet et face à la nature des pratiques informationnelles des enfants (ainsi que des jeunes adultes), il est fondamental de se questionner sur l'importance de l'enjeu du développement de leur esprit critique notamment dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information à l'école, deux notions que nous allons à présent développer.

## **1.2. L'esprit critique**

### **1.2.1. Comment le définir ?**

Le concept d'esprit critique est originaire du grec « krino » qui signifie passer au crible, tamiser et qui oriente vers une attitude interrogative. Il s'agit de mettre à distance les informations qui nous parviennent et de les questionner afin d'en faire le tri.

Les origines et les principes de l'esprit critique datent du XVIII<sup>ème</sup> siècle, siècle des lumières, marqué par une remise en question croissante de l'autorité notamment dans les domaines politiques et religieux. Selon le philosophe Emmanuel Kant, l'esprit critique est la capacité de « faire un usage libre et public de sa raison<sup>20</sup> », il s'oppose à l'obscurantisme et son but consiste à sortir l'humanité de sa minorité (l'incapacité de se servir de sa pensée sans être dirigé par un autre) pour la faire accéder à la majorité c'est-à-dire à la liberté et à l'autonomie.

Le Ministère de l'Éducation Nationale définit l'esprit critique comme « une disposition de l'esprit qui consiste à ne jamais admettre une affirmation, un jugement ou un fait sans en avoir reconnu la légitimité rationnelle ou sans en avoir éprouvé la valeur <sup>21</sup> ». Il le distingue de la crédulité que le Larousse définit comme « une trop grande facilité à croire quelqu'un ou quelque chose ». De ce point de vue, l'esprit critique est

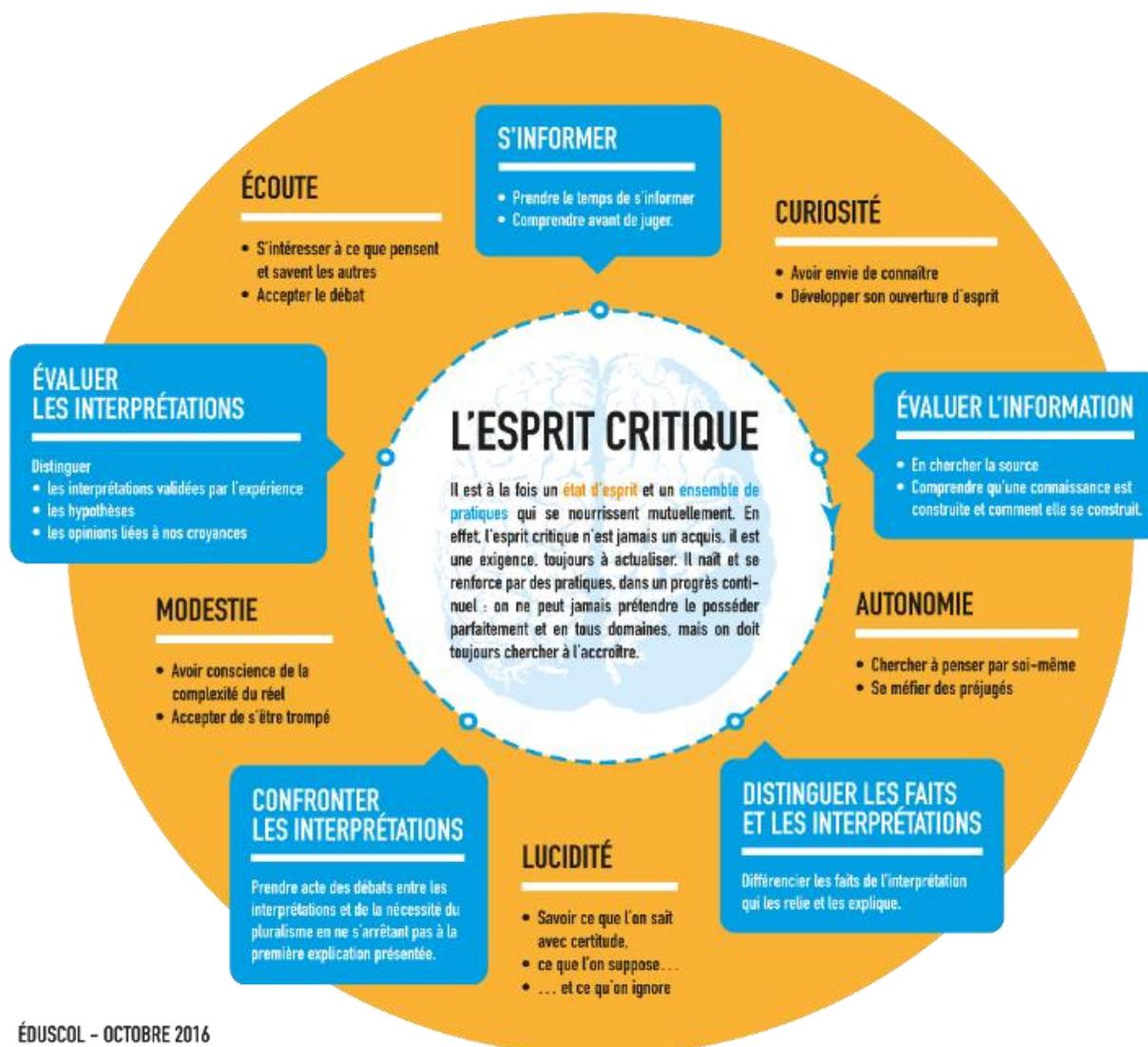
---

<sup>20</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. EDUSCOL. Former l'esprit critique des élèves [en ligne]. [consulté le 20 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

<sup>21</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. EDUSCOL. A l'école de l'esprit critique [en ligne]. [consulté le 20 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/document/22168/download>

donc la mise à distance d'une information ou d'une croyance, la prise de recul qui en permet une évaluation plus approfondie.

Eduscol propose le schéma ci-après qui illustre et complète cette définition :



Source : « Eduscol : former l'esprit critique des élèves »

Il s'agit d'un processus dynamique, il n'est jamais acquis définitivement et doit se travailler tout au long de la vie.

Selon Gérard De Vecchi, l'esprit critique est une compétence, il nécessite un ensemble d'actions, dans des situations complexes, qui s'appuient sur des capacités, sur des attitudes et sur des savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

### 1.2.2. L'esprit critique à l'école

Toujours d'après Eduscol, « l'esprit critique est à la fois principe et finalité de l'école <sup>22</sup>». C'est un principe de l'école car sans esprit critique « un élève s'informe mais ne se forme pas <sup>22</sup>». Il est une condition de l'accès à la connaissance et de son appropriation personnelle. C'est également une finalité car le but de tout enseignement quel qu'il soit est bien le développement de l'esprit critique : réaliser des expériences en science, appréhender des œuvres d'arts, résoudre des problématiques, comprendre une œuvre littéraire, se questionner sur un fait historique... Malgré les contextes différents, c'est toujours la même démarche cognitive qui est mise en œuvre.

L'esprit critique est ainsi l'affaire de toutes les disciplines scolaires : cette transversalité est illustrée par les programmes notamment dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : « Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres <sup>23</sup>» ou encore dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture où l'esprit critique est présenté comme une compétence qui doit être mise en œuvre dans le cadre de tous les enseignements.

L'esprit critique est particulièrement développé à travers deux enseignements : l'ÉMI (éducation aux médias et à l'information) dont l'enjeu que nous préciserons par la suite, est de proposer aux élèves un usage critique des médias, et l'EMC (enseignement moral et civique) qui s'appuie sur des méthodes et pratiques visant à exercer l'esprit critique.

Le développement de l'esprit critique est donc une des ambitions majeures de l'École. Selon G. de Vecchi, « aujourd'hui, plus que jamais, on a besoin de citoyens capables de faire le tri dans les informations et débusquer les pièges des imposteurs,

---

<sup>22</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. EDUSCOL. A l'école de l'esprit critique [en ligne]. [consulté le 20 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/document/22168/download>

<sup>23</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013 [consulté le 23 avril 2022]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

afin de réaliser des choix pertinents pour le bien de tous comme le leur<sup>24</sup> ». L'esprit critique participe ainsi à la formation de la citoyenneté.

### **1.2.3. L'esprit critique appliqué aux médias**

Dans le rapport de la commission « les lumières à l'ère du numérique », G.Bronner, avant de définir l'esprit critique, apporte deux précisions importantes :

- Il ne faut pas confondre l'esprit critique et le fait de toujours tout mettre en doute par principe
- On ne peut pas résumer l'esprit critique aux « exercices de démystification des fausses informations<sup>25</sup> » proposés par les fact-checkers. En effet, il précise que l'on sait que ces procédés ne sont pas inutiles et proposent une solution envisageable à la diffusion de fausses informations. Cependant, selon lui, ceux qui seront potentiellement attirés par les fausses informations sont également ceux qui seront le moins sensibles à ces exercices de fact-checking (selon le CLEMI, le terme anglais fact-checking signifie « vérification des faits » et désigne une pratique journalistique qui consiste à vérifier systématiquement les informations venant du discours politique, et plus largement du débat public).

Après ces précisions, Bronner définit l'esprit critique « comme la capacité à faire confiance à bon escient, après évaluation de la qualité des informations, opinions, connaissances à notre disposition, y compris les nôtres<sup>25</sup> ». Il explique que dès le plus jeune âge, l'être humain est doté de mécanismes permettant de détecter des informations trompeuses diffusées volontairement ou non. Cependant aujourd'hui au milieu de cette masse d'informations numériques, notre capacité à raisonner, à douter, est affaiblie par des dispositifs qui nous incitent à croire trop facilement, à nous laisser duper. Nous avons vu précédemment que les mécanismes de la désinformation poussent notre esprit à ne plus prendre le recul nécessaire face à une information et à négliger le temps indispensable de la vérification. Nous ne pouvons donc plus

---

<sup>24</sup> DE VECCHI, Gérard. *Former l'esprit critique T1 : pour une pensée libre*. Paris : ESF Editeur, 2017. La classe en pratique.

<sup>25</sup> Rapport *Les lumières à l'ère du numérique*. (2022, janvier). <https://www.vie-publique.fr/rapport/283201-lumieres-l-ere-numerique-commission-bronner-desinformation>

simplement nous fier à nos capacités naturelles pour juger instinctivement l'information et démêler le vrai du faux. Il devient impératif de développer de nouvelles compétences mentales, et ce notamment grâce à l'éducation et la formation à la pensée critique. Le rapport Bronner cite plusieurs études qui ont montré que l'esprit critique renforce la résistance aux fausses informations et notamment aux théories du complot. Par conséquent, une des recommandations du rapport préconise de développer la formation à l'esprit critique et à l'EMI pour les élèves dès l'école primaire et jusqu'au secondaire mais aussi de mieux former les enseignants à ces enseignements.

Selon l'OCDE, l'esprit critique représente un pilier essentiel du statut de citoyen dans les démocraties contemporaines et serait la compétence éducative la plus importante du 21<sup>ème</sup> siècle.

Face aux dangers de la désinformation, l'enseignement de l'esprit critique est donc fortement recommandé notamment au travers de l'éducation aux médias et à l'information. Nous allons maintenant préciser cette pratique d'enseignement

### **1.3. L'éducation aux médias et à l'information**

#### **1.3.1. Comment la définir ?**

En 2020, pour le Conseil de l'Europe,

« l'éducation aux médias et à l'information (EMI) englobe les connaissances et les compétences cognitives, techniques et sociales requises pour permettre aux citoyens d'accéder efficacement au contenu des médias et de procéder à une analyse critique de l'information en leur apportant le savoir et les capacités nécessaires à la compréhension du fonctionnement, du financement et de la réglementation des médias, ainsi que la confiance et les compétences indispensables à une prise de décision éclairée pour l'utilisation des médias. L'EMI est cruciale pour comprendre les implications éthiques des médias et de la technologie et pour communiquer efficacement, notamment en interprétant, en créant et en publiant des contenus<sup>26</sup>. »

---

<sup>26</sup> <https://rm.coe.int/supporting-quality-journalism-fr-cm/16809ca1ed>

Selon Laurence Corroy, chercheuse en science de l'information et de la communication, il existe différentes approches concernant l'éducation aux médias et à l'information :

- L'approche protectionniste, qui repose sur l'idée que la massification des médias comporte un risque notamment pour les jeunes publics et qu'il est nécessaire de les protéger.
- L'approche critique, qui repose sur l'idée qu'il est indispensable de développer un esprit critique pour comprendre le sens des messages et les interpréter, elle se conçoit en relation étroite avec la citoyenneté et la démocratie.
- L'approche politique, qui envisage l'éducation aux médias « comme une valorisation du politique marquant l'importance du pluralisme des médias d'actualités et de sa promotion comme gage d'une démocratie vivace<sup>27</sup> ». Elle nécessite de connaître le fonctionnement des médias, la profession de journaliste et les processus de création, de circulation et de traitement de l'information.
- L'approche créative, qui elle, se rapporte à l'idée qu'une maîtrise des compétences liées au numérique et à l'acquisition d'une littératie spécifique est nécessaire. « La littératie médiatique peut être décrite comme l'ensemble des compétences permettant à l'individu d'évoluer de façon critique et créative, autonome et socialisée dans l'environnement médiatique contemporain<sup>28</sup> ».

Toujours selon L. Corroy, il est nécessaire d'envisager une éducation aux médias et à l'information où ces différentes approches sont mêlées.

---

<sup>27</sup> Dossier de veille de l'IFÉ : *EMI, partir des pratiques des élèves* (n°115 – 2017) Disponible sur le Web : <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/115-janvier-2017.pdf>

<sup>28</sup> FASTREZ, Pierre, DE SMEDT, Thierry. Les compétences en littératie médiatique De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs. *Mediadoc* [en ligne], 2013 [consulté le 23 décembre 2021], volume 1, no.11, p. 2-8. Disponible sur le Web : [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A168593/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A168593/datastream/PDF_01/view)

## 1.3.2. L'éducation aux médias et à l'information dans le système scolaire en France

### 1.3.2.1. Quel cadre institutionnel ?

D'après Eduscol, le but de l'EMI est de « permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain<sup>29</sup> ».

En 1976, sous l'impulsion de René Haby, ministre de l'éducation nationale, une circulaire préconise l'introduction à l'école de la presse écrite comme support pédagogique des différents enseignements afin « d'ouvrir l'école aux réalités du monde moderne<sup>30</sup> ». A cette époque-là, l'EMI était considérée comme une éducation *par* les médias.

En 1983, est créé en France le CLEMI (Centre de liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information), placé sous l'égide de l'Éducation nationale, avec pour objectif principal de former les enseignants de toutes les disciplines à la pratique en classe de l'éducation aux médias et à l'information. Il produit et diffuse également des ressources pour accompagner les actions auprès des élèves. A partir de ce moment-là, l'EMI est devenue une éducation *aux* médias.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, intègre l'EMI : « l'éducation aux médias initie les élèves à l'usage raisonné des différents types de médias et les sensibilise aux enjeux sociétaux et de connaissance qui sont liés à cet usage<sup>31</sup> ».

L'EMI est abordée dans le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation publié le 25 juillet 2013 : « Aider les élèves à s'approprier

---

<sup>29</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. EDUSCOL. Education aux médias et à l'information [en ligne]. [consulté le 20 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information>.

<sup>30</sup> <https://www.cleml.fr/sites/default/files/cleml/Reperes/lettre-Ren%C3%A9%20Haby.pdf>

<sup>31</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* [en ligne]. Journal officiel n° 0157 du 9 juillet 2013 [consulté le 23 avril 2022]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>.

les outils et les usages numériques de manière critique et créative<sup>32</sup> » et « participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet<sup>32</sup> ».

Elle constitue un élément du parcours citoyen de l'élève de l'école primaire au lycée instauré en 2016 : son objectif est "d'apprendre aux élèves à lire, à décrypter l'information et l'image, à aiguiser leur esprit critique, à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie<sup>33</sup>".

La nouvelle version du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, instaurée en 2016, souligne que toutes les disciplines sont concernées par l'EMI et pour la première fois, les compétences qui y sont directement liées sont définies, ce qui contribue à la définition d'un programme de cette éducation.

En janvier 2022, une circulaire intitulée "Généralisation de l'éducation aux médias et à l'information" a pour but de renforcer son enseignement en inscrivant l'EMI au cœur du projet éducatif de l'école, en structurant le pilotage dans chaque académie pour renforcer la place de l'EMI et en mettant de nouvelles ressources à disposition des enseignants avec notamment la publication d'un Vademecum « Education aux médias et à l'information » à destination des enseignants

Cette circulaire précise que l'EMI n'est pas une discipline scolaire à part entière, mais qu'elle est transversale et obligatoire.

Elle indique aussi qu'au cours du cycle 3, il convient d'approfondir les connaissances et compétences développées au cycle 2, selon quatre grands axes :

- Compétences info documentaires :

c'est-à-dire « rechercher, exploiter et organiser l'information »

- Création et collaboration :

c'est-à-dire « écrire, créer, publier ; réaliser une production collective »

- Citoyenneté et capacité à agir :

c'est-à-dire « connaître ses droits et responsabilités dans l'usage des médias »

---

<sup>32</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013 [consulté le 23 avril 2022]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

<sup>33</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Parcours citoyen de l'élève* [en ligne]. Bulletin officiel n° 25 du 23 juillet 2016 [consulté le 23 avril 2022]. Disponible sur le Web : [https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm?cid\\_](https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm?cid_)

- Comprendre le fonctionnement des différents médias :  
c'est-à-dire « s'approprier et comprendre un espace informationnel et un environnement de travail, comprendre le fonctionnement des médias ».

On retrouve dans ces préconisations les différentes approches de l'éducation aux médias et à l'information développées par L. Corroy.



Source : « CLEMI (l'éducation aux médias et à l'information dans les programmes) »

L'école primaire contribue ainsi à poser les premières bases de l'ÉMI, qui seront approfondies ensuite tout au long de l'enseignement secondaire.

### **1.3.2.2. Un enseignement insuffisant ?**

Le rapport Barbet, sur «le renforcement de l'éducation aux médias et à l'information et de la citoyenneté numérique<sup>34</sup>» a été publié en mai 2021. Ses conclusions montrent que dans le premier degré, l'EMI est perçue comme un enseignement complexe à mettre en œuvre parce qu'il nécessiterait beaucoup de moyens. De plus l'EMI est peu présente dans les plans de formation locaux.

Les résultats de l'enquête PISA 2018 montrent que l'EMI est un enseignement à renforcer. En effet, dans les pays de l'OCDE, moins d'un élève sur dix est capable de faire la distinction entre des faits et des opinions à partir d'indices implicites présents dans les textes et seulement 54 % des élèves disent avoir appris à l'école comment analyser la fiabilité d'une information. Pendant le test, il a été demandé aux élèves de quelle façon ils agiraient face à la réception d'un message d'un célèbre opérateur de communication qui les invite à suivre un lien et enregistrer leurs informations personnelles pour essayer de gagner un smartphone : 40% des élèves des pays de l'OCDE ont répondu qu'il était indiqué ou très indiqué de cliquer sur ce lien.

Ce dernier éclaircissement semble confirmer que l'EMI serait insuffisamment enseignée alors même que nous avons vu combien l'enjeu de cet enseignement est important.

## **1.4. Questionnement**

A l'appui de définitions théoriques documentées des concepts d'information, d'esprit critique et d'éducation aux médias et à l'information, nous avons pu caractériser les fausses informations : leurs différentes formes, leur mode de propagation, les risques qu'elles engendrent ainsi que la législation qui les encadre.

Pour bien comprendre ce phénomène il s'est avéré indispensable de s'intéresser également aux pratiques médiatiques et informationnelles des enfants et des jeunes adultes.

---

<sup>34</sup> Rapport *Renforcer l'éducation aux médias et à l'information et la citoyenneté numérique*. (2021, juillet). <https://www.education.gouv.fr/remise-du-rapport-sur-le-renforcement-de-l-education-aux-medias-et-l-information-et-de-la-323927>

Cela nous a permis de mesurer à quel point il était essentiel de développer l'esprit critique des élèves afin qu'ils ne soient pas démunis face à la masse colossale d'informations en tout genre à laquelle ils sont confrontés. Il s'agit là d'un enjeu fondamental pour la démocratie.

Enfin, nous avons pu voir que le développement de l'esprit critique face aux médias peut être réalisé notamment grâce à l'éducation aux médias et à l'information.

Cependant, il apparaît que malgré une forte présence de l'EMI dans la législation, elle serait insuffisamment enseignée notamment dans le premier degré.

Il paraît donc pertinent de s'interroger :

- sur la réelle place de l'EMI dans les classes
- sur les connaissances et compétences réelles des élèves de cycle 3 en EMI
- sur les causes d'un éventuel manque d'enseignement d'EMI

Le niveau cycle 3 paraît le plus adapté pour ce questionnement car c'est le niveau où les élèves sont censés avoir acquis un certain nombre de connaissances et compétences en EMI et c'est aussi le niveau du premier degré où ils semblent être le plus exposés à internet.

Ainsi nous pouvons formuler la problématique suivante :

Face aux risques engendrés par les fausses informations, quels sont les enjeux de l'enseignement de l'esprit critique aux élèves en cycle 3 en éducation aux médias et à l'information ?

Cette problématique induit les questions de recherche suivantes :

- Quelle est l'importance des enjeux de l'enseignement de l'esprit critique au cycle 3 en éducation aux médias et à l'information ?
- Est-ce que les enseignants pratiquent une éducation à l'information et aux médias ? Si non, pourquoi ?
- Est-ce que la formation des enseignants est suffisante en termes d'éducation aux médias et à l'information ?

Afin de tenter d'y répondre, les hypothèses suivantes sont formulées :

- Les élèves sont confrontés très jeunes aux dangers d'internet et ne sont pas suffisamment armés pour y faire face. L'enseignement de l'esprit critique a donc une importance capitale dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information.
- L'EMI semble être insuffisamment enseignée dans les classes de cycle 3.
- La formation des enseignants ne semble pas être suffisante en EMI.

## **2. Axe de méthodologie de recueil de données**

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à la problématique et afin de valider ou non les hypothèses, une enquête de nature quantitative a été menée, sous forme de questionnaires, auprès :

- de professeurs des écoles en cycle 3 pour recueillir leurs connaissances et leurs pratiques concernant l'éducation aux médias et à l'information.
- d'élèves en cycle 3 pour connaître leurs pratiques d'utilisation d'internet et leur vécu en matière d'éducation aux médias et à l'information.

### **2.1. Questionnaire à destination des enseignants en cycle 3**

Le questionnaire destiné aux enseignants (cf. annexe 1) comporte treize questions dont trois questions fermées, six questions à choix multiples semi-ouvertes et quatre questions ouvertes. Ces dernières peuvent complexifier le traitement des données recueillies mais elles ont l'avantage de ne pas induire de réponses préétablies.

La première question concerne l'ancienneté d'enseignement afin, d'une part, d'avoir une idée plus précise du profil de l'échantillon de l'enquête et d'autre part de pouvoir éventuellement corrélérer cette information avec d'autres items afin de rendre plus explicite la lecture statistique.

Les deux questions suivantes permettent de recueillir les représentations globales des enseignants sur l'éducation aux médias et à l'information et de savoir à quelle(s) discipline(s) ils l'associent.

La quatrième question a pour objectif de quantifier le pourcentage d'enseignants pratiquant l'éducation aux médias et à l'information. Elle comporte des sous questions différenciées en fonction de la réponse donnée. Si la réponse est négative, l'enseignant est invité à expliquer les raisons pour lesquelles il ne pratique pas l'EMI, puis il est orienté directement à la cinquième question. En revanche, en cas de réponse positive, des questions supplémentaires sont proposées et ont pour but de connaître plus précisément les modalités de pratique de cet enseignement : sa présence ou non dans l'emploi du temps de la classe, sa fréquence, l'appel ou non à un intervenant extérieur, la façon dont il est mené et enfin le ressenti des enseignants sur leur niveau d'aisance à le pratiquer.

La cinquième question concerne les ressources connues et/ou utilisées par les enseignants pour pratiquer l'éducation aux médias et à l'information.

La sixième question a pour but de connaître le niveau de formation en EMI des enseignants.

Enfin, la dernière question interroge les enseignants sur leur connaissance du niveau de compétences/connaissances de leurs élèves sur l'utilisation d'internet, des outils numériques, de la recherche et du tri d'informations et de la production d'information ou de la communication.

## **2.2. Questionnaire à destination des élèves en cycle 3**

Le questionnaire destiné aux élèves en cycle 3 (cf. annexe 2) comporte sept questions indépendantes dont quatre questions fermées, deux questions à choix multiples semi-ouvertes et une question ouverte. Comme indiqué précédemment les questions ouvertes ou semi-ouvertes complexifient le traitement des réponses mais présentent l'avantage de ne pas induire les réponses.

Afin de faciliter les réponses des élèves, le vocabulaire a été choisi le plus simple et le plus compréhensible possible et le nombre de questions a volontairement été limité.

Les trois premières questions permettent de cerner les conditions des pratiques des élèves : la possession ou non d'une connexion internet à domicile, le temps moyen quotidien passé sur internet et la surveillance ou non par les parents de leurs activités en ligne.

Les deux questions suivantes ont pour but de connaître les activités pratiquées par les élèves sur internet et de savoir s'ils fréquentaient ou non des réseaux sociaux.

Enfin, les deux dernières questions se concentrent plus particulièrement sur l'éducation aux médias et à l'information. L'objectif est de savoir si les élèves interrogés ont déjà suivi cet enseignement et, dans l'affirmative, de savoir comment ils procèdent pour vérifier une information rencontrée sur internet.

## **2.3. Modalités de déroulement du recueil de données**

L'enquête s'est déroulée durant les mois de septembre et octobre 2022.

Concernant le questionnaire destiné aux professeurs des écoles, un pré-test en version papier a préalablement été effectué par deux enseignants en ma présence. Il s'agissait d'évaluer la faisabilité générale du questionnaire ainsi que la bonne compréhension des questions. Cette étape n'ayant révélé aucun problème particulier, la diffusion du questionnaire a pu débuter.

Le questionnaire a été réalisé grâce à un outil de création de formulaires en ligne. Il a été diffusé auprès de professeurs des écoles en cycle 3 de l'académie de Toulouse. Cinquante-cinq réponses ont été recueillies anonymement.

Les questionnaires destinés aux élèves ont été distribués en version papier. Ils ont été remplis par les élèves avec étayage : chaque question leur était oralement lue et expliquée. Aucun problème de compréhension n'a été relevé.

Les questionnaires ont été diffusés auprès d'élèves en cycle 3 dans huit classes différentes de la communauté d'Agglomération du Grand Rodez. Cinquante-trois réponses ont été recueillies anonymement.

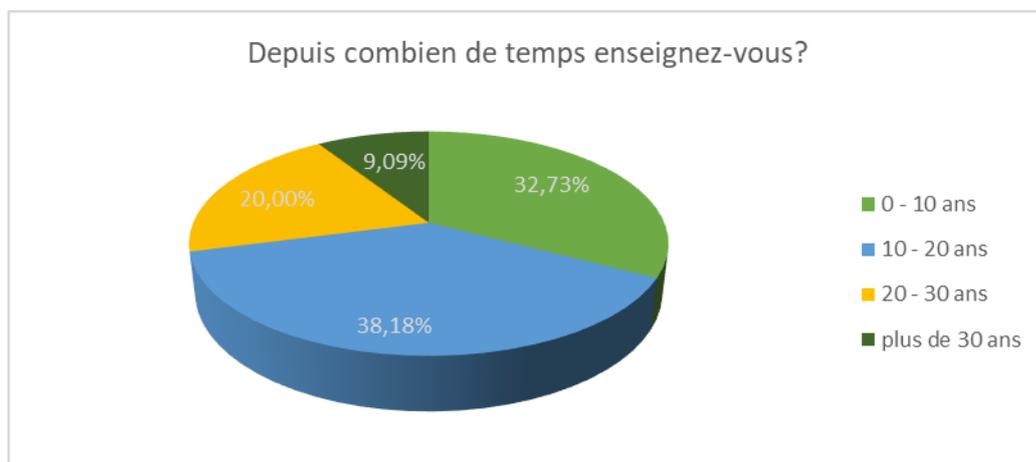
### 3. Analyse des données

Dans cette partie, les réponses recueillies lors de l'enquête vont être détaillées et commentées. Les questionnaires destinés aux enseignants et ceux destinés aux élèves seront analysés séparément. Ensuite, les résultats seront mis en relation afin de croiser les informations recueillies et ainsi de pouvoir apporter des réponses aux hypothèses de départ.

#### 3.1. Données recueillies

##### 3.1.1. Questionnaire destiné aux enseignants

###### 3.1.1.1. Profil de l'échantillon des enseignants interrogés



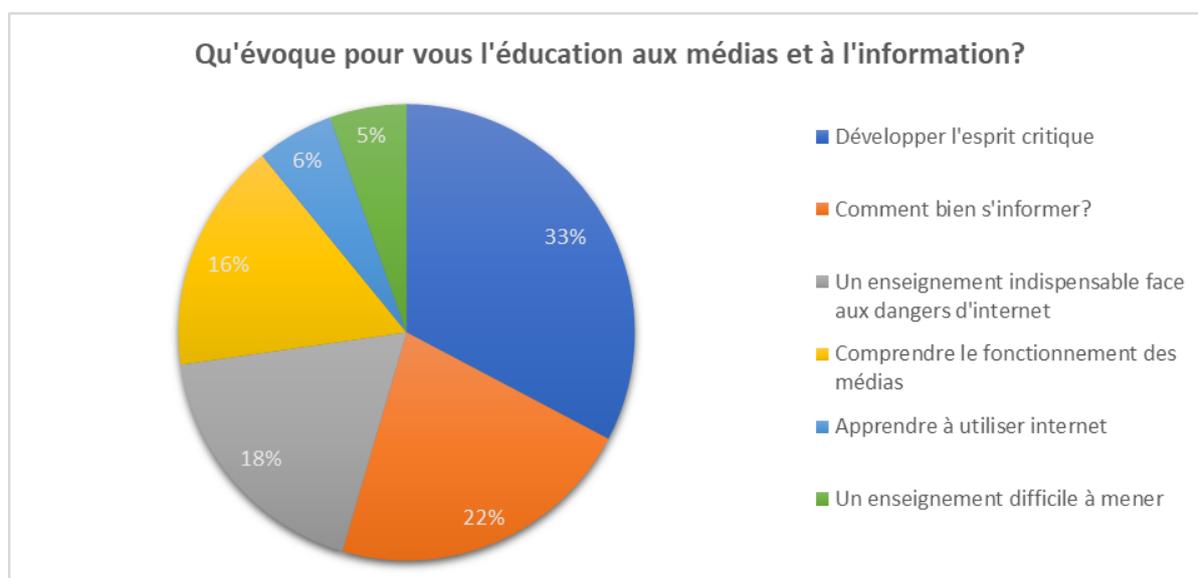
Ce premier graphique détaille le profil de l'échantillon des enseignants ayant répondu au questionnaire. Cette question étant ouverte, un grand nombre de réponses isolées ont été recueillies, aussi, pour plus de clarté, les réponses ont été rassemblées en quatre catégories de tranches de durée d'enseignement.

Ce premier renseignement pourra être mis en relation avec d'autres données afin d'identifier un éventuel lien entre l'ancienneté des enseignants et la pratique ou non ainsi que les modalités de l'éducation aux médias et à l'information.

###### 3.1.1.2. Les représentations des enseignants sur l'EMI

La suite du questionnaire avait pour objectif de recueillir les représentations des enseignants sur l'EMI. Cette question étant également ouverte, un

rassemblement des réponses a aussi été effectué par catégories : six grands thèmes ont émergé.



Ces premières données montrent que les professeurs des écoles interrogés se sont globalement bien appropriés certains objectifs de l'EMI dictés par les textes officiels :

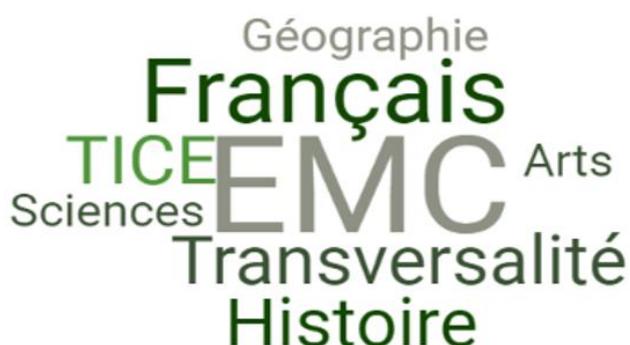
« Tout au long de sa scolarité, et dès le plus jeune âge, l'enfant développe des habitudes et des pratiques qui lui permettront de devenir un citoyen libre, éclairé et responsable, capable de s'informer, de se cultiver, d'exercer sa sensibilité et son esprit critique, et d'agir de manière autonome dans la société contemporaine de l'information et de la communication<sup>35</sup>. »

Cependant, le rapport entre citoyenneté et EMI n'est pas explicitement nommé par les enseignants interrogés. En effet, aucun d'entre eux n'a abordé le fait que l'EMI avait une place importante dans la formation de l'élève en tant que futur citoyen et acteur de la démocratie.

Les enseignants devaient également indiquer à quelle(s) discipline(s) ils associaient l'EMI. Le nuage de mots suivant reprend les réponses recueillies (plusieurs

<sup>35</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. EDUSCOL. Orientations pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) Cycles 2 et 3 [en ligne]. [consulté le 20 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/document/327/download>

disciplines pouvaient être données par chaque enseignant) : il est construit à partir de l'occurrence des termes utilisés : plus un terme revient, plus il est mis en valeur.

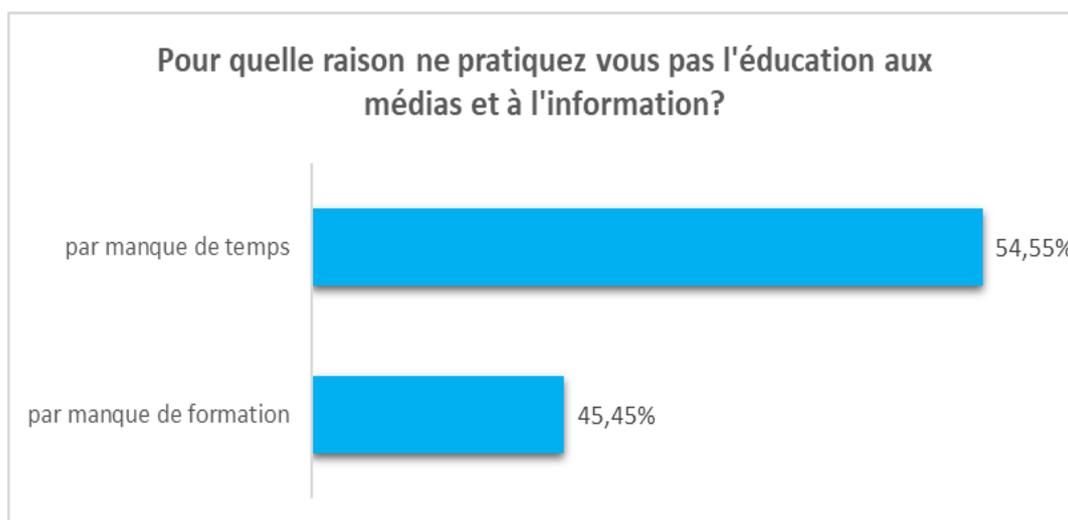


On peut constater que la majorité des enseignants rattache l'éducation aux médias et à l'information à l'EMC (pour 44 d'entre eux sur 55), au français (pour 17 d'entre eux sur 55) et enfin, les autres réponses montrent qu'ils ont bien intégré qu'il s'agit d'un enseignement transversal.

### 3.1.1.3. La proportion des enseignants qui pratiquent l'EMI

Les enseignants étaient ensuite interrogés sur leur pratique de l'EMI : 84% d'entre eux déclarent pratiquer l'éducation aux médias et à l'information. Ce résultat semblerait donc ne pas aller dans le sens de la deuxième hypothèse (« l'EMI semble ne pas être suffisamment enseignée dans les classes de cycle 3 ») mais il convient d'attendre de connaître la totalité des réponses avant d'en tirer une conclusion.

Les 16% des enseignants qui ne pratiquent pas l'EMI ont mis en avant deux causes principales :

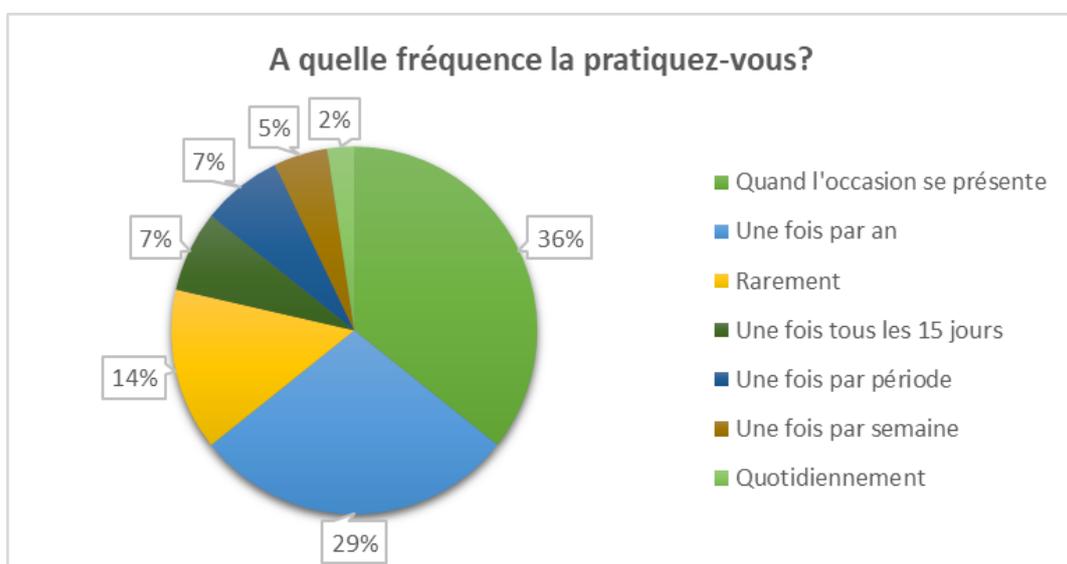
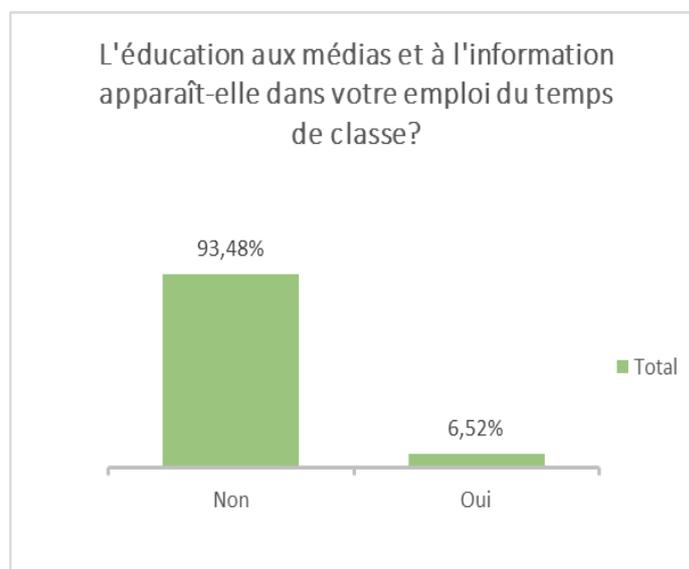


Ils évoquent le manque de temps et le manque de formation mais aucun des enseignants interrogés ne parle du manque de moyens comme le soulignait le rapport Barbet cité précédemment.

#### 3.1.1.4. Les modalités de pratique de l'EMI

A présent, nous allons aborder la partie du questionnaire réservée uniquement aux enseignants qui pratiquent l'éducation aux médias et à l'information afin de connaître plus précisément les modalités de leur pratique.

La première modalité abordée concerne la fréquence de la pratique de l'EMI :



Ces deux graphiques nous renseignent sur la fréquence de pratique de l'éducation aux médias et à l'information. Elle n'apparaît pas dans les emplois du temps de classe dans plus de 93% des cas.

Le second graphique confirme que ce n'est pas un enseignement qui est mené régulièrement. Cette question étant ouverte, la multiplicité des réponses a conduit à un classement en six grandes catégories, pour une bonne lisibilité des résultats. Il apparaît donc ici que l'éducation aux médias et à l'information ne serait pratiquée systématiquement et régulièrement (au moins une fois par période) que dans 21% des classes des enseignants interrogés. Dans 43% des cas, elle est très peu pratiquée. Pour 36% des enseignants, elle est menée « quand l'occasion se présente », souvent en lien avec l'actualité.

Ici, le résultat semble confirmer la seconde hypothèse (« l'EMI semble ne pas être suffisamment enseignée dans les classes de cycle 3 ») puisque parmi les 84% des enseignants qui déclare pratiquer l'EMI, seulement 21% la pratique de façon systématique et régulière.

La seconde modalité abordée concerne les méthodes employées pour pratiquer l'EMI :

Comme indiqué précédemment, les recommandations officielles préconisent d'aborder l'éducation aux médias et à l'information selon quatre axes principaux : la culture informationnelle, les droits et responsabilités, la production médiatique et l'espace informationnel et médiatique.

La suite du questionnaire avait pour but de savoir quels axes les enseignants privilégiaient-ils pour aborder l'éducation aux médias et à l'information. Pour chaque axe ils devaient indiquer s'ils le pratiquaient souvent, parfois ou jamais. Les quatre graphiques suivants présentent les résultats :



On remarque que quel que soit l'axe choisi, les enseignants répondent massivement ne l'aborder que parfois. L'EMI n'est donc majoritairement pas enseignée en s'appuyant sur les recommandations officielles : les enseignants ne se sont pas appropriés les méthodes proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale. Et pourtant, le Vademecum « Education aux médias et à l'information » précise que ces quatre champs de compétences constituent « des repères extrêmement clairs pour pouvoir déployer quotidiennement des apprentissages porteurs de sens pour les élèves »<sup>36</sup>

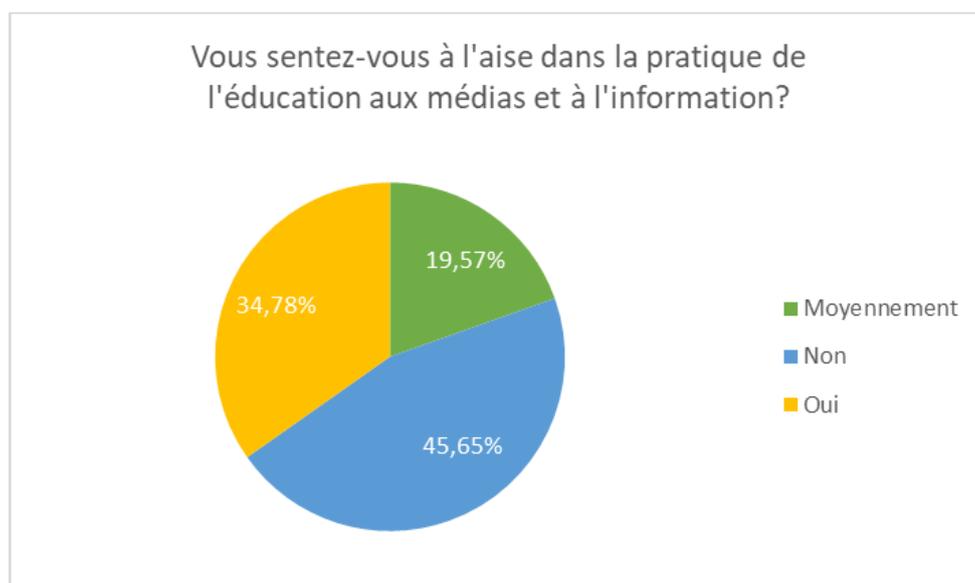
Par ailleurs, 27% des enseignants interrogés font parfois appel à un intervenant extérieur pour la pratique de l'éducation aux médias et à l'information. Les intervenants

---

<sup>36</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Vademecum Éducation aux médias et à l'information* [en ligne]. [consulté le 22 juillet 2022]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/document/33370/download>

cités sont : la police/gendarmerie pour le permis internet, l'infirmière scolaire pour un projet autour de l'éducation aux médias, un conseiller pédagogique, des journalistes de médias locaux et des animateurs de maison des jeunes. Plusieurs enseignants ont précisé dans leurs réponses qu'ils souhaiteraient avoir l'appui d'intervenants spécialisés pour les accompagner car il ne se sentent pas à l'aise avec cet enseignement.

La dernière question consacrée aux enseignants qui pratiquent l'EMI avait justement pour but de connaître leur niveau d'aisance dans ce domaine-là.



Ce graphique montre que seulement 34,78 % des enseignants sont à l'aise lors de la pratique de l'éducation aux médias et à l'information. Les 65,22% qui ne le sont pas, évoquent les raisons suivantes :

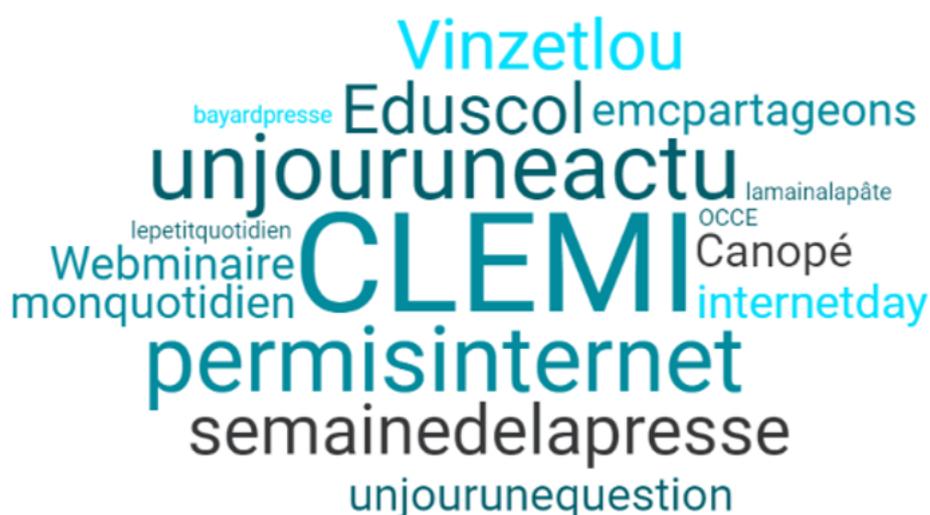
- un manque de formation
- un manque de temps
- un manque de supports
- un manque de matériel numérique.

Ces raisons sont les mêmes que celles évoquées par les enseignants qui ne pratiquent pas l'EMI ainsi que celles évoquées précédemment dans le rapport Barbet.

Elles sont pour certaines l'objet d'items du questionnaire que l'on va à présent développer.

#### 3.1.1.5. La connaissance des ressources et supports

Il était demandé aux enseignants s'ils connaissaient des ressources utiles à la préparation de l'enseignement de l'éducation aux médias et à l'information. 31% d'entre eux n'en connaissent aucunes. Pour les autres, le nuage de mots suivant rassemble les principaux supports cités.



Il convient de préciser que le CLEMI, organisme majeur dont l'objectif est de former les enseignants à pratiquer en classe l'éducation aux médias et à l'information ainsi que de produire et diffuser des ressources, n'est mentionné que par 20% des professeurs des écoles interrogés.

Le Vademecum pour l'EMI publié sur Eduscol et conçu par le Ministère de l'Education Nationale en collaboration avec le Ministère de la Culture et le CLEMI, n'est mentionné par aucun des enseignants. Pourtant, ce guide est conçu pour les aider à comprendre les enjeux de l'EMI dans le cadre scolaire et de mettre en œuvre cet enseignement dans les classes. Il est possible que les enseignants n'aient pas encore eu le temps de se l'approprier car sa publication est assez récente (neuf mois avant la réalisation de l'enquête).

### 3.1.1.6. La formation des enseignants en EMI

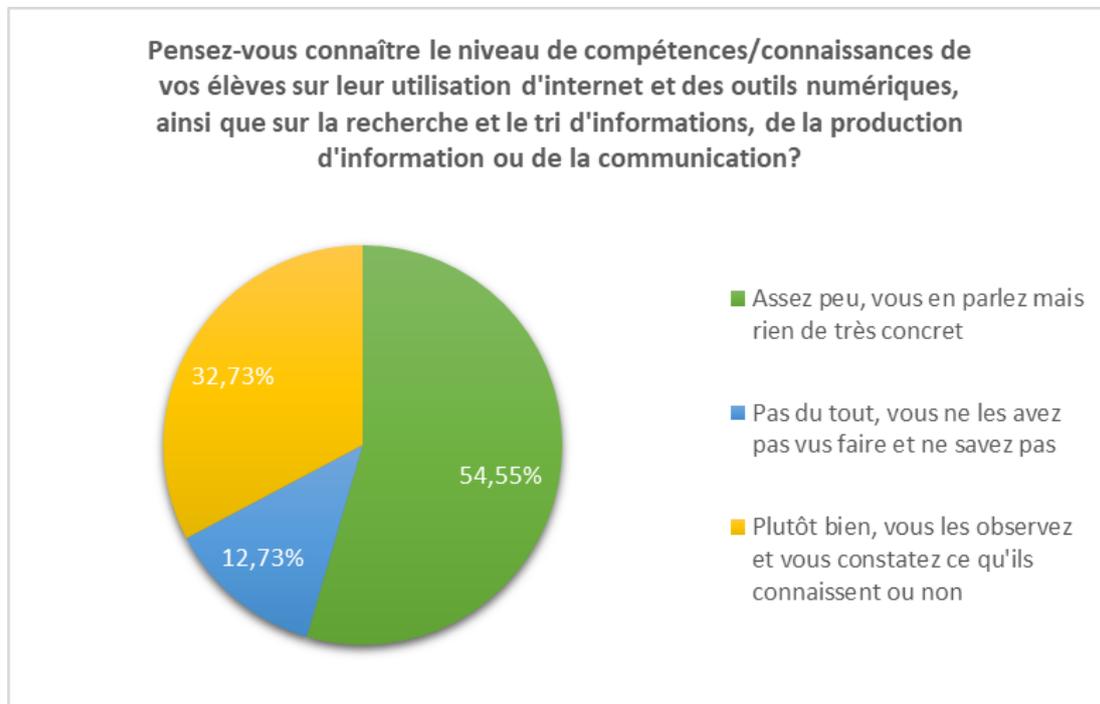
La formation des enseignants en EMI était ensuite abordée et 83,64% des enseignants interrogés déclarent n'avoir reçu aucune formation.

Parmi les 16,36 % qui ont été formés, la moitié l'ont été en formation initiale, 37,50% en formation continue et 12,50% en formation personnelle.

Ce résultat mis en relation avec celui du niveau d'aisance confirme que le manque de formation semble être un obstacle important à la pratique de cet enseignement.

### 3.1.1.7. Le niveau de compétences/connaissances des élèves en EMI

Pour finir, le questionnaire interrogeait les enseignants sur leur connaissance du niveau de leurs élèves en matière d'EMI. Le graphique suivant expose les résultats obtenus.



Il convient de préciser qu'il y avait une proposition de réponse supplémentaire dans cette question à choix multiples qui était : «Très bien, vous faites un enseignement explicite et vous les évaluez régulièrement ». Aucun enseignant ne l'a choisi donc elle n'apparaît pas dans le graphique ci-dessus.

On peut constater que pour 67,28% des professeurs des écoles interrogés, les compétences/connaissances de leurs élèves en EMI ne sont pas évaluées.

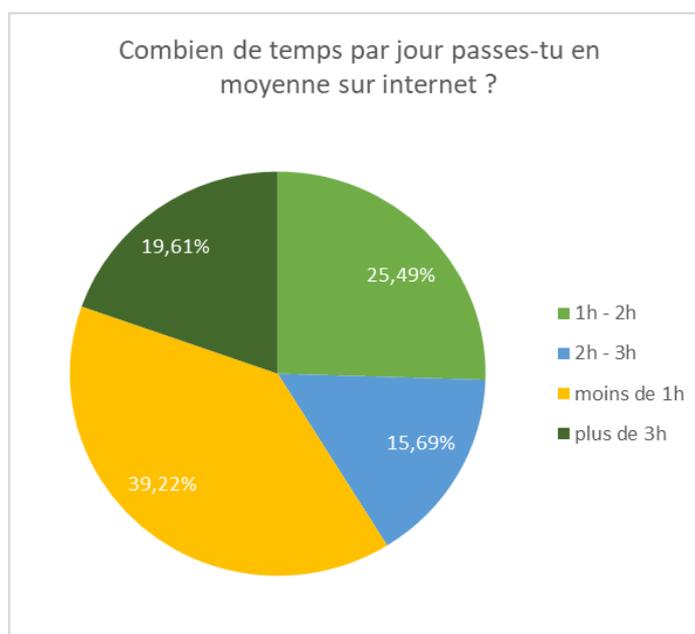
### 3.1.2. Questionnaire destiné aux élèves

#### 3.1.2.1. Les activités des élèves sur internet

La première partie du questionnaire concerne les pratiques des élèves sur internet et les activités qu'ils y pratiquent.

La première question nous apprend que 94% des élèves interrogés possèdent une connexion internet à leur domicile.

Pour ceux là, le questionnaire s'est intéressé au temps que les élèves passent quotidiennement sur internet. Le graphique suivant présente les résultats



60,78% des élèves interrogés passent plus d'une heure par jour sur internet soit plus de sept heures par semaine et 35,30% y passent plus de deux heures quotidiennement soit plus de 14h par semaine.

D'après les données recueillies, 62,75% des parents vérifient ce que font leurs enfants sur internet.

La suite du questionnaire invitait les élèves à citer les activités qu'ils préféreraient sur internet. Les élèves pouvaient citer plusieurs activités. Un nuage de mots a là aussi été utilisé afin d'avoir un aperçu de toutes les réponses citées en fonction de leur

occurrence. 66% des élèves interrogés fréquentent YouTube, 30% fréquentent TikTok et 22,6% fréquentent Snapchat.



68,63% des élèves interrogés fréquentent des réseaux sociaux. Les réseaux sociaux cités étant les mêmes que ceux nommés dans le nuage de mots de la question précédente, ils n'ont pas été repris. Les réponses des élèves montrent que ceux qui sont présents sur les réseaux sociaux, en fréquentent entre deux et trois différents (il s'agit des mêmes résultats que ceux fournis par l'enquête IPSOS citée précédemment à la page 20).

#### **3.1.2.2. L'EMI vue par les élèves**

80% des élèves interrogés affirment qu'ils n'ont jamais appris à mieux utiliser internet à l'école et 92% disent ne jamais avoir appris à vérifier une information rencontrée sur internet. Les 8% qui déclarent l'avoir appris n'ont pas fourni d'explication supplémentaire quant à la technique de vérification de l'information apprise.

Cette réponse est en contradiction avec celle des enseignants à la question 4, puisqu'ils affirment à 84% pratiquer l'EMI.

#### **3.1.3. Mise en relation des données recueillies**

Après cette analyse détaillée, il paraît intéressant de mettre en relation les différents résultats obtenus dans chaque questionnaire pour croiser les informations.

Tout d'abord, les résultats de ce questionnaire ne semblent pas indiquer que l'ancienneté des enseignants dans le métier soit en relation avec la pratique ou non de l'EMI. En effet, le pourcentage d'enseignants qui déclarent pratiquer l'EMI est

sensiblement le même (autour de 84 %) quel que soit leur niveau d'ancienneté dans le métier.

Ensuite, il apparaît que l'EMI n'est pas un enseignement formalisé : il est absent dans l'emploi du temps de classe dans 93% des cas, il n'est pratiqué régulièrement que dans 21% des cas et il n'est pas évalué dans 67% des cas. De plus, la mise en relation des questionnaires enseignants avec les questionnaires élèves, révèle un écart significatif entre les réponses avec 84% des enseignants qui déclarent pratiquer l'EMI alors que 80 % des élèves disent ne jamais avoir appris à l'école à mieux utiliser internet et que 92% affirment ne jamais avoir appris à vérifier une information. Cela montre que les élèves n'identifient pas clairement cet enseignement.

Dans la question 7, aucun enseignant n'a choisi la réponse « vous faites un enseignement explicite et vous les évaluez régulièrement ». Le fait que cet enseignement ne soit pas vraiment explicite peut expliquer que les élèves ne l'identifient pas clairement.

Par ailleurs, nous avons vu que 65% des enseignants ne sont pas totalement à l'aise lors de la pratique de l'éducation aux médias et à l'information, et ce, en raison d'un manque de formation, d'un manque de temps et d'un manque de supports et de matériel. Les mêmes raisons sont évoquées par ceux qui ne pratiquent pas l'EMI. Il est toutefois essentiel de souligner qu'il existe de nombreuses ressources disponibles pour mener cet enseignement mais elles demeurent largement méconnues des enseignants. Cette méconnaissance est à mettre en lien avec le faible taux de formation spécifique dans ce domaine. En effet, une formation adéquate leur permettrait de mesurer les enjeux de l'EMI, d'acquérir les méthodes appropriées et de découvrir les ressources nécessaires pour pouvoir mener un enseignement efficace.

Pour enrichir cette analyse, il aurait été pertinent d'interroger les enseignants sur leur perception des enjeux liés aux risques d'internet. Etant donné l'importance de ces risques pour les élèves, qui sont les citoyens de demain et plus largement pour la démocratie, il aurait été intéressant de comprendre comment les enseignants perçoivent le sujet qu'ils doivent enseigner et l'importance qu'ils y accordent.

## Conclusion

L'objet de ce travail de recherche porte sur les enjeux de l'éducation aux médias et à l'information et sur l'adéquation de la réponse apportée par son enseignement à l'école élémentaire, en particulier au niveau du cycle 3.

Ce mémoire a permis de confirmer l'importance cruciale pour les citoyens et futurs citoyens d'être préparés et outillés pour naviguer dans le flot massif d'informations disponibles sur internet. Cela nécessite le développement de compétences en esprit critique permettant de filtrer les informations rencontrées pour garantir le bon fonctionnement de la démocratie. C'est justement le rôle de l'éducation aux médias et à l'information.

Suite à l'analyse des données recueillies à l'issue de l'enquête, nous allons à présent confronter les résultats obtenus face aux trois hypothèses formulées précédemment.

La première hypothèse était que les élèves sont confrontés très jeunes aux dangers d'internet et ne sont pas suffisamment armés pour y faire face. Par conséquent, l'importance des enjeux de l'enseignement de l'esprit critique dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information est majeure. Cette première hypothèse se confirme. En effet, le questionnaire destiné aux élèves montre qu'ils passent beaucoup de temps quotidiennement sur internet et malgré le fait que près de 63% des parents déclarent surveiller leurs activités, ils ont des pratiques qui ne sont pas du tout adaptées à leur jeune âge et même proscrites pour certaines. En effet, la plupart des sites internet et réseaux sociaux qu'ils fréquentent sont interdits aux moins de 13 ans.

Ils sont donc potentiellement confrontés à des contenus inadaptés voire même dangereux pour eux. Face à ces comportements, il apparaît donc d'autant plus fondamental de les éduquer à l'utilisation des médias et de les armer face aux risques des fausses informations qu'ils peuvent rencontrer en les aidant à développer leur esprit critique à l'école grâce notamment à l'éducation aux médias et à l'information.

Le rôle de l'école primaire est de poser les premières bases de l'EMI qui devront être approfondies ensuite dans le second degré. Le fait que les élèves répondent majoritairement n'avoir jamais appris à mieux utiliser internet ou à vérifier une

information montre que l'enseignement qu'ils ont éventuellement reçu n'a pas été suffisamment explicite pour être efficace et ancré dans leurs pratiques.

Cela nous conduit à la seconde hypothèse qui évoquait le manque d'enseignement dans les classes en cycle 3. Le fait que les réponses recueillies montrent que les enseignants pratiquent majoritairement l'EMI pourrait infirmer cette hypothèse. Cependant, lorsque l'on analyse la suite des données, il apparaît que parmi les enseignants qui déclarent la pratiquer, elle est seulement enseignée dans 21% des cas de façon systématique et régulière. Le reste du temps, elle est enseignée de façon ponctuelle et informelle, ce qui ne permet visiblement pas aux élèves d'identifier clairement cet enseignement qui s'avère donc peu efficace. La seconde hypothèse est donc confirmée.

De plus, les enseignants déclarent qu'ils n'ont pas assez de temps pour dispenser cet enseignement et qu'ils ne se sentent pas suffisamment à l'aise. Les recommandations officielles qui préconisent d'aborder l'EMI selon quatre axes (culture informationnelle, droits et responsabilités, production médiatique et espace informationnel et médiatique) ne sont que très partiellement mises en œuvre : la plupart des enseignants a des difficultés à se les approprier. De plus, les ressources disponibles pour les aider à mener cet enseignement sont globalement peu connues et peu utilisées.

Ceci est à mettre en lien avec la troisième hypothèse qui abordait l'insuffisance de la formation des enseignants en EMI : elle est confirmée puisque près de 84% des enseignants interrogés déclarent ne jamais avoir reçu de formation. Cela peut expliquer le niveau d'aisance fragile des enseignants dans cet enseignement et la méconnaissance des ressources disponibles.

Pour compléter cette réponse, il serait pertinent d'étendre l'enquête à des enseignants et des élèves provenant d'autres académies afin de comparer le taux de formation des enseignants en EMI en fonction des régions . Cela permettrait d'observer dans quelle mesure les pratiques pédagogiques en matière d'EMI peuvent varier en fonction de la présence de formation ou non. Il serait également éclairant de mener une enquête auprès des inspecteurs d'académie pour connaître les moyens réellement mis en œuvre pour accompagner et inciter les enseignants à mener cet enseignement afin de développer plus amplement l'éducation aux médias et à l'information.

Ainsi, pour répondre à la problématique, en dépit des enjeux majeurs face auxquels l'éducation aux médias et à l'information doit répondre et malgré des injonctions institutionnelles de plus en plus fortes, il apparaît que sa mise en œuvre s'avère à la fois complexe et insatisfaisante sur le terrain. L'éducation aux médias et à l'information est un enseignement qui n'est pas régulier, qui n'est majoritairement pas formalisé, qui n'est pas suffisamment explicite et pour lequel, les enseignants, peu formés, ne se sentent pas à l'aise et manquent de temps pour le mettre en œuvre de manière efficace. Par conséquent, les élèves ne l'identifient pas clairement et ne peuvent donc pas développer de façon optimale les compétences visées par cet enseignement.

Pour terminer, on peut s'interroger, sur la nature de l'éducation aux médias et à l'information qui est définie comme une « éducation à », transversale, qui « doit être ancrée dans toutes les disciplines<sup>37</sup>» et non comme un enseignement disciplinaire à part entière. Cette particularité ne peut-elle pas contribuer également à la difficulté d'appropriation par les enseignants ?

---

<sup>37</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Vademecum Education aux médias et à l'information* [en ligne]. [consulté le 22 juillet 2022]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/document/33370/download>

## Bibliographie

- **Ouvrages**

- ATTALI, Gérard et al. *ESPRIT CRITIQUE outils et méthodes pour le second degré*. Futuroscope : Canopé éditions, 2019. Agir.
- BRONNER, Gérald. *La démocratie des crédules*. Paris : Presses Universitaires de France, 2013. Hors collection.
- BRONNER, Gérald. Internet et la vitalité des croyances. In Conseil économique, social et environnemental. *Entre unité et diversité*. Paris : Presses Universitaires de France, 2015, p. 211-223.
- BRONNER, Gérald. Internet peut favoriser la crédulité. In : GAUVRIT, Nicolas, DELOUVEE, Sylvain. *Des têtes bien faites. Défense de l'esprit critique*. Paris : Presses Universitaires de France, 2019, chapitre 4, p. 63-76.
- DEHAENE Stanislas, *L'école éclairée par la science. Travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale*. Paris : Odile Jacob, 2021. Hors collection.
- DESORMEAUX, Didier, GRONDEUX, Jérôme. *Le complotisme : décrypter et agir*. Futuroscope : Canopé éditions, 2017. Eclairer.
- DE VECCHI, Gérard. *Former l'esprit critique T1 : pour une pensée libre*. Paris : ESF Editeur, 2017. La classe en pratique.
- FRAU-MEIGS Divina. *Faut-il avoir peur des fakes news ?* Paris : La documentation française : 2019. Doc' en poche.
- JEANNERET, Yves. Du mode d'existence des médias informatisés. In *Y-a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ? Nouvelle édition revue et corrigée*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2011, Chapitre 3, p 91-146.
- KAPFERER, Jean-Noël. *Rumeur : le plus vieux média du monde*. Paris : Points, 2010. Points Essais.
- LE COADIC, Yves. *La science de l'information*. Paris : Presses Universitaires de France, 2004. Que-sais-je ?
- TAGUIEFF Pierre-André. *Les théories du complot*. Paris : Presses Universitaires de France, 2021. Que-sais-je ?

- WARDLE Claire. *Comprendre le désordre informationnel*. Alastair Reid et Victoria Kwan, 2019. First Draft

- **Articles scientifiques**

- BRONNER, Gérald. Une théorie de la naissance des rumeurs. *Diogène*, 2006/1 [en ligne], 2006 [consulté le 20 décembre 2021], n° 213, p. 107-132. Disponible sur le Web : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2006-1-page-107.htm>.
- BRONNER Gérald. Pourquoi les théories du complot se portent-elles si bien ? L'exemple de Charlie Hebdo. *Diogène*, 2015/1-2 [en ligne], 2015 [consulté le 21 décembre 2021], n° 249-250, p. 9-20. Disponible sur le Web: <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-diogene-2015-1-page-9.htm>.
- DIFONZO, Nicholas, BORDIA, Prashant. Rumeurs, ragots et légendes urbaines. Contextes, fonctions et contenus. *Diogène*, 2006/1 [en ligne], 2006 [consulté le 20 décembre 2021], n° 213, p. 23-45. Disponible sur le Web : <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-diogene-2006-1-page-23.htm>.
- GIRY, Julien. Étudier les théories du complot en sciences sociales : enjeux et usages. *Quaderni* [en ligne], automne 2017 [consulté le 22 juillet 2021], n°94, p. 5-11. Disponible sur le Web : <https://journals.openedition.org/quaderni/1101>.
- FASTREZ, Pierre, DE SMEDT, Thierry. Les compétences en littératie médiatique De la définition aux nouveaux enjeux éducatifs. *Mediadoc* [en ligne], 2013 [consulté le 23 décembre 2021], volume 1, no.11, p. 2-8. Disponible sur le Web : [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A168593/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A168593/datastream/PDF_01/view).
- GIRY, Julien. Les *fake news* comme concept de sciences sociales: Essai de cadrage à partir de notions connexes: rumeurs, théories du complot, propagande et désinformation. *Questions de communication* [en ligne], 2020 [consulté le 22 décembre 2021], n°38, p. 371-394. Disponible sur le Web : <https://www.cairn.info/revue-questions-de-communication-2020-2-page-371.htm>.
- ROUQUETTE, Michel-Louis. Le syndrome de rumeur. *Communications* [en ligne], 1990 [consulté le 29 février 2024], n°52, p 119-123. Disponible sur le Web : [www.persee.fr/doc/comm\\_0588-8018\\_1990\\_num\\_52\\_1\\_1786](http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1990_num_52_1_1786).

- SCHARNITZKY, Patrick. La fonction sociale de la rumeur. *Migrations Société*, 2007/1[en ligne], 2007 [consulté le 29 février 2024], n° 109, p. 35-48. Disponible sur le Web:<https://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2007-1-page-35.htm>.

- **Sitographie**

- CLEMI. [en ligne]. [consulté le 20 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.cleml.fr/>.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. EDUSCOL. Orientations pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) Cycles 2 et 3 [en ligne]. [consulté le 20 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/document/327/download>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. EDUSCOL. Education aux médias et à l'information [en ligne]. [consulté le 20 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information>.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. EDUSCOL. Vademecum Education aux médias et à l'information [en ligne]. [consulté le 22 juillet 2022]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/document/33370/download?attachment>
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. EDUSCOL. Former l'esprit critique des élèves [en ligne]. [consulté le 20 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. EDUSCOL. A l'école de l'esprit critique [en ligne]. [consulté le 20 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/document/22168/Download>

- PUBLICATIONNAIRE : DICTIONNAIRE ENCYCLOPEDIQUE ET CRITIQUE DES PUBLICS. *CORROY, Laurence, Education aux médias* [en ligne]. [consulté le 19 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <http://publicationnaire.huma-num.fr/notice/education-aux-medias>.

- **Documents institutionnels**

- CONSEIL DE L'EUROPE. *Convention des droits de l'homme* [en ligne]. 1950 [consulté le 21 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.coe.int/fr/web/human-rights-convention/the-convention-in-1950>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* [en ligne]. Journal officiel n° 0157 du 9 juillet 2013 [consulté le 23 avril 2022]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013 [consulté le 23 avril 2022]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne]. Bulletin officiel n°17, 23.04.2015 [consulté le 23 avril 2022]. Disponible sur le Web : [https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle\\_commun\\_de\\_connaissances,\\_de\\_compétences\\_et\\_de\\_culture\\_415456.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Parcours citoyen de l'élève* [en ligne]. Bulletin officiel n° 25 du 23 juillet 2016 [consulté le 23 avril 2022]. Disponible sur le Web : [https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm?cid\\_](https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm?cid_)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Généralisation de l'éducation aux médias et à l'information* [en ligne]. Bulletin officiel n° 4 du 27

janvier 2022 [consulté le 22 juillet 2022]. Disponible sur le Web : <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo4/MENE2202370C.htm>

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Vademecum Education aux médias et à l'information* [en ligne]. [consulté le 22 juillet 2022]. Disponible sur le Web : <https://eduscol.education.fr/document/33370/download>
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* [en ligne]. 1789 [consulte le 21 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/menu/droit-national-en-vigueur/constitution/declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen-de-1789>
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse* [en ligne]. 1881 [consulte le 21 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGISCTA000006117630>
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948* [en ligne]. Journal officiel du 19 février 1949 [consulté le 21 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000878537>
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *Recommandation sur les équivalents français à donner à l'expression fake news* [en ligne]. Journal officiel n°0229 du 4 octobre 2018 [consulté le 21 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037460897>
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. *LOI n° 2018-1202 du 22 décembre 2018 relative à la lutte contre la manipulation de l'information* [en ligne]. Journal officiel n° 0297 du 23 décembre 2018 [consulté le 21 décembre 2021]. Disponible sur le Web : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037847559/>

#### ▪ **Rapports**

- Dossier de veille de l'IFÉ : *EMI, partir des pratiques des élèves* (n°115 – 2017) <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/115-janvier-2017.pdf>
- Rapport *Les lumières à l'ère du numérique*. (2022, janvier). <https://www.vie-publique.fr/rapport/283201-lumieres-l-ere-numerique-commission-bronner-desinformation>

- Rapport *Renforcer l'éducation aux médias et à l'information et la citoyenneté numérique*. (2021, juillet). <https://www.education.gouv.fr/remise-du-rapport-sur-le-renforcement-de-l-education-aux-medias-et-l-information-et-de-la-323927>
- Rapport *Vers les sociétés du savoir UNESCO* (2005). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141907>
- Rapport *ÉDUQUER À L'ESPRIT CRITIQUE Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conseil\\_scientifique\\_education\\_nationale/Ressources\\_pedagogiques/VDEF\\_Eduquer\\_a\\_lesprit\\_critique\\_CSEN.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/VDEF_Eduquer_a_lesprit_critique_CSEN.pdf)
- Rapport *Désordres de l'information : vers un cadre interdisciplinaire pour la recherche et l'élaboration de politiques*. (2018) [https://www.coe.int/fr/web/freedom-expression/home/-/asset\\_publisher/RAupmF2S6voG/content/tackling-disinformation-in-the-global-media-environment-new-council-of-europe-report?\\_101\\_INSTANCE\\_RAupmF2S6voG\\_viewMode=view/](https://www.coe.int/fr/web/freedom-expression/home/-/asset_publisher/RAupmF2S6voG/content/tackling-disinformation-in-the-global-media-environment-new-council-of-europe-report?_101_INSTANCE_RAupmF2S6voG_viewMode=view/).
- Résultats enquête PISA 2018. <https://www.oecd.org/pisa-fr>.

# Annexes

## Annexe 1 : Questionnaires à destination des enseignants en cycle 3

<b>QUESTIONNAIRE MEMOIRE RECHERCHE MASTER MEEF 1<sup>er</sup> DEGRE A DESTINATION DE PROFESSEURS DES ECOLES EN CYCLE 3</b>
<b>1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?</b>
.....
<b>2. Pensez-vous connaître le niveau de compétences/connaissances de vos élèves concernant leur utilisation d'internet, des outils numériques, de la recherche et du tri d'informations, de la production d'information ou de la communication ?</b>
<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Très bien vous faites un enseignement explicite et les évaluez régulièrement</li><li><input type="radio"/> Plutôt bien vous les observez et constatez ce qu'ils connaissent ou non</li><li><input type="radio"/> Assez peu vous en parlez mais rien de très concret</li><li><input type="radio"/> Pas du tout vous ne les avez pas vus faire et ne savez pas</li></ul>
<b>3. Qu'est-ce qu'évoque pour vous l'éducation aux médias et à l'information ?</b>
.....
.....
<b>4. A quelles disciplines associez-vous l'éducation aux médias et à l'information ?</b>
.....
.....
<b>5. Pratiquez-vous l'éducation aux médias et à l'information dans votre classe?</b>
<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Oui</li><li><input type="radio"/> Non</li></ul>
<b>5.1 Si non pour quelle raison ?</b>
<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Je manque de temps</li><li><input type="radio"/> Je manque de formation</li><li><input type="radio"/> Je n'y vois pas d'intérêts</li><li><input type="radio"/> Autre :</li></ul>
.....
<b>5.2 Si oui :</b>
<b>5.2.1 L'éducation aux médias et à l'information apparaît elle dans votre emploi du temps de classe ?</b>
<ul style="list-style-type: none"><li><input type="radio"/> Oui</li><li><input type="radio"/> Non</li></ul>
<b>5.2.2. A quelle fréquence la pratiquez-vous ?.....</b>

**5.2.2 Faites-vous appel à un intervenant extérieur ?**

- Oui : si oui : qui ?.....
- Non

**5.2.3. De quelle manière pratiquez-vous l'EMI ?**

	Jamais	Parfois	Souvent
rechercher, exploiter et organiser l'information			
écrire, créer, publier ; réaliser une production collective			
connaître ses droits et responsabilités dans l'usage des médias			
s'approprier et comprendre un espace informationnel et un environnement de travail, comprendre le fonctionnement des médias			

Autre :

.....

.....

**5.2.4. Vous sentez-vous à l'aise dans la pratique de l'EMI ?**

- Oui
- Non : si non : pourquoi ?

.....

.....

**6. Savez-vous où trouver des ressources pour vous aider à organiser votre enseignement en EMI ?**

- Oui : lesquelles ?

.....

.....

- Non

**7. Avez-vous déjà reçu une formation en EMI lors de votre parcours ?**

- Non
- Oui : formation initiale
- Oui : formation continue
- Oui : autre :

.....

## Annexe 2 : Questionnaires à destination des élèves en cycle 3

QUESTIONNAIRE MEMOIRE RECHERCHE MASTER MEEF 1 <sup>er</sup> DEGRE A DESTINATION D'ELEVES EN CYCLE 3
<p><b>1. Est-ce que tu possèdes une connexion internet chez toi ?</b></p> <p><input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p>
<p><b>2. Combien de temps par jour passes-tu en moyenne sur internet ?</b></p> <p><input type="radio"/> Moins de 1h <input type="radio"/> Entre 1h et 2h <input type="radio"/> Entre 2h et 3h <input type="radio"/> Plus de 3h</p>
<p><b>3. Est-ce que tes parents vérifient ce que tu fais sur internet ?</b></p> <p><input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p>
<p><b>4. Quelles sont tes activités préférées sur internet ?</b></p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p><b>5. Est-ce que tu fréquentes des réseaux sociaux ?</b></p> <p><input type="radio"/> Non <input type="radio"/> Oui : si oui : lesquels ?.....</p>
<p><b>6. Est-ce que tu as déjà appris à l'école à mieux utiliser internet ?</b></p> <p><input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p>
<p><b>7. Est-ce que tu as déjà appris à l'école à vérifier une information rencontrée sur internet ?</b></p> <p><input type="radio"/> Non <input type="radio"/> Oui : si oui : comment tu fais ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

