

NOUVELLE
ÉDITION
ENRICHIE

Former l'esprit critique



Pédagogies



1. Pour une
pensée libre



Éveiller la curiosité
Développer une culture
du questionnement
Traquer les idées reçues
Apprendre à argumenter

Gérard De Vecchi

Former l'esprit critique

1. Pour une pensée libre

*Aussi important qu'apprendre
à lire, écrire et compter !*

Composition : Maryse Claisse (Full Page)

© 2017, ESF sciences humaines
COGNITIA SAS
20, rue d'Athènes - 75009 Paris
www.esf-scienceshumaines.fr

ISBN : 978-2-7101-3259-2
ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Du même auteur

André Giordan, Gérard De Vecchi, *Les origines du savoir : des conceptions des élèves aux concepts scientifiques*, Delachaux & Niestlé, 1988, réédité par Delagrave, 2002.

Gérard De Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation, 4^e éd. 2001.

Gérard De Vecchi, André Giordan, *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?*, Delagrave, 3^e éd. 2002.

Gérard De Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Éducation, 2^e éd. 2002.

Gérard De Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire construire des savoirs*, Hachette Éducation, 2^e éd. 2003.

Gérard De Vecchi, *Une banque de situations-problèmes tous niveaux*, 2 tomes, Hachette Éducation, 2004, 2005.

Gérard De Vecchi, *Un projet pour... enseigner le travail de groupe*, Delagrave, 2006.

Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour... favoriser la relation maître-élève*, Delagrave, 2006.

Gérard De Vecchi, *Enseigner l'expérimental en classe. Pour une véritable éducation scientifique*, Hachette, 2006.

Gérard De Vecchi, *Un projet pour... traiter les programmes avec plus de sérénité*, Delagrave, 2007.

Gérard De Vecchi, *Un projet pour... enseigner par situations-problèmes*, Delagrave, 2007.

Gérard De Vecchi (collection dirigée par), *Sciences de la Vie et de la Terre*, 6^e, Delagrave, 2005. Avec *livre du professeur*.

Gérard De Vecchi (collection dirigée par), *Sciences de la Vie et de la Terre*, 5^e, Delagrave, 2006. Avec *livre du professeur*.

Gérard De Vecchi (collection dirigée par), *Sciences de la Vie et de la Terre*, 4^e, Delagrave, 2007. Avec *livre du professeur*.

Gérard De Vecchi, *École : sens commun ou bon sens ? Manipulations, réalité et avenir*, Delagrave, 2007.

Gérard De Vecchi, Julien Pellegrino, *Un projet pour... éduquer au développement durable*, Delagrave, 2009.

Gérard De Vecchi, Michelle Rondeau-Revelle, *Un projet pour... aborder le socle commun de connaissances et de compétences*, Delagrave, 2009.

Gérard De Vecchi, *Évaluer sans dévaluer*, Hachette, 2011.

Gérard De Vecchi, *Former l'esprit critique, 2. À travers les disciplines*, ESF éditeur, Cognitia, 2016.

Sommaire

Avant-propos	9
--------------------	---

Introduction

L'esprit critique : une idée nouvelle ?	13
Aujourd'hui, une idée à la mode ?	13
L'esprit critique : une nécessité dans nos sociétés actuelles ?	15
Un concept pris en compte dans l'enseignement ?	16
Notre problématique	17

« ESPRIT CRITIQUE » : UN CONCEPT COMPLEXE ET AMBIGU

1. Un exemple vécu en classe

Le support scientifique	22
Une première approche de l'esprit critique	26

2. Nous sommes tous manipulés

Stratégies de manipulation	33
Mais qui est manipulé ?	36
La manipulation, « c'est quoi exactement ? »	37

3. L'esprit critique... mais pas l'esprit de critique !

Un problème de vocabulaire !	42
Les différents critères qui fondent l'esprit critique	44

4. Les représentations des élèves

Des conceptions très différentes ?	52
En synthèse	54

5. Les adultes ont aussi des représentations concernant l'esprit critique !

De la vision négative, au constat sans jugement et à la valorisation de l'analyse critique	58
Les représentations dans l'enseignement	60
Alors que faire ?	62

UN ÉTAT D'ESPRIT, UNE CULTURE

6. Une pédagogie de l'esprit critique adaptée ?	
On peut être contre l'utilisation de l'analyse critique en classe !	68
Un concept abordé dans plusieurs pays	69
Enseigner ce qu'est l'esprit critique ?	71
Passer des idées au... « comment faire ? »	72
7. L'esprit critique est une compétence	
Une définition simple d'une compétence	78
Un esprit critique orienté vers le constructif	80
Acquérir les connaissances en même temps que l'on construit l'esprit critique	81
8. Des erreurs, pas des fautes !	
Rejeter la faute et valoriser l'erreur ?	86
Dans la pratique... une révolution copernicienne !	87
Un exemple de travail sur les conceptions des élèves	89
En maternelle aussi !	94
9. Éveiller la curiosité	
Il y a curiosité et... curiosité !	98
L'École se doit d'aiguiser la curiosité des élèves...	99
10. Développer une culture du questionnement	
La stratégie de la <i>réponse offerte</i>	104
Les questions socialement vives (QSV)	106
Des sources de questions multiples	107
11. Allons à la chasse aux idées reçues	
Qu'est-ce qu'une « idée reçue » ?	112
Des rectifications à intégrer	113
12. Privilégier les situations-problèmes	
Critères essentiels définissant une situation-problème	124
13. Le besoin d'argumenter	
De quoi faut-il se méfier ?	136
Mais alors... qu'est-ce qu' <i>argumenter</i> ?	139
Apprendre l'argumentation	140
Que valent toute la rhétorique et les exercices scolaires sur l'argumentation ?	143
Faire éprouver le besoin de mesurer la valeur d'une affirmation	144

14. Un exemple d'argumentaire : « Pour ou contre la peine de mort »	
Exemple de projet de classe	148
Résultats : des arguments analysés.	149
15. Des débats d'opinion et des débats interprétatifs	
Contre les débats en classe ?	154
Qu'est-ce qu'un débat d'opinion ?	156
Différentes étapes pour réaliser un débat d'opinion	159
Entrer dans des débats interprétatifs	162
16. Débat d'opinion sur un sujet concernant le développement durable	
À partir des conceptions initiales des élèves	166
Aboutissement du débat d'opinion et de l'étude du sujet	170

DES ACTIVITÉS ET DES SUPPORTS TRÈS VARIÉS

17. Exploiter les rumeurs	
Contenus et enjeux de ce problème.	176
Mais qu'est-ce vraiment que la « théorie du genre » ?	177
Quand le doute est permis... tout est imaginable	179
Étudier les rumeurs en histoire.	181
18. Le vaste problème de l'information	
Notre monde est saturé d'informations	184
S'informer : une démarche complexe	186
Que faire face à l'information ?	188
Quelques pistes d'activités.	190
19. Réchauffement climatique : qu'en pensez-vous ?	
Difficile de détecter la vérité !	194
<i>In fine</i> , qui manipule qui ?	199
20. Publicité : des produits qui touchent les élèves	
Nutella : une polémique intéressante	204
Comment un penseur critique peut-il s'en sortir ?	207
Apprendre à regarder une affiche publicitaire	211

21. Pour une pratique critique des médias	
Champs possibles d'investigation	215
Dis-moi qui te paye et je saurai ce que tu vas dire.	216
Trop regarder peut rendre aveugle.	218
Les unes des quotidiens et les couvertures des magazines	219
22. Internet, symbole de l'acculturation moderne ?	
Les idées toutes faites des adultes... et de certains enseignants !	224
Sur quoi doit s'appuyer notre travail pour développer l'esprit critique . . .	226
23. Ne pas négliger croyances et superstitions	
Pourquoi les croyances ont-elles autant de succès ?	234
Que faire en classe ?	236
24. Religions et créationnisme : marcher sur des charbons ardents ?	
Un débat argumenté sur la religion musulmane : une bombe dans la classe ?	244
L'athéisme doit aussi avoir sa place.	247
Le cas du créationnisme.	249
25. Les théories du complot : faut-il en rire ?	
« Ne vous laissez plus avoir » et « Partagez autour de vous ! »	254
Toujours plus de complots !	257
Des théories idiotes et non argumentées... Vraiment ?	259
Face aux complots... que faire ?	262
26. Lutter contre les stéréotypes : manuels scolaires et livres pour la jeunesse	
Repérer les stéréotypes sexistes et racistes dans les manuels scolaires	272
C'est pire encore pour la littérature de jeunesse !	278
Pour faire évoluer la remise en cause des stéréotypes	281
Conclusion	285
Références citées	
Bibliographie.	288
Sitographie	293

Remerciements

Mes plus vifs remerciements à Mihaela De Vecchi et Anne-Marie Fromy pour l'aide (critique !) qu'elles m'ont apportée.

« Le but de l'enseignement devrait être de "fabriquer des emmerdeurs". »

Albert Jacquard, *L'équation du nénuphar*, Calmann-Lévy, 1998.

Avant-propos

L'esprit critique, c'est pour tous et tout le temps !

Un lieu commun, probablement très ancien, soutient que « les jeunes ne respectent plus rien » et refusent de se soumettre à la moindre autorité. Il n'est pas certain, pourtant, qu'il en soit vraiment ainsi : d'une part, parce qu'on ignore souvent que « l'esprit de contradiction » et les rodomontades bougonnes des adolescents ne sont pas autre chose que des postures qui révèlent, en creux, leur profond conformisme ; d'autre part, et plus encore, parce que, si nos sociétés occidentales voient s'éroder un certain nombre des figures autoritaires traditionnelles, elles voient monter en puissance, à côté, de nouvelles formes d'autorité sans doute bien plus fortes encore que les premières.

Qu'on songe, par exemple, à l'autorité que détiennent, aujourd'hui, les fabricants de jeux vidéo qui peuvent faire descendre dans la rue, simultanément et aux quatre coins du monde, des centaines de milliers de jeunes qui font la queue bien sagement pour acquérir le dernier modèle. Qu'on songe à la tyrannie des marques de vêtements, de fournitures scolaires ou de jouets qui imposent leurs standards et dictent à nos enfants les caprices que nous satisferons pour acheter leur amour. Qu'on songe aux emballements sportifs ou musicaux qui s'emparent, sans véritable justification, de toute une frange de la jeunesse, au point de leur faire perdre toute capacité de distanciation. Qu'on songe au poids des paroles de quelques vedettes du showbiz ou de quelques gourous charismatiques qui entraînent dans leur sillage des enfants et des adolescents aveuglés. Qu'on songe

à la puissance des rumeurs qui peuvent, en quelques instants, déferler sur les réseaux sociaux, sans qu'aucun démenti n'ait le moindre poids sur elles. Qu'on songe, surtout, à la force de l'emprise qu'exercent certains groupes fusionnels qui fournissent aux jeunes sécurité et identité en exigeant d'eux un renoncement total à la moindre forme de liberté et une fuite en avant dans les dérives les plus mortifères : ces phénomènes-limites en disent long sur le désarroi de notre jeunesse et notre impuissance à lui proposer des moyens pour se construire sans s'aliéner ; ils sont la forme la plus radicale de l'autorité tyrannique...

Il y a, en effet, de véritables dangers à laisser nos enfants et nos adolescents suivre passivement les nouveaux « joueurs de flûte » qui les entraînent vers l'abîme : la renonciation à toute pensée libre et à toute volonté propre, l'assujettissement à des idéologies et à des chefs sans scrupules, l'obéissance aux injonctions consommatoires ou activistes qui leur permettent de se « sentir exister »... Mais à quel prix ? Comment ne pas voir que nous avons ici, au regard même de l'idéal des Lumières dont nous nous revendiquons, un impérieux devoir d'éducation ?

D'autant plus que, dès Jules Ferry et Ferdinand Buisson, notre École s'est donné pour objectif de « laïciser » les apprentissages, c'est-à-dire d'apprendre aux élèves à désintriquer obstinément le « croire » et le « savoir ». Parce que le « croire », s'il peut être légitime, relève de la sphère privée, et que le « savoir », lui, parce qu'il est justifié, argumenté, démontré, relève de la sphère publique. Ainsi, quand le « croire » sépare, le « savoir » peut nous réunir.

Bien sûr, rien n'est simple dans cette désintriication sans cesse à remettre en chantier : les représentations sont toujours plus résistantes qu'on ne le croit et la vérité ne se laisse pas découvrir facilement. Il ne suffit pas d'exhorter les élèves à abandonner leurs opinions pour leur inculquer des connaissances... surtout

quand on prétend remplacer les croyances par les savoirs alors qu'on enseigne les savoirs comme des croyances ! Si l'on veut permettre aux élèves, dans le même mouvement, d'acquérir des connaissances et de s'émanciper, si l'on veut que la vérité les rende libres, alors il faut mettre en place une véritable « pédagogie critique », une « pédagogie de l'esprit critique ».

Et voilà le grand mérite de l'ouvrage de Gérard De Vecchi que vous avez entre les mains. C'est un ouvrage qui prend au sérieux la mission fondatrice de l'École dans les sociétés démocratiques. C'est un ouvrage qui ne sépare pas l'objectif de transmission de celui d'émancipation. C'est un ouvrage qui ne se contente pas d'intentions générales et généreuses, mais propose des démarches concrètes pour faire ce qu'on dit et dire ce qu'on fait. C'est un ouvrage qui ne méprise pas les outils, clairs, précis et rigoureux, mais qui sait les articuler à des finalités bien identifiées.

Ainsi promeut-il « l'esprit critique » comme une composante essentielle de notre enseignement... et pas comme un « supplément d'âme » ou une denrée rare dont on saupoudrerait les savoirs avec parcimonie, en soignant plus particulièrement, bien entendu, les « bons élèves » ! Non, l'esprit critique, c'est pour tous et tout le temps. Et non, l'esprit critique n'est pas condamné à s'enfermer dans une attitude négative, à s'enkyster dans le refus, voire la révolte face aux savoirs scolaires. Bien au contraire : l'esprit critique n'est que l'autre face de l'exigence de précision, de justesse et de vérité que chaque élève doit apprendre à s'appliquer à lui-même autant qu'aux autres. C'est la condition pour que l'École institue, c'est-à-dire, étymologiquement, aide chaque enfant et adolescent à « tenir debout ».

Philippe Meirieu

Introduction

Parce que chaque enseignant considère que former à l'esprit critique est le travail de tous... dans les faits, cela s'avère n'être le travail de personne !

☛ L'esprit critique : une idée nouvelle ?

Déjà, pour Périclès¹ : « Quiconque émet un jugement sur quelque point que ce soit mais ne peut pas l'expliquer clairement aurait mieux fait de ne jamais avoir pensé au sujet. » Une approche s'appuyant sur l'argumentation, permettant de limiter les erreurs de jugement, correspond à un des aspects importants de l'esprit critique.

Platon (vers -380) fut le premier à relever des exemples de raisonnements fondés sur des arguments non adaptés et aboutissant à des conclusions erronées². Aristote (vers -300) a défini une liste de règles du raisonnement qu'il a appelées *sylogismes*.

Et, bien sûr, depuis Platon et Aristote, de nombreux philosophes ont contribué au développement de la pensée critique.

☛ Aujourd'hui, une idée à la mode ?

L'envie et le besoin de critiquer se retrouvent partout. Au travail, à la maison et même entre amis, la critique bat son plein. À la télévision, on invite certains acteurs, écrivains, chanteurs... pour très souvent dévaloriser leurs productions ; c'est, paraît-il,

1. Vers 495-429 av. J.-C. Orateur et homme d'État athénien.

2. Voir STALLBAUM G., PLATON, *Platonis euthydemus*, éd. Gothae et Erfordiae, Sumptibus. Guil. Hennings, 1836. *Euthydemus* a été écrit vers 380 av. J.-C.

ce que le public adore ! Ce que l'on se plaît à appeler *esprit critique* se manifeste dans toute sa splendeur et se perpétue.

Dans l'enseignement, la moindre réforme politique (et scolaire) est perçue (à tort ou à raison) comme un mal absolu. Qu'il s'agisse d'organisation de l'école ou de pédagogie, le ministre se retrouve face à... des millions de détracteurs déchaînés.

Mais *critiquer* suffit-il à affirmer que l'on possède un *esprit critique* ? En même temps, on nous inonde d'informations. Les médias, la publicité, les marchands, les lobbies et même les gouvernements... ne nous disent que ce que nous désirons entendre et passent une partie de leur temps à nous manipuler.

Un des exemples les plus courants de manipulation correspond à la stratégie de la distraction qui consiste à inonder le public d'un déluge incessant d'informations insignifiantes et à lui proposer, à foison, sports et autres divertissements pour détourner son attention des problèmes fondamentaux.

On connaît bien l'exemple de l'Empire romain qui, à son époque, avait déjà compris tout cela : « *Panem et Circenses*³ ». Quant à nous, plus nous sommes attirés par des distractions, moins nous pensons aux questions essentielles qui demandent connaissances et réflexions⁴. Et puis... inutile de penser, d'autres le font pour nous !

Autour de nous, tout est sujet à critique... et, parallèlement, une bonne partie de ce qui nous entoure est sujet à manipulation. D'ailleurs, on peut être instruit et totalement dénué d'esprit critique !

Enfin, les « sciences » occultes et l'ésotérisme occupent une place de plus en plus large, profitant d'une certaine liberté d'expression pour envahir l'espace public.

3. « Du pain et des jeux » : formule méprisante prononcée par Juvénal, poète satirique latin de la fin du I^{er} siècle et du début du II^e siècle de notre ère, à l'intention des Romains qui ne demandaient que du blé et des spectacles gratuits.

4. Ce qui ne signifie pas qu'il faut se priver de distractions ; elles favorisent même parfois le travail scolaire.

Dans une certaine mesure, *la liberté de parole, les contraintes des journalistes* et ce déluge d'informations ne nous empêchent-ils pas d'être lucides ? En fait, c'est une banalité que d'écrire tout cela. Et bien sûr, nous, auteur et lecteurs, pensons que nous ne sommes pas concernés par toutes ces critiques : ce ne sont que... les autres qui manipulent, *font feu sur tout ce qui bouge* et, en même temps, se font manipuler !

☛ **L'esprit critique : une nécessité dans nos sociétés actuelles ?**

Aujourd'hui, plus que jamais, on a besoin de citoyens capables de faire un tri dans les informations et de débusquer les pièges des imposteurs, afin de réaliser des choix pertinents pour le bien de tous comme pour le leur. Ainsi, l'esprit critique de chacun doit jouer un rôle essentiel.

De plus, tous les êtres humains vivent individuellement mais ils vivent ensemble, les uns avec les autres, les uns à côté des autres et parfois les uns pour les autres. Afin que tout se passe au mieux, nous devrions nous respecter réciproquement, bien nous entendre, partout et toujours. Mais *bien vivre ensemble* ne signifie pas *tout accepter* ! Les faits, les idées, les attitudes, les comportements de nos pairs sont parfois difficilement compatibles avec nos habitudes et nos convictions.

Il faut donc faire des choix en connaissance de cause, être clair avec nous-mêmes et différencier ce que nous acceptons de ce que nous devons refuser, pour être

Aujourd'hui, et probablement plus encore demain, acquérir un esprit critique est, et sera, aussi important que d'apprendre à lire, à écrire et à compter.

bien dans nos têtes, pour être cohérents et pour respecter le plus possible nos valeurs.

Enfin, tout cela ne signifie pas que seules nos idées sont justes. Ainsi nous devons, nous aussi, nous remettre en question. La critique doit donc également se porter sur nos actes et nos pensées.

Un concept pris en compte dans l'enseignement ?

À l'échelle européenne, une grande importance théorique est donnée à l'esprit critique. Dans un rapport à l'Unesco, datant de 1996⁵, Jacques Delors insistait déjà sur l'intérêt de le développer « en vue de favoriser une véritable compréhension des événements, et cela dès le plus jeune âge ». En France, des documents officiels plus récents⁶ demandent d'aller dans le même sens. Dès le primaire, les enseignants ont donc un rôle important à jouer... mais il semble difficile à définir. Si, pour les étudiants, quelques recherches existent dans ce domaine, essentiellement au Québec, il n'en est pas de même pour l'école, le collège et le lycée.

Pourtant, malgré l'importance de la pensée critique dans notre société et la demande exprimée dans les documents ministériels, il semble que l'on fasse rarement tout ce que l'on peut, en tant que professeur, pour atteindre ce but. Peut-être parce que les autres objectifs sont considérés comme plus importants, ou parce que l'on ne sait pas comment s'y prendre pour les atteindre, ou est-ce à cause du manque de critères assez clairs d'évaluation de cette compétence ? On comprend que développer l'esprit critique est loin d'être évident.

5. DELORS Jacques, *L'éducation, un trésor caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale de l'éducation pour le XXI^e siècle, Odile Jacob, 1996.

6. En particulier, le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les nouveaux programmes. Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir>.

☛ Notre problématique

Aborder pédagogiquement l'esprit critique va nous amener à nous poser un certain nombre de questions :

- ✕ Qu'est-ce exactement que l'esprit critique et quelles en sont les véritables dimensions ?
- ✕ Comment se manifeste la pensée critique dans l'enseignement ? Quelles sont les représentations des élèves mais aussi des enseignants sur ce concept ?
- ✕ Si l'on peut faire évoluer cette compétence chez les lycéens et les étudiants, cela est-il possible pour les enfants de l'école élémentaire et même maternelle ? À quel âge peut-on réellement commencer à travailler sur la pensée critique ?
- ✕ Peut-on mettre les élèves de tous les âges dans des situations d'apprentissage où ils pourront mobiliser leur esprit critique ? Certains choix pédagogiques ne pourraient-ils pas motiver davantage et transformer les bavardages en échanges d'idées et les disputes en débats contradictoires, ce qui permettrait de construire, progressivement, une pensée critique ?
- ✕ Est-il judicieux de mettre en œuvre un ensemble d'exercices spécifiques d'application qui favoriseraient l'acquisition d'une pensée critique ?
- ✕ Quel état d'esprit induire ? Quels *virus* inoculer aux élèves ?
- ✕ Comment les aider à fabriquer des *anticorps* qui les protégeront de la toxicité des discours mensongers et égoïstes ?⁷

Après une courte réflexion sur ce qu'est véritablement l'esprit critique, nous aborderons l'ensemble des problèmes et des

7. La formulation de ces deux dernières questions est empruntée à DANIEL M.F., LAFORTUNE L. et PALLASCIO R., *Développer la pensée critique*, Québec. <http://gillg14.chez.com/acceson.htm>

Former l'esprit critique

activités pédagogiques le concernant, en nous appuyant sur un grand nombre d'exemples. Chaque chapitre débutera par une réflexion ou une situation permettant d'entrer dans le sujet.

« Esprit critique » : un concept complexe et ambigu

Chacun de nous sait... ou plutôt croit savoir, ce qu'est l'esprit critique ; et il en est de même pour les élèves. Pourtant, face au besoin de le définir, nombreuses sont les réponses divergentes, voire contradictoires, qui sont données. Alors, cet esprit critique, *qu'est-il exactement ?* D'autant qu'il nous faut prendre en compte l'émetteur de messages mais ne pas oublier le récepteur et la manière dont il reçoit les remarques critiques.

Un exemple vécu en classe, puis d'autres montrant comment aborder ce sujet nous permettront déjà de mesurer l'importance et l'ampleur du problème.

Enfin, nous pensons parfois que ce sont les *autres* qui manquent d'esprit critique et que nous-mêmes sommes plutôt capables de débusquer les pièges, les manipulations qui fleurissent dans notre milieu de vie. Qu'en est-il de vous ?

1. Un exemple vécu en classe

On peut aborder la construction de l'esprit critique à l'occasion de n'importe quelle situation d'apprentissage disciplinaire.

Nous avons choisi un exemple en sciences avec des élèves âgés de 10 ans.

Pour entrer dans le sujet...

Un court entretien maître-élève

Maître : En t'exprimant sur ce qu'avaient dit tes camarades de ton dessin, tu as répondu : « Ils ont dit qu'il était moche et qu'il y avait rien dessus et c'était nul. » Ils ne t'ont dit que ça ?

Adrien : Je sais plus.

Maître : Il me semble que plusieurs ont fait des remarques sur ce qui manquait mais sans t'agresser !

Adrien : Oui, mais c'est Hugo qui m'a dit ça et c'est parce qu'il ne m'aime pas. Il me critique toujours. Même quand ça ne veut rien dire ce qu'il dit ! C'est pour me faire du mal.

Maître : Ce qui est important, c'est ce qu'il te dit et qui n'est pas vrai, ou c'est ce que tu as vraiment fait ?

Adrien : (hésitations) Ce que j'ai fait.

Maître : Et les autres camarades ? Pourquoi ont-ils fait des remarques sur ton dessin ?

Adrien : Pour que je puisse corriger les fautes.

Maître : Ton dessin n'était pas tout faux. Il n'était pas plus faux que celui de bien d'autres ! Peut-être tu pourrais aussi regarder ce qui est juste et avoir un peu plus confiance en toi.

Adrien : Je vais regarder.

Le travail a été abordé sur deux plans : un contenu scientifique (la circulation sanguine dans le corps humain) et une première approche de l'esprit critique¹.

👉 Le support scientifique

1^{re} étape

Le travail a débuté par l'émergence écrite des représentations des enfants sur ce que signifie pour eux l'« esprit critique », sur le sens qu'ils donnent au mot « critique » ainsi que sur l'impact psychologique des critiques qu'ils formulent et qu'ils reçoivent. Une discussion a eu lieu après dépouillement et présentation des résultats aux élèves. Cela a permis de découvrir que l'aspect *néгатif* de la critique était très largement dominant.

Nous avons choisi de nous pencher plus spécifiquement sur une attitude : montrer que cette compétence est porteuse d'un aspect positif, constructif. Une procédure d'évaluation formative a été mise en œuvre plusieurs fois pour en mesurer l'évolution. L'ensemble des représentations des élèves concernant l'esprit critique est présenté au chapitre 4 (« Les représentations des élèves »).

2^e étape

Cette étape consiste à demander aux élèves de dessiner ce qu'ils savent de la circulation sanguine. Ce travail a été réalisé avant d'aborder l'étude du sujet.

1. D'après un travail réalisé par DE VECCHI Mihaela, *Faire preuve d'esprit critique constructif en CM*, Mémoire de Master, académie de Créteil, 2013.

Quatre exemples de productions d'élèves



« Il est dans les veines qui vont partout dans le corps. »



« Le sang il y en a dans les bras et les jambes quand on s'écorche. »



« Y a des veines mais y a aussi le cœur. »



« Les veines partent du cœur et elles vont partout pour apporter le sang. »

L'analyse des productions des élèves et la présentation que chacun en a faite (en une ou deux phrases notées sous leur production) témoignent d'un certain nombre d'erreurs importantes.

Le sang est situé :

- dans une seule partie du corps (le plus souvent autour du corps ou dans sa partie basse, comme une bouteille en partie remplie) ;
- dans tout le corps d'une manière uniforme ;
- dans tout le corps mais d'une manière plus dense dans certaines parties ;
- dans les « veines » parcourant l'abdomen et les quatre membres (absence du cœur ; souvent les vaisseaux ne vont pas dans la tête) ;
- dans le cœur et dans les « veines » allant irriguer les différentes parties du corps ; il n'existe pas de relation entre cœur et vaisseaux sanguins.

Aucun élève n'a représenté le circuit sanguin et à plus forte raison la double circulation ; de même, pas de distinction entre veines et artères (ce dernier terme n'ayant jamais été employé).

3^e étape

Travail en demi-classe. Nous avons demandé à chaque élève de s'exprimer au moins une fois sur les dessins des élèves que l'on a affichés. Ainsi, tous ont au moins formulé une critique (émetteurs) et reçu une critique de leur travail (récepteurs).

Dans la discussion, les « critiques » n'ont porté pratiquement que sur les erreurs ; leur connotation nous est apparue parfois très négative (« T'as même pas fait le cœur ! » ; « Il faut voir les veines dans le bonhomme autrement c'est nul. »). Les productions très variées des élèves ont permis d'émettre des hypothèses sur ce qui était *vrai* et *faux*, et un questionnement a émergé. Nous ne développerons pas la mise à l'épreuve de ces

hypothèses, menée ultérieurement, pour ne retenir que ce qui concerne l'esprit critique.

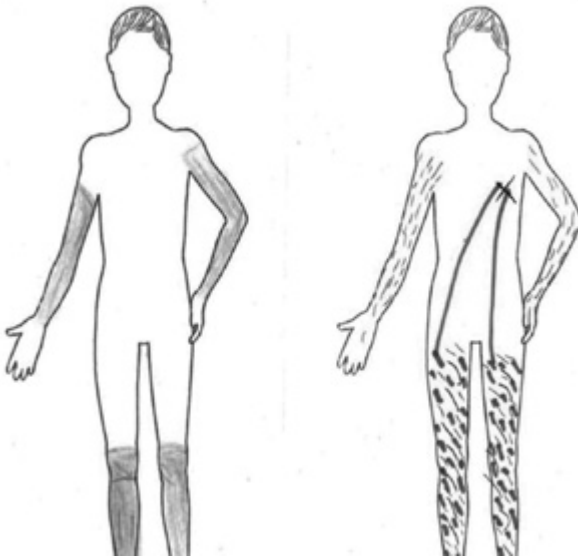
4^e étape

Cette discussion a été suivie d'une confrontation des différentes productions, en petits groupes. Elle a permis une analyse plus fine des schémas (afin que chacun puisse recevoir des remarques pouvant être constructives).

5^e étape

D'une manière générale, en refaisant individuellement un nouveau schéma, les élèves ont tenu compte de certaines remarques que leurs camarades leur avaient faites précédemment.

Après discussion, voici la comparaison entre les deux productions du même élève :



Résultats

Erreurs prises en compte	Nombre d'élèves	
	Avant	Après
Sang présent dans tout le corps	8	21
Présence de vaisseaux	5	13
Présence du cœur	5	15
Vaisseaux partant du cœur et allant dans tout le corps	3	5
Retour au cœur	0	3

Nombre d'erreurs rectifiées par chaque élève	0	1	2	3	4	5
Nombre d'élèves	2	4	15	6	0	0

Aucun enfant n'a présenté un circuit (d'ailleurs ce terme n'a été prononcé ni par l'enseignant, ni par un élève). Ceux qui ont voulu montrer que le sang allait jusqu'au bout des membres et revenait au cœur l'ont fait en utilisant des flèches allant dans les deux sens et concernant les mêmes vaisseaux. Les deux élèves qui n'ont pas dépassé de nouveaux obstacles étaient parmi ceux qui avaient réalisé les meilleures productions initiales.

Une première approche de l'esprit critique

6^e étape

Un questionnaire écrit a été distribué aux élèves pour qu'ils s'expriment sur la manière dont ils avaient vécu l'analyse critique de leur première production, et pour savoir si les remarques de leurs camarades avaient pu leur servir.



Questions :

1. Pourquoi as-tu fait des critiques sur les dessins des autres ? (émetteur)
2. Comment as-tu vécu les critiques qui ont été faites de ton premier schéma ? (récepteur)

Réponses anonymes pour que les enfants puissent se sentir plus libres.

Exemples de réponses écrites² :

Quelquefois elles ont été difficiles à analyser en termes de négatif ou de positif ; dans ce cas-là, nous avons choisi l'option neutre.

Récepteur

• Vécu positif :

« J'ai vu que j'avais oublié le cœur et qu'il y avait les veines. »

« J'ai tenu compte de ce qu'on m'a dit, et pour le 2^e dessin j'ai essayé de combiner mes pensées et les critiques. »

• Vécu négatif :

« Je me suis encore trompé. »

« Ils ont dit qu'il manquait beaucoup de choses, qu'il y avait rien dessus. »

Émetteur

« J'ai parlé du dessin d'Anna parce que j'étais pas d'accord. »

« Car ils avaient fait des choses bizarres. Damien avait fait du sang dans les oreilles. »

« Pour qu'ils puissent corriger. »

De ces quelques réponses, le plus souvent hésitantes, il nous a semblé que l'habitude des élèves, quand ils analysaient les productions de leurs camarades, ne consistait pas à mettre en œuvre un esprit critique. De même, l'idée d'aide n'existait pas.

2. En ne faisant pas figurer les erreurs d'orthographe.

La culture pédagogique vécue initialement leur faisait analyser les remarques d'une tout autre manière : il s'agissait simplement de corriger ce qui était faux : « Habituellement, on critique pour signaler les fautes et pour qu'on les corrige. » En revanche, au niveau récepteur, quelques élèves ont encore mal vécu certaines remarques : « Armelle, elle me critique toujours » ; « J'aurais préféré ne pas me tromper » (*erreur* encore trop considérée comme une *faute*³).

7^e étape

Dans le moment de métacognition qui a suivi le questionnaire précédent, nous sommes revenus sur quelques affirmations initiales d'élèves. De nouvelles remarques orales, plus générales et plus orientées vers l'aspect positif de la critique, ont été formulées :

« Hier, j'ai critiqué mon père sur sa cuisine. Ce soir, je vais lui dire que c'était bon. »

« À chaque chose nous devons donner notre avis mais pas n'importe comment. »

« C'est souvent comme on le dit que c'est mal. Il faut le dire gentiment. – Ou dire qu'on le dit pour aider. »

Sur l'idée d'être responsable de ce que l'élève avait dit, quelques-uns sont encore capables d'assumer une critique voulant faire mal : « J'ai dit à une amie qui m'énervait avec ses blagues, je lui ai dit qu'elle était blonde, j'ai fait exprès mais elle a rigolé. »

L'argumentation a juste été abordée (il faudra y revenir ultérieurement) : « C'était il y a 2 ans quand il a claqué le petit frère d'Émilie et du coup je l'ai critiqué sur ses vêtements et sur son

3. Nous reviendrons au chapitre 8 sur la différence entre ces deux termes.

cerveau. Maintenant je vois que ça avait rien à voir ; mais des fois c'est vrai. »

Il semble plus facile de revenir sur le fait qu'il ne faut pas « être méchant », plutôt que sur l'idée d'aider l'autre. « J'ai critiqué ma sœur et elle m'a donné une claue. Elle avait raison. »

Certains ressentent nettement un besoin de modifier les attitudes de chacun. « Dans la classe il faut changer des choses, comme Prescilla et Romane qui veulent plus manger ensemble, c'est dommage je leur ai dit. » Un élève qui avait écrit initialement : « Je lui ai dit qu'elle était conne, qu'elle était moche et méchante et elle a pas aimé du tout », a même affirmé plus tard : « Pour moi c'est méchant, c'est bête de critiquer quelqu'un, je trouve ça ignoble, méchant et pour moi c'est quelqu'un qui est méchant qui critique quelqu'un. » !

Un peu plus tard

À l'occasion d'une autre activité en éducation civique, nous avons présenté aux élèves quelques-unes de leurs premières réponses, écrites lors de l'émergence de leurs représentations initiales :



Critiquer...

- « C'est quand on dit du mal d'une personne. »
- « C'est quand une personne te critique. Ça peut être de plusieurs manières par exemple gentiment ou méchamment qui peut vexer ou des fois être content car ça peut servir. »
- « Un moyen de dire ce qu'on pense de quelque chose ou de quelqu'un. Ça peut l'aider à s'améliorer mais il peut aussi le prendre mal. »
- « C'est mal. Moi je n'ai jamais critiqué les autres. »

Avoir un esprit critique, c'est...

- « Quelqu'un qui ne fait que dire du mal des personnes. »

« Esprit critique » : un concept complexe et ambigu

Nous avons laissé les élèves s'exprimer, en les aidant à structurer les idées clés qui émergeaient. L'aspect *aide*, présent dans deux affirmations, a été particulièrement discuté : il était relativement nouveau pour eux. De cela, il a été tiré une affiche synthétique. Elle a bien montré les deux aspects de la critique (émission et réception) et un début de prise en compte du versant positif.



Synthèse faite par les élèves

Critiquer

« Critiquer, ça peut être bien ou mal, ça dépend comment on le dit. »

« Quand on critique, ça peut vouloir dire qu'on fait des reproches ou qu'on veut aider. »

Avoir un esprit critique

« Ce n'est pas critiquer une personne en disant du mal d'elle. »

« On peut critiquer le travail fait par les autres sans que ce soit des reproches. »

« En classe, on doit critiquer le travail des autres et pas la personne elle-même. »

« On doit critiquer pour aider. Et quand on nous critique, il faut le comprendre comme ça. »

« Avoir un esprit critique, c'est être capable de dire ce qui est juste et ce qui est faux pour aider et en expliquant pourquoi. »

(L'aspect autocritique n'a pas été abordé et devra l'être ultérieurement.)

D'une manière générale, la différence entre *critiquer* et *avoir un esprit critique* nous a semblé comprise. De même, les élèves paraissaient avoir nettement pris conscience de certains aspects positifs concernant cette compétence. Mais nous avons conscience que cette activité ne règle pas tous les problèmes, qu'il faudra y revenir régulièrement et travailler sur d'autres critères appartenant au concept, comme le besoin d'argumenter et l'autocritique. Ce n'était donc que le début d'un travail de longue haleine !

2. Nous sommes tous manipulés

La manipulation consiste en manœuvres occultes visant à fausser ou orienter la perception de la réalité.

Pour entrer dans le sujet...

Le point de vue de Pierre Gaxotte¹

« Voulez-vous connaître notre secret ? Parcourez nos faubourgs et regardez les antennes plantées en forêt très dense sur les immeubles. L'individu français est mort. Ou moribond. Il ne reste que la masse française, qui, chaque jour, reçoit sa vérité courant sur les ondes. De son réveil à l'heure du sommeil, elle est plongée dans un bain de propagande, sans posséder les connaissances, ni l'esprit critique qui lui permettraient de se défendre. »

👉 Stratégies de manipulation

Voici le résumé d'un texte qui présente différentes manières de manipuler.

1. Académicien, historien et journaliste français. *Le nouvel ingénu*, Fayard, 1972.



Les 10 stratégies de manipulation de masses (attribué à Noam Chomsky)²

1. La stratégie de la diversion

Elle consiste à détourner l'attention du public des problèmes importants et des mutations décidées par les élites politiques et économiques, grâce à la proposition de distractions de toutes sortes et à un déluge d'informations insignifiantes.

2. Créer des problèmes, puis offrir des solutions

Il s'agit d'abord de créer un problème, une situation prévue pour susciter une certaine réaction du public, afin que celui-ci soit lui-même demandeur des mesures qu'on souhaite lui faire accepter. Par exemple : laisser se développer la violence urbaine afin que le public sollicite des lois sécuritaires au détriment de sa liberté.

3. La stratégie du dégradé

Pour faire accepter une mesure inacceptable, il suffit de l'appliquer progressivement, en dégradé, sur une longue durée (10 ans par exemple). Ainsi, des changements qui auraient provoqué une révolution, s'ils avaient été introduits brutalement, posent moins de problèmes.

4. La stratégie du différé

Une autre façon de faire accepter une décision impopulaire est de la présenter comme « douloureuse mais nécessaire », en obtenant l'accord du public au moment présent mais pour une application dans le futur.

Ainsi, l'effort n'est pas à fournir tout de suite et le public a toujours tendance à espérer naïvement que « tout ira mieux demain » et que le sacrifice demandé pourra être évité. Enfin, cela laisse le temps au public de s'habituer à l'idée du changement et de l'accepter avec résignation le moment venu.

5. S'adresser au public comme à des enfants en bas âge

Beaucoup de publicités, destinées au grand public, utilisent un discours, des arguments, des personnages et un ton



2. Il s'agit d'une synthèse. On peut retrouver l'ensemble du texte sur : <http://french.trib.irib.ir/analyses/articles/item/162191-armes-silencieuses-pour-guerres-tranquilles-par-noam-chomsky>

particulièrement infantilisants, comme si le spectateur était un enfant en bas âge ou un handicapé mental.

Si on s'adresse à une personne comme si elle était âgée de 12 ans, alors, en raison de la suggestibilité, il y aura de bonnes chances pour qu'elle formule une réponse ou ait une réaction aussi dénuée de sens critique que celle d'un enfant de 12 ans.

6. Faire appel à l'émotionnel plutôt qu'à la réflexion

Faire appel à l'émotionnel est une technique classique pour court-circuiter l'analyse rationnelle, et donc le sens critique des individus. De plus, l'utilisation du registre émotionnel permet d'ouvrir la porte de l'inconscient pour y implanter des idées, des désirs, des peurs, des pulsions, ou des comportements.

7. Maintenir le public dans l'ignorance et la bêtise

Faire en sorte que le public soit incapable de comprendre les technologies et les méthodes utilisées pour son contrôle et sa docilité.

8. Encourager le public à se complaire dans la médiocrité

Encourager le public à trouver « cool » le fait d'être bête, vulgaire et inculte.

9. Remplacer la révolte par la culpabilité

Faire croire à l'individu qu'il est seul responsable de son malheur, à cause de l'insuffisance de son intelligence, de ses capacités ou de ses efforts. Ainsi, au lieu de se révolter contre le système, l'individu s'autodévalue et culpabilise, ce qui engendre un état dépressif dont l'un des effets est l'inhibition de l'action.

10. Connaître les individus mieux qu'ils ne se connaissent eux-mêmes

Grâce à la biologie, la neurobiologie et la psychologie appliquée, le « système » est parvenu à une connaissance avancée de l'être humain, à la fois physiquement et psychologiquement. Il en est arrivé

à mieux connaître l'individu moyen, qu'il ne se connaît lui-même.

Cela signifie que, dans la majorité des cas, le système détient un plus grand contrôle et un plus grand pouvoir sur les personnes que les personnes elles-mêmes.

☞ Mais qui est manipulé ?

Ces dix stratégies, publiées en début d'année 2013, ont rencontré un certain succès.

À première vue, il s'agit d'un ensemble d'idées fondées ; elles sont même séduisantes. C'est une explicitation des sentiments plus ou moins diffus que beaucoup d'entre nous peuvent ressentir. Mais surtout, Noam Chomsky est une vraie référence, un intellectuel par excellence, qui aborde régulièrement les problèmes de linguistique, de philosophie et même de politique.

En fait, il y a problème ! Les manipulés c'est... nous, c'est vous, lecteur ! Ne manquerait-il pas une onzième stratégie de manipulation que l'auteur s'est bien gardé de formuler : l'utilisation de citations ou de textes, attribués à une personnalité reconnue, pour développer des idées qui ne concernent que le manipulateur ?

En effet, ces dix stratégies n'ont jamais été écrites par l'auteur présumé (il l'a lui-même déclaré³ !) mais par Sylvain Timsit⁴, créateur d'un blog remettant en cause les « Maîtres du monde ». Même si les idées vous semblent intéressantes, il y a tromperie ! Cela renvoie plus ou moins directement à l'existence d'un « grand complot mondial » auquel on peut ne pas adhérer !

Il n'en est pas moins vrai que les idées développées dans ce texte peuvent nous donner à réfléchir ! Et, quand il s'agit de manipuler une personne, il existe encore d'autres stratégies :

3. Réponse de Noam Chomsky à Jean Bricmont, physicien et essayiste belge, qui l'interrogeait : « Je n'ai aucune idée d'où cela vient. Je n'ai pas fait cette compilation moi-même, je ne l'ai pas écrite, ni mise sur le Web. Je suppose que celui qui l'a fait pourrait prétendre que ce sont des interprétations de ce que j'ai écrit ici ou là mais certainement pas sous cette forme ni en tant que liste. »

4. Site de Sylvain Timsit : <http://www.syti.net/Manipulations.html>

par le chantage affectif, la menace et la peur, par l'espoir, les promesses, la vanité, la rumeur...⁵

In fine, on comprend aisément que ne jamais se faire manipuler s'avère extrêmement difficile.

☛ **La manipulation, « c'est quoi exactement ? »**

Il s'agit d'influencer à son insu un individu ou un groupe de personnes qui opéreront librement un choix... induit et souhaité par le manipulateur, sans qu'ils en prennent réellement conscience.

On confond souvent la *manipulation* et *l'influence*⁶. L'influence cherche à nous convaincre, à nous inciter à agir mais c'est souvent dans le sens de ce qui nous est utile ou agréable. Elle vise le plus souvent à nous faire du bien. Cela se rapproche du conseil.

La manipulation utilise les mêmes méthodes que l'influence. Mais le but est toujours caché. Le manipulateur présente les choses d'une manière qui se veut favorable au manipulé, mais agit en réalité pour son propre compte. Ce sont donc les buts qui sont différents.

Ce qui rend la manipulation parfois difficile à différencier de l'influence, c'est que les questions et les attitudes peuvent être identiques. Lorsque les élèves ont des

L'influence est plutôt au service de la personne à qui elle s'adresse. La manipulation est toujours au service de celui qui la pratique.

doutes, ils doivent se demander : « qui gagne quoi ? » Et tenter de repérer les possibles contradictions.

5. Voir KUCCHARZ Marc et RAQUIN Bernard, *Le jeu de la démanipulation*, éditions Guy Trédaniel, 2008.

6. D'après KUCCHARZ Marc et RAQUIN Bernard (2008), *Op. cit.*



Des opérations « pédagogiques » ?⁷

À l'occasion de la Journée nationale « Stop pub à l'école », le vendredi 27 septembre 2013, le prix de « l'intrusion publicitaire la plus dégoûtante » a été décerné aux supermarchés E. Leclerc, au titre de leur opération « Nettoyons la nature ».

Petite histoire : Quentin, 6 ans, élève de CP, rentre de l'école et raconte : « Aujourd'hui avec l'école, on a nettoyé la nature ! On avait mis un t-shirt pour ne pas se salir, et on a même eu le droit de le garder ! » Et là, il lève à bout de bras, fièrement, un t-shirt au logo de Leclerc : « NETTOYONS LA NATURE AVEC E. LECLERC ». Une grande banderole, portant le même logo, décorait la grille de l'école.

La maman de Quentin s'étonne et interroge la maîtresse sur cette intrusion publicitaire :

« Il ne faut pas voir le mal, c'est une occasion de sensibiliser les enfants dans le cadre de la semaine citoyenne, c'était pratique, on nous a fourni les gants, les sacs poubelles, les t-shirts... »

En effet, sur le site de Leclerc, on peut en quelques clics inscrire sa classe à cette opération de « Protection de l'environnement » (sic !). Des opérations du même goût, aux vocations citoyennes plus ou moins douteuses, se rencontrent chez Danone, Nestlé, Signal, et bien d'autres encore...

Comment cela est-il possible puisque la publicité est interdite à l'école !

D'aucuns déclarent, comme la maîtresse de Quentin, « qu'il ne faut pas voir le mal ». Les kits pédagogiques sont bien faits, gratuits, colorés, tout prêts à être utilisés. « C'est pratique quand on sait que les budgets sont si serrés ! »

Naturellement, on nous jure que les intentions des publicitaires sont « pures et désintéressées ». « Les consommateurs demandent aux marques d'avoir une fonction citoyenne », a-t-on affirmé chez l'agence de conseil EuroRSCG⁸ : « L'institut Danone est l'allié des mamans pour l'éducation alimentaire des enfants. »



7. D'après Sud Éducation : <http://www.sudeducation.org/La-Publicite-a-l-ecole-ca-continuee.html>

8. Il s'agit de l'agence fondée par Bernard Roux et Jacques Séguéla. Elle a cessé d'exister depuis septembre 2012.

Mais les mères se sentent de plus en plus seules. Plus personne n'incarne l'autorité, les valeurs. Les pères ont démissionné, l'État est absent. Qui va donner des repères moraux aux enfants ? Les marques peuvent jouer ce rôle. »

C'est ainsi que Leclerc explique la protection de l'environnement aux enfants, et MacDo la nutrition...

Enfin, ne voyons pas de la manipulation partout. Il est légitime de chercher à influencer les autres, pour autant que le but soit clair et légal, et nous avons tous tendance à le faire.

3. L'esprit critique... mais pas l'esprit de critique !

L'étude de l'esprit critique est une véritable science !
Elle porte même un nom : la zététique.

Pour entrer dans le sujet...

Ce n'est pas en critiquant qu'on devient esprit critique

« Ou bien ils [les élèves] en ont trop, ou bien ils n'en ont pas assez. On leur voudrait un esprit naturellement aiguisé, un doute bien dosé, du discernement, de la finesse, la capacité de dire non mais seulement quand il faut, une indocilité argumentée et légitimée ; et on voudrait aussi qu'ils arrêtent de tout critiquer, de s'opposer systématiquement. Bref, on voudrait bien qu'ils fassent preuve d'esprit critique mais pas trop d'esprit de critique. » Odile Chenevez.¹
La nuance est de taille.

Enseignée dès l'Antiquité, la zététique est « la méthode dont on se sert pour pénétrer la raison des choses² ». Elle est par conséquent présentée comme un traité d'autodéfense intellectuelle, une

1. Odile Chenevez. Formatrice, IUFM d'Aix-en-Provence.

2. *Le nouveau Littré*, Dictionnaire de référence de la langue française, Littré, 2004.

« hygiène préventive du jugement³ ». Aujourd'hui, on utilise plus spécifiquement ce terme pour l'étude rationnelle des phénomènes paranormaux.

☛ Un problème de vocabulaire !

En premier lieu, l'expression « esprit critique » est constituée des mots *esprit* et *critique*. Le terme *esprit* recouvre un vaste ensemble de définitions mais, dans son acception la plus courante, il signifie l'ensemble des facultés intellectuelles d'un être pensant.

Quant à *critique* (du grec κριτικός : « capable de discernement »), il apporte l'idée d'une analyse *raisonnée* mettant en évidence les qualités et les défauts, ouvrant ainsi sur un jugement de valeur. Aujourd'hui, de nombreux auteurs avancent des définitions de l'esprit critique qui sont parfois très différentes.

Henri Poincaré a fait la différence entre critiquer et avoir un esprit critique.

« Si le premier est à relativiser, puisqu'il est souvent porteur de jugements et stérilise l'idée, le second au contraire enrichit l'idée et fait incontestablement partie des compétences à faire acquérir⁵. »

On peut, par exemple, jouer avec les mots : « *Penser sur la pensée, lorsque nous pensons, dans le but de rendre meilleure la pensée⁴* » !

Mais prenons uniquement en compte ce qui peut nous aider en tant qu'enseignant.

Si l'on tient absolument à se référer à une définition de chercheur, nous en proposons deux complémentaires. Pour Annie Savard et Émilie Morin, il s'agirait d'un « processus soutenu

3. Formule attribuée à Jean Rostand (biologiste, philosophe, historien des sciences et académicien français).

4. PAUL RICHARD W., NOSICH GERALD M., *Learning to Think Things Through : A Guide to Critical Thinking in the Curriculum*, New Jersey : Prentice-Hall, 2001.

5. POINCARÉ Henri, *La science et l'hypothèse*, Flammarion, 1990.

par le langage et par des habiletés plus ou moins complexes, qui permet une action réfléchie et qui s'appuie sur des arguments valables en fonction du projet poursuivi⁶ ». Pour ces auteurs, cette pensée est régulée par des composantes affectives et cognitives telles que les « conceptions spontanées ». Elle est dépendante de l'environnement, du contexte et de la situation dans laquelle elle est produite sous forme d'actions.

La seconde définition vient de Mathieu Gagnon : c'est « une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique, voire autocorrectrice, impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire ou de faire⁷. »

Le mot *critique* recouvre encore d'autres acceptions. Précédemment, il était adjectif ; il peut aussi être nom et, dans ce dernier cas, masculin ou féminin : un critique (personne qui exerce la critique) et la critique (ensemble de ceux qui font les critiques). Quant à l'esprit de critique, « cet obsédé de la bouteille vide » comme l'appelle encore Michel Tozzi, il ne représente que l'aspect négatif et systématique de la critique.

Enfin, nous considérerons que esprit critique et pensée critique (ou jugement critique) sont voisins⁸. Nous n'insisterons pas ! Dans la compétence 6 du Socle commun de connaissances,

6. SAVARD Annie et MORIN Émilie, *Amorce d'une pensée critique au primaire*, maîtrise en didactique des sciences, université Laval (Canada), 2006.

7. GAGNON Mathieu, « Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en îlot interdisciplinaire de rationalité », *Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 45, n° 3, Canada, 2010.

8. Ce n'est pas le cas de Jacques Boisvert (1999), chercheur québécois, qui considère que l'esprit critique n'est qu'un élément de la pensée critique correspondant à un ensemble d'attitudes. Quelques auteurs lui ont emboîté le pas. Ce n'est pas notre cas. Il est bien évident que, pour nous, l'esprit critique (ou pensée critique) comprend les attitudes, l'état d'esprit et les capacités de mise en œuvre.

de compétences, et de culture⁹, il est écrit que « les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique ». C'est donc ce type de formulation que nous adopterons.

Mais ce qui nous paraît largement plus pertinent, c'est de définir l'esprit critique par un ensemble de critères beaucoup plus parlants et d'usage plus pratique.



Portrait¹⁰

L'esprit critique est critique, c'est-à-dire réflexif.

Il ne connaît pas d'argument d'autorité.

Il est volontiers démocratiquement contestataire, politiquement dissident. Il peut avoir raison seul contre tous.

L'esprit critique est sceptique. Il est plutôt désir que possession du savoir.

Il se méfie des idées toutes faites, des théories régnantes, du conformisme idéologique, des modes intellectuelles.

Il est à la fois tolérance et exigence. Le contraire de l'indifférence.

L'esprit critique est une pensée au peigne fin.

☞ Les différents critères qui fondent l'esprit critique

Ces critères nous permettent de prendre conscience de tout ce qui peut être fait en classe, à un moment que l'on choisit ou dans la foulée, quand l'occasion se présente.

Les quelques critères clés suivants permettent d'aborder pratiquement l'esprit critique.

9. Nouvelle appellation depuis le 8 juillet 2013.

10. Formules tirées d'un article de Michel Tozzi, « Portrait », *Cahiers pédagogiques*, n° 386.

Être curieux et ouvert au monde

- Faire preuve de curiosité.
- Trouver de l'intérêt pour les grands problèmes de société et en mesurer les enjeux.
- Observer le monde, se poser des questions et en poser aux autres.
- Soumettre l'information des médias à la critique.
- Étendre l'analyse critique à tout ce qui nous entoure.
- Comprendre que l'esprit critique demande une attitude de tous les instants.

Accepter l'erreur

- Ne plus croire que tout le monde pense comme soi (c'est le cas de beaucoup d'enfants).
- Passer de l'affirmation au doute.
- Ne plus vivre l'erreur comme une faute (constater sans juger).

Considérer la critique comme une action constructive

- Éprouver le besoin de remettre en cause certaines affirmations des autres sans qu'elles soient émises dans un esprit de reproche.
- Accepter de revisiter certaines de ses opinions et croyances.
- Accepter la critique de son travail sans que cela soit perçu comme un reproche.
- Comprendre l'intérêt de l'autocritique et la pratiquer.

Donner de l'importance à l'argumentation

- Ne pas affirmer gratuitement.
- Savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours.
- Être capable d'examiner les données, analyser les postulats et les distorsions, éviter les raisonnements émotionnels et les simplifications excessives, tolérer l'ambiguïté.
- Passer de la croyance et de l'affirmation au doute et à l'analyse critique.

« Esprit critique » : un concept complexe et ambigu

- Éprouver le besoin d'argumenter et ne pas se satisfaire de peu.
- Savoir trouver des arguments, chercher à approfondir.
- Savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question.

Savoir confronter ses opinions

- Échanger les arguments, dialoguer, et non entrer dans une attitude désobligeante.
- Comprendre que la confrontation, ce n'est pas la guerre. Glisser du « non » vers le « oui mais ».

Passer à l'action

- Passer de la connaissance à l'indignation et à l'action.
- Mesurer son implication en fonction de l'importance des enjeux.
- Se construire une autonomie de pensée en sortant d'une trop grande docilité (jusqu'à l'indocilité civile !).
- Élaborer ses propres projets et être capable de refuser ceux des autres quand ils ne nous conviennent pas.

Et cela quels que soient les supports étudiés.

D'autres outils peuvent nous donner des repères importants. Par exemple, il semble particulièrement intéressant de se pencher sur les attitudes contraires à l'esprit critique, ce qui permet de situer les limites du concept et les obstacles contre lesquels il faudra lutter : les textes et idées ambiguës, confuses, la crédulité, la superstition, le dogmatisme, le sectarisme, le scientisme, la contradiction et l'incohérence.

De son côté, Christian Balicco soulève, d'une manière imagée, un ensemble d'indicateurs significatifs des « artifices de l'imposture ».



Artifices de l'imposture¹¹

- **L'argument d'autorité** : prendre ou présenter quelque chose pour vrai parce que la source fait autorité.
- **L'effet boule de neige (ou syndrome Popeye)** : principe des rumeurs, des légendes urbaines, des lieux communs et du bouche-à-oreille, où l'on répète ce que l'on a entendu.
- **L'effet petits ruisseaux** : petits oublis et erreurs fines donnant de grandioses théories.
- **L'effet cerceau** : cercle vicieux consistant à admettre ou faire admettre au départ ce que l'on entend prouver.
- **L'effet impact** : utilisation de la connotation, du poids des mots employés, pour induire une idée différente de celle que les mots prétendent représenter.
- **L'effet bi-standard** : modification des règles en fonction des réponses.
- **L'effet bipède (ou syndrome de Pangloss)** : raisonnement à rebours vers une cause possible.
- **L'effet puits** : plus un discours est creux, plus les auditeurs peuvent s'y reconnaître.
- **L'effet cigogne** : confusion entre corrélation et causalité.
- **Le syndrome du poulpe** : tendance à s'accrocher, bec et tentacules, à sa théorie.
- **Le syndrome de Galilée** : toute personne qui adhère à une pseudo-théorie la considère presque toujours comme révolutionnaire, et en outre s'estime persécutée si on la contredit.

11. D'après BALICCO Christian, « La programmation neurolinguistique ou l'art de manipuler ses semblables », *SPS (Sciences et Pseudosciences)*, n° 243, août 2000.

« Esprit critique » : un concept complexe et ambigu

Le même auteur évoque aussi quelques « Principes critiques de base contre l'affirmation gratuite et superficielle » qu'il est bon de prendre en considération :

- ✗ Savoir que l'analogie n'est pas une preuve.
- ✗ Avoir conscience que la bonne foi n'est pas un argument.
- ✗ Accorder toute son importance à l'incertitude d'un résultat.
- ✗ Considérer une analyse globale ou statistique comme souvent concluante.
- ✗ Envisager une théorie scientifique comme vérifiable, vérifiée mais aussi réfutable.
- ✗ Considérer comme fondamentale l'origine de l'information et des sources.
- ✗ Savoir que la force d'une croyance peut être incommensurable.
- ✗ Être toujours prudent dans l'interprétation.
- ✗ Distinguer ce qui nous paraît vrai de ce que nous aimerions voir vrai.
- ✗ Être conscient qu'un scénario n'est pas un fait, ni une loi.
- ✗ Considérer le mode de rejet des données comme significatif.
- ✗ Ne pas prendre plusieurs arguments suspects comme une contre-épreuve solide.
- ✗ Ne jamais dire « jamais ».
- ✗ Éviter le « j'y crois donc c'est vrai ».

Il est bien évident que, dans sa classe, on ne peut prendre en compte tous ces critères en même temps, lorsqu'il s'agit d'enseigner l'esprit critique ! Un choix très limité est indispensable. Il peut être fait, à chaque niveau, par les obstacles majeurs qui se dressent devant les activités que l'on organise, et que l'on considère dépassables. Mais cet inventaire permet de choisir et de définir des objectifs spécifiques à différents moments des démarches d'apprentissage.

Compte tenu des dispositions auxquelles les pratiques critiques se rapportent et des multiples dimensions qu'elles touchent, nous verrons que l'esprit critique doit, le plus souvent possible, être abordé dans le cadre de situations complexes. Cela permettra aux élèves de commencer à mobiliser cette compétence dans des conditions qui se rapprochent du réel, et de se pencher sur leur activité à travers des moments de métacognition.

Enfin, on pourra aborder l'esprit critique du côté *émetteur* (le plus courant) mais aussi en tant que *récepteur* (ressenti des critiques reçues provenant des autres élèves).

On voit l'ampleur de la tâche qui nous attend !

4. Les représentations des élèves

Chaque élève possède une représentation de l'esprit critique qui n'est pas forcément conforme à la réalité. Bien sûr, cela n'est pas le fait du hasard !

Pour entrer dans le sujet...

La confusion entre critiquer et avoir un esprit critique est dominante

Rien d'étonnant quand on sait qu'il en est souvent de même dans le langage familier.

De même cela semble logique puisque, habituellement, c'est bien la première signification qui est la plus communément retenue. Il n'est qu'à voir le nombre de synonymes correspondant aux deux aspects du terme :

- **Connotation « constructive »** : analyser, commenter, discuter.
- **Connotation « négative »** : accuser, attaquer, blâmer, chicaner, cingler, condamner, décrier, éreinter, esquinter, fronder, houspiller, jaser, juger, médire, réprimander, reprocher, réprouver, sermonner, stigmatiser, tancer, trouver à redire, vilipender, vitupérer.

Tous les élèves ont naturellement de nombreuses remarques à faire quand on aborde avec eux l'idée de « critique ». On voit que cela les concerne, a du sens pour eux.

Des conceptions très différentes ?

Avant d'aborder une activité ouvrant sur une analyse critique, et sans dévoiler cet objectif, nous avons travaillé dans plusieurs classes et sur plusieurs niveaux en posant des questions orales et écrites comme :

1. Pour toi, que veut dire « critiquer » ?
2. Pour toi, qu'est-ce qu'« avoir un esprit critique » ?
3. Donne un exemple dans lequel tu as critiqué quelqu'un.
Comment a-t-il réagi ?
4. Donne un exemple dans lequel quelqu'un t'a critiqué. Comment as-tu réagi ?

De nombreuses remarques émergent spontanément et peuvent être analysées¹.



Avoir un « esprit critique », c'est² :

- **Montrer une attitude négative (de type remarque désobligeante)**
« C'est quand on dit du mal d'une autre. »
« C'est dire par exemple à une personne qu'elle est mal habillée. »
- **Avoir une attitude négative constante**
« Quelqu'un qui ne fait que dire du mal de toutes les personnes. »
« C'est des personnes qui pensent qu'ils doivent toujours tout critiquer. »
- **Cacher parfois son sentiment**
« C'est avoir des préjugés qu'on ne dit pas sur quelqu'un. »
« Dire des trucs comme : ta robe est moche. Ça c'est le genre de chose qu'on garde pour soi mais si on t'a demandé de donner ton avis, il ne faut pas mentir. »



1. Proviennent d'élèves de 9 à 14 ans.

2. Pour chaque idée citée, nous présentons uniquement une ou deux citations d'élèves comme exemples. Pour les remarques écrites, seules les erreurs d'orthographe ont été rectifiées pour en faciliter la lecture.

- **Formuler ce qu'il ne faut pas faire**
« C'est ce qu'on ne doit pas faire comme quand quelqu'un dit que je ne dois plus écrire mal. »
« Comme quand on dit à quelqu'un qu'il doit se taire. On doit pas le dire. »
- **Avoir un sentiment de supériorité**
« C'est quand on se croit le meilleur. »
« C'est quand on se croit plus intelligent que les autres. »
- **Remettre en cause un jugement**
« C'est mal. Moi je n'ai jamais critiqué les autres. »
« C'est quand on juge quelqu'un et celle qu'on critique sent les choses et ça ne se fait pas. »
- **Prendre en compte les deux aspects positif et négatif**
« C'est quand une personne te critique. Ça peut être de plusieurs manières, par exemple gentiment ou méchamment qui peut vexer ou des fois être content car ça peut servir. »
« Avoir un esprit critique veut dire que tu critiques. Critiquer un film par exemple, c'est dire ce que tu penses du film si tu as aimé ou si tu n'as pas aimé. »
- **Vouloir le dire en positif tout en sachant que ce sera souvent pris en négatif... donc à ne pas dire !**
« Un moyen de dire ce qu'on pense de quelque chose ou de quelqu'un. Ça peut l'aider à s'améliorer mais il peut aussi le prendre mal. Je pense que quand on pense du mal de quelqu'un, il ne vaut mieux pas le dire. »
« Ça pourrait être bien mais c'est mal parce que ça ne sert à rien et la personne se sent abaissée. »
- **Formuler des remarques essentiellement positives (cela est rare !)**
« Critiquer pour moi, ça veut dire donner un conseil pour qu'il fasse mieux les choses. »
« Comme pour les sciences, on m'a critiqué et justement ça m'a aidé. »

« Esprit critique » : un concept complexe et ambigu

L'idée d'une analyse sans jugement ne ressort pas. Il s'agit toujours d'aspects considérés comme « positifs » ou « négatifs » :

« Pour moi ça veut dire qu'on dit quelque chose de "gentil" ou de "méchant" à une personne. »

Reconnaissance qu'une critique négative est vraie :

« Quelqu'un m'a dit que j'étais un blanc-bec. J'ai rien dit parce que c'est vrai. »

Il est extrêmement rare qu'un élève éprouve le besoin d'argumenter :

« Critiquer c'est dire ce qu'on pense et expliquer pourquoi. »

Les exemples sont ressentis en négatif quand on s'est fait critiquer... et un peu moins quand la critique vient de soi !

« Je me suis dit : cette fois, il faut que je mette plus de ton à la poésie. On me l'avait dit avant. »

« Il m'a dit : tu devrais parler un peu plus fort ; c'était vrai mais j'ai senti un peu de méchanceté. »

En synthèse

On voit que l'esprit critique est considéré surtout du côté émetteur, mais aussi en récepteur, et parfois même les deux.

La connotation *esprit critique* = *reproches* est donc largement dominante. Un certain nombre d'élèves mettent en avant l'aspect positif ou les deux aspects positif et négatif, soit en disant que c'est en même temps les deux (remarque qui remet le récepteur en cause, mais pour l'aider à progresser), soit en écrivant que cela dépend du type de remarque.

Et critiquer, c'est toujours affirmer quelque chose sans jamais argumenter.

Certains obstacles limitent l'esprit critique :

- ✗ Plus les élèves avancent en âge, moins ils sont curieux, moins ils semblent se poser de questions, quand ils observent le monde qui les entoure mais encore plus en classe. Par exemple, ils ne semblent nullement étonnés lorsque leurs observations ou les résultats obtenus, en sciences par exemple, ne correspondent pas à leurs représentations ou aux résultats attendus.
- ✗ Les élèves les plus jeunes croient facilement que tout le monde pense comme eux. Ils fonctionnent essentiellement par affirmations en laissant peu de place au doute. Et le fait de commettre une erreur est considéré comme une faute qui est jugée négativement.
- ✗ S'ils acceptent facilement de remettre en cause certaines affirmations des autres, ils sont relativement peu ouverts à l'auto-critique, en particulier pour ce qui concerne leurs croyances.
- ✗ Rares sont les élèves, surtout les plus jeunes, qui éprouvent le besoin d'argumenter. Ce que disent les adultes et surtout les médias est considéré comme un ensemble de vérités.
- ✗ Les confrontations sont parfois vécues comme une lutte et non comme un échange d'arguments. Ils éprouvent quelques difficultés pour entrer dans un véritable débat.
- ✗ Enfin, une certaine passivité rend difficile le passage de la prise de conscience à l'action constructive.

Bien sûr, tout cela ne correspond pas à un ensemble de *reproches* que nous faisons aux enfants et aux adolescents. N'oublions jamais que notre *culture pédagogique* en est au moins partiellement responsable !

C'est à partir de ces représentations que nous devons travailler. On voit que la tâche n'est pas mince ! Mais elles peuvent évoluer. D'ailleurs, plus les élèves sont âgés, plus ils sont réceptifs à cet état d'esprit d'entraide.

5. Les adultes ont aussi des représentations concernant l'esprit critique !

Aujourd'hui, il semblerait que notre culture valorise largement l'esprit critique. On lui prête parfois des enjeux importants : « Dieu met à mort tout ce qui lui résiste. En premier la raison, l'intelligence, l'esprit critique¹. »

Cela est-il certain et en a-t-il été de même avant nous ?

Pour entrer dans le sujet...

Pour ou contre l'esprit critique ?

« Ayez le culte de l'esprit critique », disait Louis Pasteur

Mais aussi :

« La désintégration sociale se produit à cause de l'habitude de la jalousie, de la calomnie, du mensonge, de la malhonnêteté, de l'incapacité de tenir sa parole, de la méchanceté et de l'esprit critique », d'après Alexis Carrel²



1. ONFRAY M., *Traité d'athéologie*, Essai (poche), 2006.

2. CARREL Alexis, *Jour après jour*, Plon, 1956. Chirurgien et biologiste français, prix Nobel de médecine en 1912. Il défendit l'eugénisme en proposant de supprimer les classes sociales pour les remplacer par des classes biologiques afin d'éliminer les humains « indésirables » dans le but de « changer l'Univers ». Il a préconisé, par exemple, le reconditionnement par le fouet et l'euthanasie des criminels, même s'ils sont aliénés.

« Je vois autour de moi des hommes purs et simples, auxquels le christianisme suffit pour être vertueux et heureux. Ah ! Que Dieu les préserve de jamais réveiller en eux une misérable faculté, cet esprit critique fatal qui réclame si impérieusement satisfaction, et qui, après qu'elle est satisfaite, laisse dans l'âme si peu de douces jouissances ! » Ernest Renan³

Rares sont les personnes qui n'ont rien à dire sur l'esprit critique. Voici quelques citations d'adultes et d'auteurs qui montrent bien la complexité et l'ambiguïté des représentations liées à ce concept.

☛ **De la vision négative, au constat sans jugement et à la valorisation de l'analyse critique**

Le plus gros obstacle à la compréhension de ce qu'est l'esprit critique réside dans le fait que, quand on emploie cette expression, nombreux sont encore ceux qui confondent *critiquer* et *avoir un esprit critique*... comme les élèves ! En effet, un peu plus de 90 % des adultes donnent à l'expression « critiquer » une connotation négative.

X La critique négative est fortement rejetée.

Critiquer c'est « dire du mal », c'est « faire des reproches »... ce qui est associé parfois à une dimension de bêtise et de méchanceté.

« Ce n'est pas assez de critiquer, on déchire ; ce qu'on aime est parfait ; ce qui déplaît est affreux, détestable. » (Louis-Philippe de Ségur)⁴

3. *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*, Calmann-Lévy, 1966.

4. Homme politique, historien, poète, mais aussi chansonnier du XVIII^e siècle.

« L'excès de critique engendre l'inintelligence. » (Gustave Flaubert)⁵

« On est stupéfait de la quantité de critique que peut contenir un imbécile. » (Victor Hugo)

Nous tous critiquons les autres, à travers la grille de nos représentations qui sont souvent étriquées !

✗ On emploie encore souvent le mot critique pour désigner l'esprit critique, ce qui entretient la confusion.

« Rien ne fait plus peur aux détenteurs de l'autorité que la critique. Qu'ils soient démocrates ou dictateurs, ils sont incapables de reconnaître que c'est précisément l'outil le plus à même de permettre à une société, quelle qu'elle soit, d'éviter les erreurs. » (John Ralston Saul)⁶

✗ Mais la valeur de l'esprit critique est parfois relativisée.

« Il y a critique et critique. »

On peut s'en méfier :

« Prenons garde que notre esprit critique ne se transforme en esprit de dénigrement systématique. » (Jacques Chirac)

« Il y a peu d'hommes dont l'esprit soit accompagné d'un goût sûr et d'une critique judicieuse. » (Jean de La Bruyère)

On peut aussi reconnaître à l'esprit critique une dimension essentiellement positive.

C'est particulièrement le cas chez les enseignants :

« Avoir un esprit critique, ce n'est pas émettre des remarques négatives, refuser, faire preuve d'ironie, voire de mépris, rejeter l'autre et parfois le détruire. »

« C'est une manière de progresser. »

5. Extrait d'une lettre à Louis Bouilhet, 1855.

6. Essayiste canadien. *Les bâtards de Voltaire*, Payot, 1993.

« Ça fait avancer la science. »

« L'esprit critique est indispensable pour lutter contre la toute-puissance des médias. »

« L'esprit critique c'est des critiques faites à quelqu'un sans qu'elles soient lancées comme des méchancetés. »

« C'est le début de l'autocritique dont nous avons tous besoin. »

D'où le cri de Louis Aragon :

« Je demande à ce que mes livres soient critiqués avec la dernière rigueur, par des gens qui s'y connaissent et qui, sachant la grammaire et la logique, chercheront sous le pas de mes virgules les poux de ma pensée dans la tête de mon style⁷. »

☛ Les représentations dans l'enseignement

Kant a prétendu que l'école n'avait pour but que de nous enseigner deux choses : la position assise et l'assiduité. Pour Michel Onfray, ce serait la docilité, l'obéissance, la hiérarchie, la domination et la servitude⁸. Et ce n'est pas en apportant tout sur un plateau que les élèves penseront, ce qui se fait encore couramment aujourd'hui.

« Nous voudrions que nos élèves, dès l'entrée à l'école maternelle, et, en tout cas, avant la sortie du lycée, développent ce fameux esprit de discernement, de recul, que beaucoup d'adultes estiment posséder... et dont ils pensent bien souvent qu'il fait défaut à ceux qui ne sont pas d'accord avec eux⁹. »

Beaucoup d'enseignants approuvent, au moins en partie, ces deux auteurs ; ils pensent posséder un esprit critique... et continuent à travailler très traditionnellement. Pourtant ils semblent, dans leur grande majorité, sensibles à l'acquisition d'une pensée critique.

7. Dans son *Traité du style*, 1928.

8. Citation complète en conclusion.

9. CHENEVEZ Odile, Éditorial, *Cahiers pédagogiques* n° 386, septembre 2000.

Les difficultés rencontrées

Mais ce n'est pas facile ! Le premier obstacle soulevé par les enseignants est en rapport avec les programmes ; le second concerne les pratiques habituelles entretenues par notre culture pédagogique :

- « C'est difficile d'enseigner l'esprit critique à des élèves, surtout qu'on a un programme chargé. »
- « Ça doit prendre beaucoup de temps. »
- « Je me tue à leur dire chaque fois qu'il faut analyser les résultats (en sciences), autrement ça ne sert à rien. Ils ont des valeurs et ça leur suffit. »

Inversement, certains professeurs considèrent que leurs élèves ont « un esprit très critique » et « mal placé ». Ils râlent sans cesse : « C'est nul ce qu'on fait », « Vous allez trop vite », « On n'a rien compris »... Mais vouloir toujours remettre en cause les enseignants, est-ce une réelle manifestation de l'esprit critique ?

Pourquoi les élèves n'auraient-ils pas d'esprit critique ?

Les raisons invoquées sont nombreuses.

« S'ils n'ont pas d'esprit critique, c'est que les élèves accordent plus d'importance à la connaissance. » (Mais qui en est responsable ?)

« Ils tendent à confondre ce qu'ils ont entendu dans leur environnement et ce qu'ils croient être un avis personnel. » (Mais les a-t-on habitués en classe à avoir un véritable avis personnel ?)

« Ils manquent cruellement de culture générale, ce qui ne leur permet pas d'argumenter. » (Mais un débat ne peut-il pas être préparé à l'avance ?)

« Les adolescents en particulier pensent souvent avoir raison. Ils ne ressentent pas le besoin de vérifier leurs idées, leurs opinions, ni de les proposer comme étant des hypothèses. » (Mais leur a-t-on appris, en sciences par exemple, à douter ?)

Inversement, un autre obstacle consiste à penser que tout se vaut : « Il n'y a pas de vérités », « À chacun ses goûts, ses idées ». L'analyse critique devient superflue : « Devant une œuvre artistique, l'analyse critique des élèves est remplacée par j'aime ou je n'aime pas ». Et « devant une opinion, ils sont d'accord ou pas et c'est tout. » (Mais comment les savoirs reçus leur ont-ils été présentés : comme des vérités toutes faites ou plutôt comme des savoirs évolutifs, des hypothèses ?)

Et il ne faudrait pas oublier les postulats véhiculés par différentes religions, créant parfois des refus, des fins de non-recevoir, des blocages qui posent problème. On peut rétorquer à cela que les professeurs présentent, par exemple en littérature ou en histoire, de nouvelles idées (mais les entendre, les lire et même les étudier théoriquement, est-ce suffisant ?).

« Peut-on exercer son esprit critique dans un système que l'on rejette totalement ? Certaines critiques nous dérangent et nous empêchent d'avancer. Nous naviguons entre le désir de former des citoyens militants et critiques, et le désir qu'ils soient obéissants. Et, en tant qu'enseignants, quel esprit critique souhaitons-nous développer ? Voulons-nous vraiment développer un esprit "trop" critique sur le système et la société ou plutôt œuvrer vers une acceptation "éclairée" de cette société ? » Odile Chenevez

☛ Alors que faire ?

Reprenons encore quelques remarques d'enseignants.

« Chaque instant de notre enseignement devrait former à l'esprit critique. »

« Il ne doit pas y avoir de cours d'esprit critique à proprement parler mais l'esprit critique doit être présent dans tous les

5. Les adultes ont aussi des représentations concernant l'esprit critique !

cours, c'est une compétence transversale, même en grammaire où un élève peut éventuellement trouver un contre-exemple (ce qui est très rare). »

« Ça se fait sans qu'on y pense ; toutes les disciplines, les maths, l'histoire-géo, la bio, la physique, ont besoin d'analyser des documents, des résultats. »

« On pourra discuter de l'esprit critique, comme en littérature ou en philosophie. Mais c'est vrai que la plupart des professeurs n'incitent pas leurs élèves à analyser d'une manière critique ce qu'ils enseignent. »

Enfin, « si on veut développer l'esprit critique chez nos élèves, il faudrait aussi le cultiver pour soi-même. »

Soyez provocateurs !

Un site marocain dénonce la volonté de ne rien remettre en cause, par un texte écrit au deuxième degré¹⁰, que l'on peut proposer à la réflexion des élèves (sans la remarque de l'internaute).



Ensemble, arrêtons de penser dans les lieux publics

La lutte contre la pensée critique est une priorité de santé publique : un penseur régulier sur deux meurt à cause de ce vice et 5000 personnes sont victimes de pensée passive chaque année en France.

Afin de protéger les penseurs comme les non-penseurs, le renforcement de l'interdiction de penser dans les lieux à usage collectif a été initié par le décret du 15 novembre 2009, lequel prévoit sa mise en œuvre en deux temps. Depuis le 1^{er} février 2010, la mesure s'applique dans les entreprises, les administrations, les établissements scolaires, les établissements de santé. →

10. Bladi.net : <http://www.bladi.net/forum/threads/pensee-critique.234508/>

« Esprit critique » : un concept complexe et ambigu

À partir du 1^{er} juin 2010, elle s'applique aux lieux-dits « de convivialité » (cafés, hôtels, restaurants, discothèques, casinos) et aussi dans les forums de discussion.

Penser, raisonner, analyser... est une addiction. Pensez à vous faire aider. Des forums de discussion dédiés sont là pour ça.

N'hésitez pas à diffuser/copier/coller/imprimer ce tract, c'est un acte citoyen.

Remarque d'un internaute¹¹ :

« Ça peut faire rire, mais beaucoup voient les choses sous cet angle. La pensée critique serait comme la femme séductrice : elle conduirait au péché et à l'égarement. On lui préfère le mimétisme et l'asservissement à une morale rigide. C'est moins dangereux et cela permet d'assurer une cohésion sociale régie par des maîtres penseurs. »

11. Discussion dans le forum « Général » créé par Tizniti le 27 juin 2010.

Un état d'esprit, une culture

Non, quelques exercices demandant une analyse critique d'un texte, d'un document ou d'une expérience ne permettent pas aux élèves de manifester un réel esprit critique sur ce qu'ils vivront ailleurs.

Il s'agit de développer progressivement une compétence, et chacun sait que cela ne se réalise que très lentement, dans des situations nombreuses, variées et complexes. Mais plus important encore sera l'état d'esprit dans lequel les apprenants seront baignés.

Par exemple, il ne s'agira plus de parler de fautes mais d'erreurs, de développer la curiosité, d'entrer dans une culture du questionnement, de ressentir le besoin d'argumenter à l'occasion de différents types de débats, ainsi que dans des situations-problèmes.

6. Une pédagogie de l'esprit critique adaptée ?

Un vrai problème se pose aux enseignants.
Quelle place donner ou laisser à la pensée critique en classe ?

Pour entrer dans le sujet...

Quelques remarques naïves...

Dans notre culture pédagogique :

- L'élève doit plutôt écouter et accepter tout ce qui vient du maître, qui est le plus souvent présenté comme un ensemble de vérités.
- L'élève doit faire ce que lui demande le maître ; l'obéissance est un passage obligé.
- Tous les jours, à toutes les heures, et cela pendant quinze ans et souvent plus, l'élève ne fait que répondre à des injonctions (« fais ceci, fais cela, comme ceci et comme cela ») sans qu'il sache vraiment à quoi cela pourra lui servir.

...

Est-ce cet ensemble d'habitudes pédagogiques qui favorise la construction d'une pensée critique ?

Donc, l'École serait-elle, l'endroit le moins indiqué pour développer l'esprit critique ?

☛ On peut être contre l'utilisation de l'analyse critique en classe !

Quels sont les arguments soutenant cette thèse ?

- Analyser d'une manière contradictoire et échanger demande du temps. Cela est difficilement conciliable avec l'ampleur des programmes.
- On ne peut pas s'interroger sur toutes les connaissances apportées aux élèves.
- Formuler des critiques exige un minimum de connaissances ; la maîtrise de certains concepts et l'utilisation des mots justes sont rarement acquises.
- La pratique du doute est peu enseignée en classe. Elle est donc difficile à manier.
- Les élèves de tous les âges font mal la différence entre critiquer et *faire preuve d'esprit critique*. Ils vont se contenter de remettre en cause sans proposer autre chose.
- Les élèves mesurent difficilement la qualité des informations récoltées. Ils vont dire n'importe quoi !
- Souvent les élèves réagissent plus à la valeur qu'ils reconnaissent à la personne qui formule une idée, en mettant au second plan ce qui a été dit.
- Les critiques sont souvent liées à une certaine idéologie sous-jacente dont on doit se méfier.
- Les inégalités sociales ne favorisent pas les confrontations entre élèves de milieux différents. Analyser d'une manière critique, est-ce abordable par tous ?

L'intérêt des remarques précédentes n'est pas à négliger car elles soulèvent un certain nombre d'obstacles que l'on rencontrera. Mais les bébés ne sachant pas encore parler, il serait inutile de les inciter à s'exprimer ? Tout ce qui manque aux élèves ne peut-il pas s'apprendre, lentement certes, par petites touches, quand une situation s'y prête, tout au long de la scolarité... et

de la vie ? Et, justement parce que c'est long et difficile, ne doit-on pas commencer le plus vite possible... donc tout de suite ?

Acceptons la critique de l'esprit critique : en quelque sorte, n'est-ce pas une manière de lui rendre hommage ?

☛ Un concept abordé dans plusieurs pays

Quelques pays tentent de développer cette compétence.

Au Canada surtout, le concept de pensée critique est largement abordé dans l'enseignement. Cela répond à une intention marquée de la part des ministères de l'Éducation, en particulier celui du Québec. Et le « jugement critique » est présenté comme une compétence transversale qui devrait concerner l'ensemble des domaines de formation.

Tous les enseignants sont investis de la responsabilité de favoriser le développement de la pensée critique des élèves à l'intérieur des différents domaines. De plus, le « jugement critique » est présent dans leurs critères d'évaluation.

En Belgique, éveiller l'esprit critique des jeunes est, depuis longtemps, considéré comme une des grandes missions de l'École. En outre, le ministère de l'Enseignement francophone est en train de refondre le programme pour favoriser une éducation de valeurs communes à tous, qui viserait à « la formation de l'esprit critique, l'éducation au discernement et la reconnaissance de la relativité des valeurs ».

Aux États-Unis, le Montclair State University comporte un institut¹ totalement consacré à la recherche sur l'esprit critique dans l'éducation.

1. The Institute for Critical Thinking.

Au Maroc, l'Unesco a créé en 2010, et lancé en décembre 2011, une chaire de Philosophie et Pensée critique à l'université Mohammed-V-Agdal-Rabat. C'est la première, à l'échelle internationale, qui porte sur la « Pensée critique » et qui est tournée vers l'éducation.

En France, ces orientations existent aussi mais d'une manière encore très limitée. Dans les textes officiels, on retrouve principalement l'esprit critique en histoire et en sciences. Dès 1995, les programmes du cycle 3 de l'école primaire précisaient que les élèves devaient être capables de procéder à une « analyse attentive et critique de documents simples » et d'apporter « aux documents de l'école et aux informations des moyens audiovisuels une attention critique² ».

De même, en 2005, le Socle commun de connaissances et de compétences³ énonçait, dans la 4^e compétence : « La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information » et, surtout dans la compétence 6 : « Les élèves devront être capables de jugement et d'esprit critique ».

Mais, d'une manière générale, et cela dans tous les pays que nous avons cités, les programmes officiels font peu référence à l'esprit critique comme tel ; celui-ci transparait plutôt à travers des thèmes comme l'éducation aux médias, la citoyenneté, le développement durable et le traitement de l'information.

L'un des rôles essentiels de l'École est de former de futurs citoyens autonomes et responsables. Cela fait partie du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable

2. Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire*, CNDP, 1995.

3. Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, Bureau des programmes d'enseignement compétences (décrets du 11 juillet 2006, vade-mecum septembre 2011, décret du 8 novembre 2011).

des droits de l'homme : « le Socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir, et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même » (extrait de la compétence 7).

L'acquisition d'un esprit critique est donc totalement présente dans les programmes.

Enseigner ce qu'est l'esprit critique ?

Il ne s'agit pas de faire des cours sur ce sujet mais de mettre les élèves en situation de mobiliser leur pensée critique, en contexte, et de se pencher sur cette mise en œuvre. On ne peut intégrer cette compétence qu'en la mettant soi-même en pratique !

De même, avoir un esprit critique, ce n'est pas tant posséder et utiliser un ensemble de techniques, de grilles permettant d'analyser une situation ou un problème. C'est adopter un certain état d'esprit que l'on met en œuvre en classe mais aussi (surtout !) à l'extérieur, dans son propre environnement.



Les acquisitions de l'élève

Peu à peu l'élève va acquérir :

- une plus grande ouverture d'esprit ;
- la capacité d'entrer dans la pensée complexe ;
- le besoin d'analyser ce qui l'entoure ;
- la possibilité de passer des problèmes individuels à ceux du groupe puis de la société ;
- une qualité dans les échanges, qui passe par plus de tolérance, une meilleure écoute et un plus grand respect de l'autre ;
- une vision du monde plus cohérente et le besoin d'agir pour le faire évoluer.

☛ Passer des idées au... « comment faire ? »

Au début, les élèves attendent de recevoir passivement les informations et de les consommer. C'est, le plus souvent, entré dans leurs habitudes. La pensée critique implique donc bien l'installation d'un nouvel état d'esprit.

✘ On croit un peu trop facilement qu'il suffirait de faire, de temps en temps, un exercice demandant une analyse critique d'un texte en français, d'un document en histoire ou d'une expérience en sciences, pour que les élèves fassent preuve d'esprit critique sur ce qu'ils rencontreront ultérieurement.

La maîtrise de capacités acquises à travers des exercices isolés, autant que l'enseignement théorique des caractéristiques de l'esprit critique, sont loin de suffire à en assurer la construction et la mobilisation dans le réel, au moment où cela s'impose.

✘ Avant d'aborder tout contenu disciplinaire, mais aussi toute compétence, il nous semble indispensable de faire émerger les représentations des élèves, pour situer leur niveau de connaissances et de réflexion mais surtout pour repérer leurs obstacles.

On pourra leur demander, en petits groupes, de produire de courts textes de synthèse sur un sujet, ce qui permettra de repérer les contradictions, les désaccords, afin d'entrer dans des confrontations et de mettre en œuvre leur esprit critique.

- ✘ Le support privilégié sera le langage mais il ne faudra pas dédaigner d'analyser aussi les textes individuels et rédigés en groupe.
- ✘ Face à certaines remarques, il sera parfois intéressant de demander des précisions et de faire s'exprimer les élèves sur leurs ressentis.
- ✘ Mais surtout, en fin de séance, il sera indispensable de prendre quelques minutes pour les faire se pencher sur leur vécu et sur celui de la classe, afin qu'ils prennent conscience de leurs réactions, de ce qu'ils peuvent avoir modifié dans leurs conceptions initiales et du sens que doit avoir l'esprit critique.

- ✕ Utilisez donc largement des moments de métacognition. Dans chaque classe, à l'occasion de ces moments de retours en arrière, élaborer progressivement une affiche relevant les différents critères de réussite sur lesquels s'appuyer pour donner un statut positif à l'esprit critique. Et tentez donc de faire construire ces critères par les élèves eux-mêmes (avec leurs propres mots pour qu'ils aient du sens)⁴.
- ✕ Enfin, il sera intéressant de savoir dans quelle mesure les acquis, en fin d'activité sur l'esprit critique, peuvent se maintenir, par exemple deux mois après.

L'esprit critique se construit en questionnant les savoirs rencontrés. Chacun sait qu'il y a peu d'intérêt à apprendre que « 1515, c'est Marignan » (une victoire française, bien sûr !). Il faut interroger cette connaissance. Où se situe Marignan ? Pourquoi les Français s'étaient rendus en Italie ? Contre qui se battaient-ils ? Quels en étaient les enjeux ?
Les élèves doivent remettre en cause la simple acquisition de connaissances pour aborder une véritable réflexion sur ces connaissances.

Il sera important de faire souvent travailler les élèves en petits groupes. Cela favorisera les confrontations. Par exemple, sur un sujet donné :

« Vous allez effectuer une recherche ; vous aurez cinq minutes de réflexion personnelle, puis un moment (variable suivant le sujet) de recherche en groupe. Vous devrez donc échanger, discuter des propositions des uns et des autres, et arriver à une seule production commune, qu'il vous faudra présenter à toute la classe sous la forme d'une affiche. »

4. C'est ce que nous avons décrit dans le chapitre 1.

Les stratégies proposées devront correspondre à des défis étonnants et stimulants.

On pourra :

- ✗ Placer les élèves face à un argument trompeur ou une décision perverse. Cela les obligera à faire preuve d'esprit critique. Si, au début, ils n'y parviennent pas... tant mieux ! Vous leur ferez ainsi prendre conscience qu'il s'agit d'une compétence importante et que, chez eux, c'est un manque qu'ils devront combler !
- ✗ Aborder un problème à partir de plusieurs regards disciplinaires.
- ✗ Utiliser des *études de cas* : présentation d'une situation, d'une histoire, sans en donner la conclusion. Par une discussion, les élèves devront proposer une solution au problème.
- ✗ Passer par un *questionnement socratique*. Interroger les affirmations, les opinions, les preuves, les conséquences. Cela permettra aux élèves de prendre conscience et de clarifier leurs idées.
- ✗ Placer les élèves face à des textes et des opinions antinomiques.
- ✗ Lancer des débats préparés.
- ✗ Faire concevoir une production qui oblige les élèves à élaborer une synthèse personnelle concernant un sujet à polémique (par exemple, affiche d'un ensemble d'arguments défendant une cause).

De toute manière, utiliser prioritairement des situations pédagogiques de type « tâches complexes » (des démarches d'investigation et, si possible, des situations-problèmes) qui ont du sens et ouvrent sur des confrontations, des débats. Pensez à l'analyse d'expériences en sciences, de documents en histoire, en géographie, de textes littéraires et philosophiques et d'œuvres artistiques. Ces activités sont particulièrement favorables à l'analyse critique et à des discussions formatrices.

Nous détaillerons ces stratégies et activités, tout au long de cet ouvrage, à travers de nombreux exemples choisis dans différentes disciplines et pour des élèves d'âges différents. On peut déjà énoncer quelques comportements susceptibles de mettre en œuvre l'esprit critique de chacun.



Face à une ou plusieurs positions avancées

- Bien s'imprégner de l'affirmation, de la contradiction, du problème posé.
- Quel sens cela a pour vous ? Que savez-vous sur le sujet ?
- Quelle est votre opinion préalable, quels sont vos préjugés ? Les considérez-vous pertinents ?
- Pensez à celui ou ceux qui ont soulevé ou se sont exprimés sur le problème (source) ? Quels sont leurs intérêts sous-jacents ? Quels en sont les enjeux ?
- Recherchez les arguments qui corroborent votre point de vue.
- Mais faites aussi de même pour les opinions contraires.
- Triez vos ressources en mesurant la validité de vos informations ; faites des rapprochements, des comparaisons...
- Synthétisez les arguments des différentes parties en utilisant vos propres termes.
- Analysez comparativement ceux que vous acceptez et rejetez en fonction de votre expérience, de vos opinions, de votre éthique.
- Définissez la position qui vous paraît la plus pertinente. Était-ce la vôtre au départ ?
- Essayez de comprendre pourquoi il en est ainsi et pas autrement.
- Recherchez, à votre niveau, quelle(s) action(s) vous pourriez envisager pour vous impliquer dans ce problème, s'il vous touche.

7. L'esprit critique est une compétence

En France (ce n'est pas le cas dans d'autres pays), l'esprit critique n'est pas considéré comme une compétence dans le Socle commun. On a pris le parti de donner ce nom uniquement aux sept piliers du socle, chacun étant décliné en connaissances, capacités et attitudes.

Mais qu'est-ce qui caractérise une compétence ?

Pour entrer dans le sujet...

Un pavé dans la mare

À leur arrivée dans l'enseignement, les compétences ont été fortement critiquées par certains professeurs, en particulier dans le secondaire. Un ensemble de remarques se sont répandues. Il s'agissait de savoirs communs, utilitaristes, vulgaires (« On ne vient pas en classe pour apprendre à remplir un chèque ou faire un CV »). Ils signifiaient « la fin de la Connaissance de haut niveau constituant notre grande et belle Culture » !

Pour d'autres, décidées par des gouvernements de droite ou de centre-droit, soutenues par l'OCDE et la Banque mondiale mais aussi importantes dans le monde des entreprises, les compétences correspondaient à une « invention des classes dominantes et des forces conservatrices qui mènent la planète ». Les dénoncer et les combattre signifiait « réaffirmer la valeur républicaine des savoirs ». En schématisant... défendre les savoirs serait *de gauche* et travailler par compétences serait *de droite* !

Vraiment ?

Et si cela constituait un *vrai-faux problème* ? Vrai puisque certains se le posent, faux car le problème est ailleurs ! Par exemple, chacun a-t-il la même définition de ce qu'est une compétence à l'École ?

☛ Une définition simple d'une compétence

Une compétence, c'est la capacité d'agir efficacement, dans un type défini de situations complexes, en utilisant des acquis élémentaires (ensemble de capacités, d'attitudes, de connaissances).

- ✕ Une capacité est un savoir-faire (*être capable de...* construire un résumé par exemple).
- ✕ Une attitude représente un savoir-être (*être...* créatif).
- ✕ Une connaissance s'apparente à un savoir (contenu disciplinaire).

Prenons un exemple : « S'informer ! »

L'esprit critique nécessite :

- un ensemble d'actions (recherches) ;
- dans des situations complexes (diverses et multiples) ;
- qui s'appuient sur des capacités (exemple : utilisation d'Internet, choix pertinent des informations recueillies...), sur des attitudes (exemple : ne pas croire tout ce qui est écrit, accepter de confronter ses arguments...) et sur des savoirs (en liaison avec le sujet abordé : on ne peut faire une analyse cohérente qu'en s'appuyant sur des connaissances).

En fait l'esprit critique se manifeste dans une activité qui peut (qui doit !) être une tâche complexe (notons au passage que toute situation réelle est complexe), et qui mobilise savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il répond donc pleinement à la définition précédente. On pourra même parler de compétence critique.

Souvent on sépare nettement connaissances et compétences. Il faut bien comprendre que les connaissances font partie intégrante des compétences, au même titre que les capacités et

les attitudes. Nous voudrions aussi insister sur le besoin de connaissances disciplinaires pour exercer l'esprit critique.

Enfin, beaucoup d'enseignants, particulièrement à l'école élémentaire, pensent encore qu'il ne faut se donner qu'un seul objectif à la fois. Ce fut l'apport de la pédagogie par objectifs... qui a montré son inefficacité (voir encadré suivant) et qui a été abandonnée depuis longtemps par les pédagogues modernes.

Donc, dans une tâche complexe, se construiront ensemble les connaissances, mais aussi, par petites touches, certaines compétences. Il sera intéressant de choisir une compétence particulière et de travailler à sa construction. Nous en verrons de nombreux exemples.

Deux approches pédagogiques

Deux approches pédagogiques dans l'acquisition des savoirs sont proposées.

La démarche analytique utilisée dans la pédagogie par objectifs dans laquelle on considère l'objet, le phénomène... et on le divise en autant d'unités qu'on le peut.

Puis on étudie chaque unité séparément, l'une après l'autre. Quand toutes ont été acquises, on considère que l'on maîtrise le phénomène. Cela est simple, facile pour les élèves, valorisant pour les maîtres ; mais... ce pseudo-savoir, même s'il semble acquis, fait illusion et n'est guère utilisable ! Connaître tous les éléments d'un phénomène ne prend pas en compte les relations qui existent entre ces éléments. En effet, si on dispose sur un bureau toutes les pièces d'un ordinateur, en vrac, cela ne fait pas un ordinateur !

La démarche systémique ne s'arrête pas simplement aux différents éléments constituant un phénomène, une notion, un concept mais veut aussi prendre en compte les *relations* qui existent entre ces éléments. C'est pour cette raison que travailler

par exercices n'est pas efficace. On doit mettre les élèves face à des tâches complexes qui s'apparentent plus à la réalité. Ainsi les compétences seront réinvestissables.

Un esprit critique orienté vers le constructif

Un objectif essentiel, pour ne pas dire un préalable, doit viser la capacité des élèves à comprendre et intégrer le fait que l'esprit critique n'est pas *néгатif*, bien au contraire. Nous avons déjà présenté cette idée. Il ne s'agit donc plus de se sentir jugé mais de comprendre que ce qui a été avancé par d'autres peut avoir un statut constructif. La critique devra être reçue comme un outil pour apprendre. De ce fait, il faudra accepter la critique de son travail sans ressentir cela comme un reproche, un jugement de sa personne. De même, il sera important de formuler des critiques, sur les réponses ou les travaux des autres, en les présentant comme des aides possibles et non plus comme des remarques désobligeantes.

« Je ne peux m'empêcher de penser à une critique qui ne chercherait pas à juger, mais à faire exister une œuvre, un livre, une phrase, une idée ; elle allumerait des feux, regarderait l'herbe pousser, écouterait le vent et saisirait l'écume au vol pour l'éparpiller. Elle multiplierait non les jugements mais les signes d'existence ; elle les appellerait, les tirerait de leur sommeil. Elle les inventerait parfois ? Tant mieux, tant mieux. La critique par sentence m'endort ; j'aimerais une critique par scintillements imaginatifs. Elle ne serait pas souveraine ni vêtue de rouge. Elle porterait l'éclair des orages possibles. » Michel Foucault¹

1. BELLOUR Raymond, *Les Mots et les Choses de Michel Foucault : Regards critiques 1966-1968*, Presses Universitaires de Caen, 2009.

👉 Acquérir les connaissances en même temps que l'on construit l'esprit critique

Illustrons ce problème à partir de deux exemples².



Mais, quelle heure est-il ?

■ Objectifs cognitifs

Comprendre la raison et les conséquences de l'existence des fuseaux horaires en géographie. Aborder les problèmes de la rotation de la Terre et de la succession des jours et des nuits en interdisciplinarité avec l'astronomie.

■ Niveaux : cycle 3 de l'école primaire, collège.

■ Situation de confrontation et d'analyse critique

Ronaldo et Sébastien sont deux amis qui se sont connus à Genève l'été dernier, lorsque Ronaldo était en vacances. Ronaldo habite à Rio de Janeiro (Brésil) et Sébastien à Lyon. Cet été, c'est Sébastien qui rejoindra son ami.

Deux semaines avant son départ, un dimanche matin à 10 heures, Sébastien téléphone à Ronaldo pour lui annoncer l'heure de son arrivée. C'est la maman de Ronaldo qui répond et, en le grondant un peu, elle lui explique que tout le monde dort encore et qu'il ferait mieux de rappeler le lendemain matin.

Il ne comprend pas : « Ce n'est pas parce qu'on habite loin l'un de l'autre puisque, quand ma sœur a téléphoné à son amie qui vit à Douala, au Cameroun, ce problème ne s'est pas posé. Pourtant, le Cameroun, c'est en Afrique, c'est aussi très loin ! »

D'ailleurs, en regardant son billet d'avion, Sébastien n'a toujours pas compris pourquoi le trajet Aller durerait bien moins longtemps que le trajet Retour !

Et vous, comment expliqueriez-vous tout cela ?

2. D'après DE VECCHI Gérard, *Une banque de situations-problèmes*, tous niveaux, tome 1, Hachette Éducation, 2004.

En petits groupes, les élèves doivent se confronter au problème en émettant des hypothèses, en les discutant et en recherchant des renseignements, pour arriver à se mettre d'accord sur l'explication du phénomène. Le maître peut les aider.

Quand on se déplace d'est en ouest, on change de fuseau horaire. Et certains pays sont situés sur plusieurs fuseaux (la Russie en possède onze !). Mais ce n'est pas le cas des trajets du nord vers le sud, puisque ceux-ci se déroulent dans le même fuseau horaire. L'heure est effectivement la même à Lyon et à Douala. Notons qu'à cela, il faut parfois ajouter le changement d'heure en été pour certains pays.



C'est le plus lourd qui est le plus léger ?

■ Objectifs cognitifs

Connaître le principe du levier.

■ Niveaux : cycle 3 de l'école primaire, collège.

■ Situation de confrontation et d'analyse critique

Stéphane et Céline ont placé une planche, à cheval sur un rondin de bois. Chacun s'assied d'un côté.

Une remarque de Stéphane semble poser problème :

« Comment ça se fait que je monte ? Pourtant, moi, je suis plus lourd que toi. Je devrais descendre ! »

Comment cela est-il possible ?

Et comment prouver que vous avez raison ?

Bien sûr, Stéphane aurait raison... si le rondin était placé *au centre* de la planche. Dans le cas contraire, si le *point d'appui* n'est pas à équidistance des lieux où les deux enfants sont assis, cela change tout !

Il n'y a pas que le *poids* (la masse) qui compte mais aussi la *distance* qui sépare les deux corps et le point d'appui. C'est le principe même du levier.

La confrontation aura lieu en petits groupes ; les élèves devront émettre des hypothèses, se mettre d'accord pour trouver un moyen de les tester (par exemple en élaborant un modèle plus petit, une maquette, qui matérialise le problème)... Pour intégrer le concept de levier, il faudra aborder d'autres recherches à partir d'objets fonctionnant sur le même principe.

8. Des erreurs, pas des fautes !

À l'école, on fait des « fautes ». Mais doit-on vraiment les considérer comme des fautes ? Ne vaudrait-il pas mieux parler d'erreurs ?

Certains éléments erronés vont être l'objet d'une approche critique. Mais dans quel état d'esprit les aborder ?

Pour entrer dans le sujet...

Le plus important : remplacer le faux par le juste ?
(entretien entre un enseignant et un « bon » un élève âgé de 10 ans)

M : En répondant sur les raisons qui t'ont fait critiquer les travaux de tes camarades, tu as écrit : « Pour qu'ils puissent corriger ». Ça veut dire quoi « corriger » ?

É : Ça veut dire qu'il faut remplacer ce qui est faux par ce qui est juste.

M : Ce qui est le plus important, c'est de remplacer le faux par le juste ?

É : (très sûr de lui) Oui. Pour que ce soit juste dans les cahiers.

M : Ce qui est le plus important, c'est de corriger ce qui est faux sur le cahier ou dans la tête de celui qui a fait l'erreur ?

É : (silence)... Avec la maîtresse, on parle pour signaler les fautes et pour qu'on les corrige. Quand on regarde les réponses des autres au tableau, elle nous demande de les corriger.

M : Bien sûr, mais elle vous demande de les corriger pour que vous compreniez que ce sont des erreurs mais surtout pour que vous reteniez, que vous appreniez ce qui est juste.

É : (pas vraiment convaincu)... Oui.

Le terme « erreur » vient du mot latin *errare*. Il correspond au constat d'un élément contraire à la vérité, un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement.

Rejeter la faute et valoriser l'erreur ?

Le statut de l'erreur varie en fonction des théories des apprentissages. D'après René Amigues et Marie-Thérèse Zerbato-Poudou¹, dans le behaviorisme par exemple, l'enseignement doit viser un apprentissage sans erreur. Il se réalise par des exercices, des répétitions et un renforcement des bonnes réponses. L'élève est progressivement guidé vers l'atteinte d'un objectif. Par contre, dans le constructivisme, l'apprentissage est un processus de réorganisation de connaissances, les nouvelles se trouvant face à d'autres déjà présentes (conceptions initiales) qui peuvent être remises en cause. Et surtout, « l'erreur n'est pas une faute [...]. Les *erreurs* sont des constats et les *fautes* sont des erreurs assorties d'un jugement négatif »².

L'erreur est donc le signe d'un obstacle qui doit être dépassé. Pour l'élève, dans une analyse critique ou un débat, il ne s'agit plus de se sentir jugé mais de comprendre que ce qui a été avancé par d'autres peut avoir un rôle constructif. La modification du statut de l'erreur dans la classe va donc devenir, pour le récepteur, l'une des clés de l'acceptation de la critique. Et la compréhension, le consentement puis la correction de l'erreur par son auteur indiqueront le dépassement de l'obstacle.

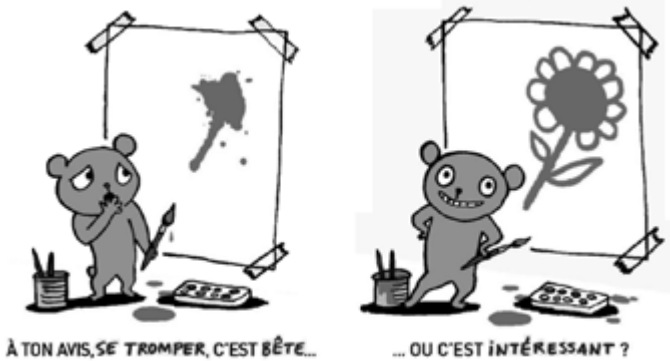
De même pour Francis Danvers, « l'erreur est féconde dans la mesure où elle nous renseigne sur la démarche de l'apprenant. Elle est le point de passage obligé dans la capacité à se

1. AMIGUES R. et ZERBATO-POUDOU M.-T., *Comment l'enfant devient élève*, Retz, 2007.

2. DE VECCHI Gérard, *Évaluer sans dévaluer*, Hachette Éducation, 2e éd., 2013.

poser de bonnes questions³ ». Quand on s'appuie sur l'erreur et qu'on confronte les réponses ou les opinions des élèves, on entre dans une démarche critique. Enfin, on comprend que ce qui est important, ce n'est pas de *corriger* l'erreur mais de *construire* un nouveau savoir. Cette attitude se retrouve dans les textes officiels : « Les erreurs que peut faire l'enfant constituent un indicateur privilégié de ses démarches et de ses acquis⁴. »

Exploiter l'erreur !



Fiche d'accompagnement pédagogique, *Pomme d'Api*, mars 2007.

☛ Dans la pratique... une révolution copernicienne !

Le discours est simple, mais la pratique pose de nombreux problèmes.

3. DANVERS Francis, *700 mots-clés pour l'éducation*, Presses Universitaires de Lille, 1992.

4. Ministère de l'Éducation nationale. *B.O.* n° 12 du 21 mars 1991.

Les réflexions sur l'erreur ne datent pas d'aujourd'hui. Déjà, en 1296, Walter de Bibbeswort, dans son ouvrage *Manières de langage*, s'est penché sur ce problème. Jusqu'au début du xx^e siècle, les erreurs ont été assimilées à des manques et, de 1940 à 1960, elles furent totalement exclues des apprentissages. Ce n'est que vers 1960 que l'erreur est devenue un *indice* pouvant faciliter les apprentissages, ce qui correspond à la vision des approches constructivistes actuelles.

Pourtant, la « faute » a la vie dure ! Pour les dictées, par exemple, la plupart des maîtres emploient toujours ce mot !

En pédagogie comme ailleurs, les termes utilisés ne sont ni neutres, ni le fait du hasard !

Dictionnaire de synonymes⁵ :

« Faute - crime - délit - forfait - péché (cf. : crime).

Faute : manquement contre la loi ou plutôt contre le devoir ou la règle ; elle appelle toujours un châtement, généralement assez léger. »

Et que dire du mot « corriger » (châtier, donner une correction) !

Donner un statut positif à l'erreur dans les situations d'apprentissage (et non de contrôle) remet en cause les conceptions de tout le monde : les enseignants, l'administration, les parents et les élèves. Ce sont ces derniers pour qui changer est le plus facile : le maître ne peut-il pas expliquer l'intérêt de l'erreur et s'exclamer, par exemple : « Tu as fait une erreur : c'est drôlement intéressant et tu ne dois pas être le seul ! Ça nous permet de prendre conscience qu'il y a une difficulté et qu'il va falloir l'aborder pour mieux apprendre⁶ ! »

5. YOUNES Georges, *Dictionnaire Marabout des synonymes*, éd. Marabout, 2000.

6. Pour un développement de ces idées, voir, par exemple : DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation, 4^e éd., 2010 (1^{re} éd. 1992).



À afficher dans toutes les classes⁷

C'est juste ?

Tant mieux !

Ça fait plaisir

Ça encourage

C'est faux ?

Tant mieux !

On construit sur l'erreur

Notre savoir va progresser !

Un exemple de travail sur les conceptions des élèves

Jean Piaget, en 1926⁸, a abordé le premier ce problème mais sans en tirer de conclusions au plan pédagogique. Gaston Bachelard, en 1938, a montré que « toute connaissance est une erreur rectifiée⁹ ». Pour lui, l'élève n'arrive pas en classe vierge de connaissances. Dans sa tête, il possède des « représentations » (que l'on nomme aussi conceptions) qui lui permettent d'analyser le monde qui l'entoure. L'enseignant a besoin de les prendre en compte.

Pour cela, il est intéressant de faire émerger ces conceptions, souvent erronées, et d'organiser des discussions en classe pour

7. DE VECCHI Gérard (2010), *Op. cit.*

8. PIAGET Jean, *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF, 5^e éd., 1976 (1^{re} éd. 1926).

9. BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Librairie philosophique J. Vrin, 13^e éd., 1986 (1^{re} éd. 1938).

que les élèves les confrontent et les fassent évoluer. Ces échanges permettent facilement de travailler sur l'esprit critique¹⁰.

L'intérêt de faire émerger les représentations, avant d'aborder réellement le sujet d'étude, présente plusieurs avantages. Celui de repérer les difficultés, comme nous l'avons déjà écrit, et d'en rendre conscient l'enseignant ainsi que les élèves. Mais il est aussi intéressant de les reprendre en fin de sujet d'étude. En effet, si elles peuvent constituer une évaluation diagnostique, au départ, elles représentent aussi un outil efficace pour une évaluation terminale.

On peut prendre en compte ces critères pour travailler sur le statut de l'erreur :

- ✗ Ne plus croire que tout le monde pense comme soi (jeunes élèves).
- ✗ Passer de l'affirmation au doute.
- ✗ Remettre en cause certaines affirmations des autres avec l'idée de les aider.
- ✗ Ne plus vivre ses erreurs comme des fautes.
- ✗ Vivre l'erreur comme positive dans les situations d'apprentissages.
- ✗ Accepter la critique de son travail sans la percevoir comme un reproche.
- ✗ Accepter de revisiter certaines de ses opinions et croyances.
- ✗ S'ouvrir à l'autocritique et la pratiquer.

10. Le chapitre 1 nous en montre un exemple.

Exemple de travail dans une classe d'élèves de 9-10 ans¹¹

Les affirmations de l'ensemble des élèves ont été reprises et soumises à tous.

Rôle du président de la République

Affirmations initiales d'élèves	D'accord	Pas d'accord	Pas de réponse
Il a rien	1	23	3
Il gouverne le monde	2	25	0
C'est le chef des Français	26	0	1
Il commande les Français	24	0	3
Il décide tout	14	11	2
Il peut faire tout ce qu'il veut	12	13	2
Il dit qui doit être ministre	25	0	2
Il fait les lois	27	0	0
Il déclare les guerres	20	7	0
Il peut lancer la bombe atomique	27	0	0
Il donne des médailles	24	2	1
Il fait construire des usines	13	12	2
Il peut mettre les gens en prison	10	13	4
Il a une auto blindée et des motards	26	0	1
Il est comme un roi	10	6	1

Le président de la République serait... comme un roi ? On voit tout le travail qu'il reste à faire !

11. DE VECCHI Mihaela, 2013, *Op. cit.*

Toutes les affirmations ont été analysées d'une manière critique. La discussion a été très animée.

Nous nous limiterons, ici, à relever deux passages d'échanges qui nous ont paru intéressants.



« Il décide tout »

E1 : Ça ne sert à rien d'être président s'il ne peut pas décider.

E2 : Moi je ne suis pas d'accord !

E1 : Pourquoi il ne pourrait pas ?

E3 : Il peut décider de tout mais pour aider les gens, pour leur faire du bien.

E6 : Il décide de tout mais seulement en France.

E4 : Non, c'est pas comme les rois avant.

[...]

E5 : Mais s'il ne décide pas, il ne peut pas gouverner !

E4 : Non parce qu'il y a les maires aussi.

E7 : Il y a les maires et puis il y en a d'autres aussi.



« Il peut mettre les gens en prison »

E2 : Oui, oui.

E1 : Oui.

E7 : Non, moi je ne dis pas qu'il peut mettre les gens en prison parce que c'est pas son travail, c'est le travail du juge.

E4 : Il n'a pas le pouvoir de la justice.

E2 : C'est facile pour lui de dire il faut mettre cette personne en prison. Même s'il le fait pas lui-même, il le demande au juge.

E5 : Oui ou plutôt non parce qu'après on peut essayer de le tuer.

E6 : C'est pour ça qu'il a une auto blindée quand il sort.



E3 : Il peut aussi demander qu'on pardonne quelqu'un, qu'on ne le tue pas, qu'on le libère.

E4 : Mais on ne tue plus les condamnés en France depuis longtemps.

E14 : Oui, le droit de grâce.

E2 : Non, je ne suis pas d'accord, c'est que le juge.

Il s'est agi, ensuite, de confronter tout cela avec la réalité et de prendre conscience des erreurs que chacun avait pu faire.

Quelquefois, les conceptions des élèves sont tenaces.

Les Gaulois sont des *barbares* ?

Les représentations des élèves sont bien incarnées par Astérix et Obélix, les personnages de Goscinny et Uderzo.

Les Gaulois étaient malins, braillards, bagarreurs, et gros mangeurs de sangliers. Ils aimaient les grands banquets au cours desquels ils dévoraient de la viande et buvaient du vin et de la bière. Le mot *dévor* renvoie à une certaine voracité incompatible avec le comportement fin et civilisé.

D'ailleurs, dans le dictionnaire, l'adjectif *gaulois* signifie d'une gaieté un peu leste, grasse et franche. Donc ce serait un peuple plutôt rustre. Même dédain de l'urbain face au paysan... et peut-être des Romains face aux Gaulois.

Les Romains étaient-ils plus civilisés que les Gaulois ? Les Gaulois étaient-ils si arriérés qu'ils n'auraient rien apporté dans la corbeille de cette rencontre ?¹²

12. D'après DALONGEVILLE Alain, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, Hachette, 2000.

En maternelle aussi !¹³

On pense parfois que les élèves de maternelle ne possèdent pas suffisamment de connaissances pour avoir de réelles représentations. Bien sûr, cela dépend des sujets abordés, mais on est souvent étonnés de découvrir ce qu'ils ont dans la tête !



À quoi sert un papa ?

- Un papa aide les mamans à faire des *bébés*. (Dharma)
- Un papa sert à mélanger la graine de la maman. (Mélanie)
- Un papa sert à *gagner de l'argent* pour sa femme et pour les autres. (Mélanie)
- Un papa sert à *défendre* une maman contre les méchants. (Estéban)
- Un papa sert à *punir les enfants* qui font des bêtises. (Dharma)
- Un papa sert à *conduire*. (Gwendoline)
- Un papa sert à *bricoler* sur la voiture et dans l'appartement. (Estéban)
- Un papa sert à *réparer* les télévisions des autres. (Estéban)
- Un papa sert à *faire des câlins* aux mamans. (Andy)
- Un papa *nous force* à manger toute notre assiette. (Kathleen)
- Un papa peut *nous aider* à construire des jeux. (Dilara)
- Un papa sert à *aller à la pêche*. (Estéban)
- Un papa sert à *jouer au foot*. (Estéban)

13. D'après Jeanne Laurence, « Devenir un apprenti-philosophe », école maternelle Les Pervenches (Cherbourg-Octeville, en zone d'éducation prioritaire), classes de Moyenne et Grande sections, 2006-2007, en ligne : http://www.ac-caen.fr/ia50/circo/chv/resspeda/vivrenc1/ateliers_philo.pdf



À quoi sert une maman ?

- Une maman sert à *laver* les enfants. (Dharma)
- Une maman sert à *faire la cuisine et le ménage*. (Mélanie)
- Une maman sert à *lire des livres* aux enfants. (Mélanie)
- Une maman sert à *laver la vaisselle*. (Émilie)
- Une maman sert à *laver le linge*. (Cédrick)
- Une maman sert à *acheter* des jouets. (Florian)
- Une maman sert à *promener* les enfants au parc. (Dilara)
- Une maman sert à *donner le biberon* aux bébés. (Marvin)
- Une maman sert à donner tout son plaisir et son amour aux enfants. (Mélanie)
- Une maman sert à *prendre dans les bras*. (Andy)
- Une maman sert à *aider* les enfants à travailler. (Tifeen)
- Une maman *pousse la poussette* des enfants. (Marvin)
- Une maman sert à *mettre les couches* aux bébés. (Marvin)
- Une maman sert à *préparer* les petits déjeuners aux enfants. (Kathleen)
- Une maman sert à *coucher* avec nous lorsqu'il y a de l'orage ou quand on a peur. (Estéban)
- Une maman sert à *aimer* beaucoup son enfant. (Mélanie)

On voit bien tout ce que l'on peut tirer de cela dans des analyses critiques et des discussions d'ordre... philosophique !

9. Éveiller la curiosité

La curiosité est une porte qui ouvre sur le monde.
José Maria Eça de Queiros¹ a dit : « La curiosité mène à tout : parfois à écouter aux portes, parfois à découvrir l'Amérique. »

C'est une porte d'entrée, un moteur de l'esprit critique.

Pour entrer dans le sujet...

Pour ou contre la curiosité

« La curiosité est un vilain défaut. » Proverbe de la sagesse populaire, dit-on... Comment a-t-on pu l'inculquer à des générations d'enfants ?

« Vous savez que le mot curieux vient du mot latin *cura* : le soin ? Soyons fiers de notre défaut ; être curieux, c'est prendre soin du monde². » Erik Orsenna

De Léonard de Vinci à Steve Jobs, en passant par Einstein et bien d'autres, ces grands esprits, qui ont changé le monde, avaient tous une ardente curiosité.

Il ne s'agit pas d'un *vilain défaut* mais bien de cette capacité qui incite à aller plus loin pour comprendre le monde et parfois pour s'enrichir.

1. José Maria DE EÇA DE QUEIRÓS (1845-1900) est un auteur naturaliste et un diplomate portugais.

2. ORSENNA Erik, *Les chevaliers du subjonctif*, Stock, 2004.

👉 Il y a curiosité et... curiosité !

La curiosité : une indiscretion, un désir de connaître les affaires d'autrui ? Voilà un bon exemple de la sagesse populaire... à courte vue ! Pourtant, c'est la première représentation qui vient à l'esprit de beaucoup de personnes... et d'élèves ! C'est la seule parfois. Thomas d'Aquin opposait curiosité (détournement ou gaspillage des merveilleuses sources de l'intelligence) et studiosité³. La première était donc un vice, la seconde une vertu.

Mais la curiosité ouvre aussi sur le désir d'apprendre, de découvrir de nouvelles choses. La curiosité est à la base des sciences. Elle est indispensable, elle questionne, remet en cause, alimente les confrontations, permet d'innover... On parle de curiosité scientifique, créatrice.



La curiosité vue à travers quelques citations...

■ Une envie

« Je n'ai pas de talents particuliers. Je suis juste passionnément curieux. » Albert Einstein

■ Un besoin

« Je n'ai pas d'obligation plus pressante que celle d'être passionnément curieux. » Albert Einstein

■ Un moteur

« La curiosité sert à allumer le moteur de la motivation. » Daniel Favre⁴
(Ce peut aussi être l'inverse, ou fonctionner dans les deux sens).



3. D'après BOULOGNE Ch.-D., *Saint Thomas d'Aquin ou le génie intelligent*, Nouvelles éditions latines, 1968.

4. FAVRE Daniel, *Cessons de démotiver les élèves*, Dunod, 2010. Daniel Favre est professeur en sciences de l'éducation à Montpellier.

■ Une exigence

« La curiosité perdure et s'affirme s'il ne vient pas des réponses pour la combler trop vite. » Claude Duneton

■ Un apprentissage

« Les professeurs sont faits pour les gens qui n'apprendraient rien tout seuls. Le savoir qui compte est celui qu'on se donne soi-même, par curiosité naturelle, passion de savoir. » Paul Léautaud

La curiosité, en induisant le questionnement, ouvre sur l'esprit critique !

👉 L'École se doit d'aiguiser la curiosité des élèves...

Une curiosité quasi illimitée existe naturellement chez l'enfant. Et pourtant, on ne la retrouve plus vraiment au collège et moins encore au lycée ! « Les aptitudes intellectuelles et l'énergie de l'enfant ne semblent pas avoir été altérées par les cinq ou six premières années de sa vie passées dans sa famille. Ce n'est sans doute pas là que l'on trouvera les causes de cette perte de curiosité et d'imagination. Il faut plus vraisemblablement les chercher dans l'école elle-même », explique André Giordan⁵.

Pour Daniel Pennac, « on ne force pas une curiosité, on l'éveille ». En effet, il ne s'agit pas de l'imposer mais de la faire se manifester, de l'entretenir, de l'orienter vers un questionnement critique. Mais, pour les élèves, ce n'est pas toujours chose aisée : « C'est d'abord renoncer à une censure, ce qui ne va pas de soi, car la curiosité des enfants s'adresse bien entendu à ce que les adultes leur cachent ordinairement, à ce que la pudeur,

5. GIORDAN André, *Place du questionnement dans la culture scientifique*, Résonances, 2005.

le bon goût, la morale ou l'hypocrisie interdisent de dire », dit Philippe Perrenoud⁶.

Comment s'y prendre ?

Tout d'abord, un préalable : apprendre aux élèves à ne pas confondre *curiosité et indiscrétion*, qui n'est qu'indélicatesse et manque de retenue.

Réveiller la curiosité chez les jeunes est de plus en plus difficile. Et personne n'est tout le temps curieux de tout. « La curiosité est le produit fragile et éphémère d'une rencontre entre une personne et une situation qui crée un déséquilibre cognitif, un décalage entre le besoin de savoir et l'état présent du savoir. Si l'on ne peut changer la personne, alors tentons de changer la situation⁷. »

Il existe mille façons d'éveiller la curiosité dans le domaine scientifique, littéraire, artistique. L'étonnement en constitue une bonne entrée. C'est une émotion, causée par une situation inhabituelle, imprévue, surprenante, difficile à expliquer, remettant en cause nos représentations, comme nous le suggérons dans le point suivant (p. 101). Mais cela ne suffit pas. Encore faut-il la faire durer pour qu'elle puisse s'ouvrir sur un apprentissage scolaire et une analyse critique : l'élève doit être conduit à SE poser des questions.

Il est indispensable de développer des situations d'échanges et de débats qui peuvent concerner aussi bien des problèmes scientifiques⁸, au sens large, que des productions artistiques⁹.

6. PERRENOUD Philippe, *Trois idées sur la curiosité*, Résonances, 2000.

7. PERRENOUD Philippe, *op. cit.*

8. Voir un site bien connu et très riche : <http://www.fondation-lamap.org>

9. Beaucoup d'idées sur l'éducation artistique, par exemple dans : http://pedagogite.free.fr/arts_visuels.htm

Par exemple, l'expérimental en classe, les projets culturels, les ateliers scientifiques et artistiques, à la fois pratiques et critiques, représentent des espaces d'innovation ouvrant sur un engagement et un questionnement des élèves.

On peut aussi organiser des moments d'expressions du vécu, dans lesquels les élèves auront la possibilité de faire entrer dans la classe des événements issus de leur quotidien (problèmes rencontrés, commentaires de faits d'actualité, présentations de lectures, propositions et analyse de projets...) ¹⁰.

Utiliser l'absurde et le contradictoire

Pourquoi ne pas exploiter, justement, un livre pour enfants qui développe, par l'absurdité, une vision de la curiosité devant être remise en cause ?



La curiosité est un vilain défaut,
Andrew Pinder, Chifflet & Cie, 2014.

10. Instaurer un « Quoi de neuf ? », par exemple : c'est un temps de parole quotidien, laissé aux élèves. Pour une description et un exemple de fonctionnement, voir, par exemple, Corinne Famelart sur le site : http://ecole.saint.didier.free.fr/quoi_de_neuf_c2.htm

« La curiosité est un vilain défaut et le furet en fait les frais... Naïf et fouineur, le petit animal expérimente sans le vouloir les morts les plus improbables : il se prend pour Superman et saute par la fenêtre, passe à la machine à laver, finit en sushis, se fait décapiter par un boomerang, autant de mésaventures que de morts ! De l'humour bien anglais, aussi cinglant qu'absurde : page après page des gags à mourir de rire ! »¹¹

On peut proposer en parallèle une citation valorisant la curiosité... et la discussion est lancée !

In fine, faire preuve de curiosité, c'est porter un regard différent sur ce qui nous entoure, questionner ce qui semble aller de soi, préférer le doute à l'acquis, nourrir son envie de savoir.

C'est ce moteur qui permettra d'entrer dans un questionnement qui a du sens pour les élèves et qui ouvrira sur des démarches critiques.

11. D'après la présentation du livre sur le site de la Fnac.

10. Développer une culture du questionnement

L'école doit-elle rester un lieu où les élèves reçoivent des réponses... à des questions qu'ils ne se posent pas ?

Le propre questionnement de chacun est un outil majeur pour faire se développer l'esprit critique.

Pour entrer dans le sujet...

Quand on joue à la devinette à l'école...

L'État prône des apprentissages qui sont fondés sur l'appel au questionnement personnel des élèves.

Exemple réel d'une courte discussion entre un professeur de SVT et des élèves de 12 ans :

P : Par quoi sont expulsés les déchets du sang ?

E1 : Par la vessie.

P : Oui, mais avant il y a des organes qui...

E2 : Le bassin.

P : Presque !

E3 : Le Bassin parisien¹.

Est-ce une pédagogie du questionnement... ou de la devinette ?

Ne pas confondre *faire parler* les élèves... et les *faire s'exprimer* !

1. Dialogue réel provenant d'une classe de CM2 (élèves de 10 ans). D'après DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, op. cit.

Inciter les élèves à poser des questions et à en chercher les réponses, les aider pour qu'ils puissent ne pas perdre trop de temps... tout cela suppose disponibilité et souplesse de la part de l'enseignant. Il doit alors se concentrer sur sa relation à l'élève ainsi que sur les relations entre élèves et savoirs... et non plus sur la seule transmission des connaissances.

La stratégie de la réponse offerte

Où se niche la culture de l'esprit critique à l'École ? Il n'y a rien à critiquer, à rechercher, à découvrir. Le maître explique, dispense. L'élève écoute et fait ce qu'on lui demande (du moins, il le devrait !). Au mieux, l'enseignant entend la question de l'élève et lui apporte une réponse :

« C'est quoi un cerceau ?

– C'est un morceau de bois ou de fer, en forme de cercle, que l'on fait rouler et que les enfants poussent avec un bâton. »

L'élève a une vraie demande, le maître lui fournit une vraie réponse. Mais que comprend exactement l'enfant ?

Pire encore : le plus souvent, l'enseignant apporte des réponses... avant même que les questions soient posées ! Parfois, il pose une suite de questions, relativement fermées, et demande aux élèves d'y répondre. Il peut ainsi suivre son propre cheminement. Cela semble *moderne*. Il s'agit de ce que nous avons appelé une *pédagogie de la devinette*. En fait, les élèves (ou plutôt quelques élèves... de moins en moins nombreux avec l'âge) tentent de *deviner* ce que le maître veut qu'ils disent, sans savoir vraiment où il a l'intention de les mener. C'est pour cette raison que, parfois, on obtient des réponses totalement décalées, que l'on préfère qualifier ironiquement de *perles*² !

2. Pour plus de détails et des exemples, voir DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, op. cit.

Une manipulation parmi d'autres : on dit souvent que, pour qu'une classe soit vivante, il faut « faire parler les élèves ».
« Il n'y a que deux lieux où une personne demande à une autre ce qu'elle sait déjà ! L'école... et le commissariat de police³ ! »
N'y a-t-il pas confusion entre *faire parler* et *faire S'exprimer* ? Dans cette dernière formule le « S' » montre que le locuteur existe. Il ne répond pas seulement aux questions factuelles du maître ; il peut aussi poser une question, dire ce qu'il pense...

Et lorsqu'on interroge les élèves de collège et de lycée, ou même les étudiants, ils nous répondent qu'à aucun moment, ils ne trouvent de réponses à *leur* questionnement. Pourtant, on dit partout que tous les savoirs ne sont en quelque sorte que des réponses à des questions que l'on SE pose !

Alors que peut faire l'École ?

Bien évidemment, l'École peut revoir les programmes, trop complexes, trop éloignés des préoccupations des jeunes, trop décalés par rapport aux connaissances dont ils ont besoin pour aborder le monde actuel. Mais cela dépasse le domaine des enseignants du terrain.

En revanche, les maîtres pourraient aborder de nouvelles stratégies pédagogiques, s'appuyant sur la provocation, sur des ruptures (situations-problèmes)⁴, ce qui induirait un vrai questionnement des élèves et favoriserait la recherche, la confrontation, l'analyse critique ainsi que la construction de leurs propres savoirs.

3. DE VECCHI Gérard (2010), *op. cit.*

4. Voir chapitre 11 et : DE VECCHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette, 2002.

Les questions socialement vives (QSV)


Qu'entend-on par cette expression ?

Plusieurs formules sont utilisées. On parle de « *questions controversées* », « *vives* » ou « *socialement vives* ». Il s'agit d'un concept didactique apparu en histoire. Il tend maintenant à se généraliser.

Ce questionnement aborde des sujets d'actualité potentiellement polémiques. Il touche souvent des problèmes éthiques et parfois politiques. Il est porteur de divergences, quelquefois de conflits. Il représente un support parfait pour développer l'esprit critique.

Les questions socialement vives font souvent l'objet d'un traitement médiatique important ; de ce fait, beaucoup d'élèves en ont déjà entendu parler. Ce qui nous intéresse, c'est qu'elles peuvent être mises en relation avec les programmes scolaires.

Elles sont *vives* pour les élèves par rapport à leurs préoccupations. Mais elles sont aussi *vives* pour les professeurs qui peuvent redouter d'aborder des problèmes heurtant les idéologies de certains adolescents, ou qui concernent des moments peu glorieux de notre histoire (conquêtes, guerres, génocides, dictatures, collaboration...).



Exemple de quelques questions chaudes posées par des élèves qui permettraient une approche critique

- « Que s'est-il passé pendant les croisades qui ont vu les chrétiens attaquer sauvagement les musulmans pour s'emparer de Jérusalem ? »
- « Pourquoi une affaire Dreyfus ? »
- « Quel a été le véritable rôle du communisme ? »
- « Quels sont les rapports entre religion et État ? »
- « Que reste-t-il de la Révolution française ? »
- « Quels sont les effets de la colonisation ? »
- « Pourquoi Vichy ? »
- « Peut-on encore affirmer qu'il existe une nation française ? »

Comment aborder ce passé qui ne passe pas ?

Comment garder du recul et doit-on conserver une certaine neutralité ?⁵ Ne risque-t-on pas de nous engager dans des discussions interminables ?

On peut comprendre que certains enseignants soient encore très réticents à l'idée d'aborder les questions vives en classe. Pourtant, tous les élèves sont de futurs citoyens qui seront amenés à émettre des avis sur des problèmes faisant débat ; ils doivent être préparés à faire des choix, à avoir une opinion argumentée, à défendre des idées.

En ce qui concerne notre sujet, on comprend bien que les questions socialement vives représentent une stratégie particulièrement intéressante pour aborder l'esprit critique. Mais il n'est pas question de simplement bavarder, comme cela se fait parfois. Ces discussions, ces débats doivent permettre la construction de connaissances, ce qui pose encore plus de problèmes, sachant que les savoirs de référence sont souvent encore en débat ! Enfin, les questions traitées font le plus souvent référence à plusieurs matières, ce qui oblige à une approche inter-, voire transdisciplinaire⁶, qui est loin de s'être généralisée.

Des sources de questions multiples

Ce sont les questions qui ont du sens pour les élèves que l'on devrait aborder en cours, car elles les interpellent et peuvent les amener à s'intéresser beaucoup plus à certains contenus disciplinaires.

5. Problème abordé au chapitre 14.

6. Pour aborder ce sujet dans le détail, voir LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurence (coordonné par), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, ESF, 2006.



Des questions polémiques posées par des élèves de lycée...

- **Questions relatives à l'environnement et au développement durable**
 - « Ressent-on déjà les effets des changements climatiques ? »
 - « Comment lutter contre les nouvelles pollutions puisqu'on ne les voit pas ? »⁷
 - « Que deviennent les déchets nucléaires ? »
 - « Sommes-nous vraiment menacés par les OGM ? »
 - « La planète est-elle vraiment en danger ou est-ce une manipulation de plus ? »
 - Etc.
- **Questions liées à l'éducation à la santé**
 - « Quels sont les effets sur la santé des ondes produites par les téléphones mobiles ? »
 - « D'où vient le sang contaminé et qui en est responsable ? »
 - « Pourquoi l'Église refuse-t-elle le préservatif pour lutter contre le sida ? »
 - « L'amiante est-il si dangereux que ça ? »
 - « Pourquoi on dit qu'il ne faut plus se faire vacciner contre le virus de la grippe A ? »
- **Questions de bioéthique**
 - « Qu'arriverait-il si on faisait des clones ? »
 - « Pourrait-on aller vers un homme génétiquement parfait ? »
 - « Comment se font les naissances en éprouvette et doit-on vraiment y recourir ? »
 - « Les manipulations génétiques sont-elles ce qui nous attend dans le futur ? Et quelle liberté doit-on laisser aux chercheurs ? »
- **Questions liées à la citoyenneté**
 - « Peut-on lutter contre le racisme ? »
 - « Jusqu'où doit-on introduire le principe de précaution ? »
 - « Quelle participation citoyenne peut avoir un jeune ? »

7. Ce sont celles qui s'installent durablement dans les organismes vivants : PCB, pesticides organochlorés (DDT), dioxines, bisphénol, paraben... Pour plus de détails, voir par exemple : DENHEZ Frédéric, *Les nouvelles pollutions invisibles. Ces poisons qui nous entourent*, Delachaux & Niestlé, 2011.

Les questions abordées sont intéressantes si...

- elles répondent à une attente réelle des élèves ;
- elles captent leur intérêt ;
- elles remettent en cause leurs représentations initiales ;
- elles bousculent les habitudes pédagogiques ;
- elles donnent la possibilité à des élèves de répondre à une question qu'ils se posent ;
- elles permettent des confrontations d'opinions et d'arguments ;
- elles ouvrent sur un projet possible.

Et si le professeur ne sait pas répondre à une question ? Le temps des élèves cherchant à *coller* leur maître est révolu. À moins que l'enseignant ait laissé percer une grosse faiblesse du côté des contenus ! Un professeur doit accepter de ne pas toujours savoir répondre à une question... comme c'est le cas de toute personne, même experte. Pourquoi ne chercherait-il pas avec ses élèves ? Ou pourquoi ne leur demanderait-il pas de rapporter eux-mêmes la réponse au prochain cours ? Et l'analyse critique d'un problème exige-t-elle des réponses précises du maître ?

On pense souvent que certaines questions sont appropriées mais pas d'autres. Faut-il évacuer les demandes gênantes, de manière dissimulée (par exemple en ne la reprenant pas) ou en répondant quelque chose comme : « Écoute au lieu de poser des questions ! » Bien sûr, nous ne pouvons pas être d'accord avec cette position.

On peut considérer qu'il y a :

- des questions dont la réponse n'est pas au niveau des élèves : on peut y répondre rapidement en sachant que cela ne suffira pas ; c'est une manière de s'en débarrasser tout en les prenant en compte ;
- des questions ponctuelles : on peut y répondre rapidement ou les associer à une autre question ou hypothèse plus intéressante ;

– des questions pertinentes : on peut les récupérer, mettre en place une situation appropriée et lancer une démarche critique.

Mais surtout, on peut renvoyer aux élèves leur propre questionnement, afin qu'ils en discutent, cherchent eux-mêmes les réponses (en leur fournissant des documents ou non).

11. Allons à la chasse aux idées reçues

Certaines affirmations, entendues depuis notre plus jeune âge, constituent une somme d'évidences qui demanderaient à être interrogées et parfois même testées.

Pour entrer dans le sujet...

Parmi les affirmations suivantes, quelles sont celles qui sont fausses ?

- Le Soleil se lève à l'Est.
- La fonte des icebergs a une incidence importante sur le niveau de la mer.
- En été, arroser son jardin en plein soleil brûle les plantes.
- Les autruches sont stupides car elles croient se cacher en mettant la tête dans le sable.
- La lumière attire les moustiques.
- Les cheveux et les ongles poussent encore après la mort.
- Transpirer fait maigrir.
- Les accouchements sont plus nombreux au moment de la pleine lune.
- Einstein était un mauvais élève.
- Un ventilateur rafraîchit l'air quand il fait très chaud.
- Gutenberg a inventé l'imprimerie.
- Charlemagne a inventé l'école.
- Parmentier a importé la pomme de terre en France.
- Il n'existe pas de prix Nobel de mathématiques car la femme d'Alfred Nobel le trompait avec un mathématicien.
- La formule : « Élémentaire, mon cher Watson » a été prononcée par Sherlock Holmes, dans des histoires écrites par Arthur Conan Doyle.



- Voltaire a dit : « Je ne suis pas d'accord, mais je me battraï jusqu'au bout pour que vous puissiez le dire. »
- Devant la foule qui demandait du pain, Marie-Antoinette s'est écriée : « S'ils n'ont pas de pain, qu'ils mangent de la brioche ! »

Bien sûr, tout cela appartient à notre culture.

En fait, toutes ces formulations... sont fausses. Ce ne sont que des *idées reçues* !

☞ Qu'est-ce qu'une « idée reçue » ?

Un ensemble d'affirmations toutes faites qui nous viennent de notre milieu familial, social et même scolaire.

Pourquoi les remettrions-nous en question puisqu'elles sont acceptées de tous (ou presque) et, pour la plupart, invérifiables à notre niveau ?

Ces idées reçues, transmises de génération en génération, ne constituent qu'une illusion de savoir ! Combien de clichés, de contre-vérités ont la peau dure ?

Ils ont pénétré dans notre esprit et se sont mêlés à nos connaissances véritables.

Avec le temps, une idée reçue passera du *fait* à la *croyance* avant d'acquérir le statut de *connaissance*.

Il est souvent difficile d'accepter la remise en cause de nos croyances. « Chacun croit fort aisément ce qu'il craint ou ce qu'il désire¹. » L'*idée reçue* est d'autant plus facilement acceptée et entretenue qu'elle est liée à nos représentations, et fournit une

1. Ce proverbe est la morale de la fable *Le Loup et le Renard* de La Fontaine. Mais la même idée se trouvait déjà dans des formes proverbiales proches, remontant à l'Antiquité.

réponse simple à des questions complexes. Et puis, notre paresse intellectuelle nous incite à croire d'emblée les choses, plutôt qu'à se donner la peine de les vérifier, même quand cela est possible.

Est-il utile de vérifier que le théorème de Pythagore est dû à Pythagore et le théorème de Thalès à Thalès ? Cela semble évident... même si c'est faux !²

« Très peu de gens savent réfléchir, mais tous veulent avoir des opinions ; que leur reste-t-il d'autre que de les adopter telles que les autres les leur proposent, au lieu de se les forger eux-mêmes ? Puisqu'il en est ainsi, que vaut l'opinion de cent millions d'hommes ? Que vaut, par exemple, un fait historique attesté par cent historiens, quand on prouve ensuite qu'ils ont tous copié les uns sur les autres et qu'il apparaît ainsi que tout repose sur les dires d'une seule personne ? »³

Mais cela ne doit pas pour autant nous rendre sceptiques à l'extrême, tout n'est pas qu'idées reçues !

Des rectifications à intégrer

Voici, décrite rapidement, la réalité des affirmations précédentes.

Le Soleil se lève à l'Est ?

Cela est vrai... uniquement deux jours par an, aux équinoxes de printemps (entre les 19 et 22 mars) et d'automne (entre les 21 et 23 septembre) dans l'hémisphère Nord. Tous les autres jours, le Soleil se lève avec un décalage plus ou moins grand par rapport à cette direction, au Nord-Est en été, au Sud-Est en hiver. Le décalage varie suivant les points du globe. Il serait donc plus juste de dire que le Soleil se lève du côté de l'Est.

2. Ces deux théorèmes étaient déjà connus avant eux.

3. SCHOPENHAUER Arthur, « Stratagème XXX : Argument d'autorité », dans *L'Art d'avoir toujours raison*, Poche, 2003.

La fonte des icebergs a-t-elle une incidence importante sur le niveau de la mer ?

Selon le principe d'Archimède et du fait que la glace, à volume égal, a une masse moins grande que l'eau, et qu'elle occupe un volume plus grand, l'iceberg flotte dans l'eau. Sa masse est égale à celle de l'eau déplacée par la partie immergée, donc la glace redevenue eau occupe exactement ce volume. Il est vrai que les icebergs sont constitués d'eau douce, alors que la mer est salée. La différence de densité fait qu'un iceberg occupe un tout petit peu moins de place dans l'eau salée que dans l'eau douce. Mais comme il contient toujours autant d'eau, celle-ci, libérée par la fonte, occupera un espace légèrement plus important que celui que prenait la glace.

On a calculé que la fonte totale des icebergs ajoutée à celle des banquises flottantes ne ferait monter le niveau de la mer que d'environ 4 cm. Cette différence est infime en regard des autres facteurs susceptibles de modifier de manière sensible le niveau de la mer.

On peut d'ailleurs proposer aux élèves de faire une expérience avec un glaçon dans un verre d'eau.

Arroser son jardin en plein soleil brûle-t-il les plantes ?

Cette recommandation se retrouve dans la plupart des livres de jardinage. Les gouttelettes d'eau, à la surface des feuilles, joueraient le rôle d'une loupe. Or ces gouttes d'eau, étant trop proches de la surface des feuilles, cela ne peut se produire. D'autant qu'elles s'évaporeront très rapidement, bien avant de causer quelque dommage aux plantes. Mais cela ne signifie pas qu'il faut arroser en pleine chaleur, car l'évaporation rapide rendra une telle action peu efficace.

Les autruches sont-elles stupides ?

Déjà, au 1^{er} siècle après Jésus-Christ, Pline l'Ancien écrivait : « Les autruches sont les animaux les plus stupides du monde.

Elles croient se rendre invisibles en plongeant la tête dans le sable. » En fait, elles n'ont pas besoin de se cacher puisqu'elles peuvent atteindre 90 km/h en courant. Mais elles pondent leurs œufs dans des trous qui peuvent faire une trentaine de centimètres de profondeur et elles les surveillent.

De plus, cette espèce est essentiellement herbivore, mais mange de tout, toute la journée. Enfin, en cas de tempête de sable, les autruches n'ont d'autre choix que de se rapprocher du sol. Elles ont donc de nombreuses occasions de mettre leur tête au ras du sol ou dans le sable.

La lumière attire-t-elle les moustiques ?

Les femelles de ces animaux possèdent plusieurs systèmes de détection pour localiser leurs proies. À proximité d'une personne, elles se repèrent grâce à la température élevée de sa peau. Jusqu'à 10 mètres, elles détectent leurs cibles visuellement. Jusqu'à 100 mètres, elles se dirigent en suivant le gradient de concentration de certaines molécules olfactives : d'abord le dioxyde de carbone, provenant de la respiration et de la transpiration ; mais aussi, pour beaucoup d'espèces, les kairomones⁴ (l'acide lactique, le sébum et de nombreuses odeurs comme l'ammoniac), émises par la sueur, l'urine ou l'haleine.

Cela explique pourquoi certaines personnes sont plus piquées que d'autres. La croyance qu'il faut éteindre la lumière pour ne pas les attirer n'est pas réellement fondée.

Les cheveux et les ongles poussent-ils encore après la mort ?

Quand on ouvre une tombe, les cheveux et les ongles des cadavres semblent plus longs. Pourtant, les follicules de la peau ont besoin d'être approvisionnés par le sang pour fabriquer

4. Ce sont des substances émises par un être vivant, qui déclenchent une réponse comportementale chez une autre espèce qui en tire un bénéfice.

cheveux et ongles. Dès que la circulation s'arrête, la production de matière ne peut plus se faire.

Par contre, après la mort, la déshydratation de la peau des doigts et du cuir chevelu fait paraître ongles et cheveux plus longs. Mais c'est seulement la peau qui s'est rétractée.

Transpirer fait-il maigrir ?

Quand on se pèse, juste après un effort soutenu, on constate une diminution du poids ; on aurait donc maigri ? Mais c'est un leurre. Transpirer fait perdre de l'eau... pas de la graisse ! Et, dès le repas suivant, on reprend automatiquement les quelques centaines de grammes d'eau disparus.

Les accouchements sont-ils plus nombreux au moment de la pleine lune ?

C'est une croyance vieille comme le monde. Malgré de nombreuses recherches scientifiques démontrant le contraire, beaucoup croient encore que la pleine lune favoriserait les accouchements... mais aussi les naissances gémellaires, les accouchements par césarienne, les fausses couches...

De même, les différentes phases de la Lune n'ont aucune influence sur le comportement ou le métabolisme humain (tels que la repousse des cheveux, les accouchements, l'énervement, les crises d'épilepsie), ni sur la pousse des légumes. Une étude a néanmoins observé un effet sur la qualité du sommeil.

Le fait que les marées soient provoquées par la Lune et la fascination intemporelle pour cet astre joueraient un rôle dans l'entretien de cette croyance.

Einstein était-il un mauvais élève ?

Einstein n'a jamais eu de « *mauvaises notes* » à l'école. Pour illustrer cela, plusieurs sites ont publié un de ses bulletins de notes. Son diplôme d'études secondaires, obtenu à 17 ans, est

parsemé de 6, la note maximale. La seule matière où le physicien péchait était le français avec une note de 3/6.

Mais, si son intelligence semblait s'être développée normalement, il a tardé à parler et a été considéré comme très moyennement doué parce qu'il était rêveur et particulièrement étourdi.

Un ventilateur rafraîchit-il l'air quand il fait très chaud ?

Un ventilateur ne fait que brasser l'air ambiant. Le corps humain étant plus chaud que l'air ambiant, il se forme autour de lui une zone de chaleur. Le ventilateur déplace l'air qui nous entoure ; il peut aussi favoriser l'évaporation de la transpiration éventuelle. Tout cela explique la sensation de frais qu'il procure et qui nous fait penser que la température diminue.

D'ailleurs, non seulement un ventilateur ne crée pas de froid mais, au contraire, son moteur dégage de la chaleur ! Il va donc réchauffer (légèrement) l'air de la pièce dans laquelle il fonctionne.

Gutenberg a-t-il inventé l'imprimerie ?

Bi Cheng (ou Pi Cheng), un roturier chinois, a mis au point aux alentours de 1040 (donc environ quatre siècles avant Gutenberg), un système de caractères mobiles gravés dans de la porcelaine, céramique d'argile visqueuse, durcis dans le feu et assemblés dans la résine.

Gutenberg vers 1440 n'a donc pas inventé l'imprimerie, mais il lui a permis de prendre un essor considérable dans le monde occidental, notamment par l'impression de sa bible.

Charlemagne a-t-il inventé l'école ?

L'école existait durant l'Antiquité. Toutefois, à cette époque, l'éducation était réservée à une élite. Les Égyptiens, les Grecs, les Romains possédaient une école. Il semble que ce sont les Sumériens qui inventèrent un système éducatif simple, utilisant des professionnels, vers le IV^e millénaire avant J.-C.

En 789, Charlemagne demanda aux prêtres et aux évêques de créer des écoles pour que tous les enfants puissent apprendre à compter, à chanter et à lire les saintes écritures. S'il n'est pas « l'inventeur » de l'école, il a tout de même créé l'école obligatoire et gratuite pour tous.

Parmentier a-t-il importé la pomme de terre en France ?

Originaire du Pérou, la pomme de terre existait en France bien avant Parmentier. Elle serait arrivée en Europe avec les conquistadors espagnols mais n'avait pas du tout été appréciée. Dans les années 1770, Antoine-Augustin Parmentier en fait la promotion afin de juguler la famine qui sévit en France.

Il n'existe pas de prix Nobel de mathématiques, car la femme d'Alfred Nobel le trompait avec un mathématicien ?

Les mathématiques ne sont pas récompensées par un prix Nobel. Leur absence est source de discussion ; Alfred Nobel ne s'en est jamais expliqué. Une rumeur veut qu'il n'ait pas voulu que son prix fut décerné au mathématicien Mittag-Leffler, amant de sa femme.

Mais Nobel ne s'est jamais marié ! Et aucune biographie ne fait état d'un chagrin d'amour de ce type. Enfin, il est peu probable que Nobel et Mittag-Leffler se soient réellement connus, Nobel ayant quitté la Suède en 1865 alors que Mittag-Leffler était encore étudiant.

La formule : « Élémentaire, mon cher Watson » a-t-elle été prononcée par Sherlock Holmes, dans des histoires écrites par Arthur Conan Doyle ?

Cette formule n'est présente dans aucune des soixante histoires de Sherlock Holmes écrites par Arthur Conan Doyle. Dans cette œuvre, le personnage principal s'exclame parfois « élémentaire ! », et appelle de temps à autre son meilleur ami « mon cher Watson », mais toujours séparément. Cette réplique apparaît et a

probablement été popularisée par le premier film parlant consacré à Sherlock Holmes : *Le retour de Sherlock Holmes*⁵.

Voltaire a-t-il dit : « Je ne suis pas d'accord, mais je me battraï jusqu'au bout pour que vous puissiez le dire » ?

Voltaire n'a jamais écrit, ni même dit cela. C'est une Britannique, Evelyn Beatrice Hall, qui, dans un ouvrage consacré à Voltaire en 1906, lui a attribué cette formule. Elle a d'ailleurs reconnu son erreur.

Devant la foule qui demandait du pain, Marie-Antoinette s'est-elle écriée : « S'ils n'ont pas de pain, qu'ils mangent de la brioche » ?

La légende prête bien ces paroles à Marie-Antoinette, reine de France et épouse de Louis XVI. Elle les aurait prononcées à la fenêtre du château de Versailles, devant le peuple parisien venu auprès du roi se plaindre de l'augmentation du prix du pain.

Cette scène n'a pourtant probablement jamais eu lieu. En effet, la phrase apparaît dans un livre de Jean-Jacques Rousseau, écrit en 1782, et même dans ses *Confessions* : « Enfin je me rappelai le pis-aller d'une grande princesse à qui l'on disait que les paysans n'avaient pas de pain, et qui répondit : Qu'ils mangent de la brioche ! »

Ces trois dernières formules sont des citations apocryphes : elles sont attribuées à une personne par erreur ou manipulation.

5. Film de Basil Dean, réalisé en 1929.



Petit panorama des idées reçues

Des idées reçues fausses, il y en a bien d'autres encore ! En histoire, par exemple, on peut en relever de nombreuses⁶. En voici un aperçu.

■ Antiquité

- L'Atlantide a réellement existé.
- Néron a incendié Rome.
- Jésus est né le 25 décembre.
- Jésus est mort cloué sur la croix.
- Dolmens et menhirs sont d'origine gauloise.
- Les Gaulois ont peur que le ciel leur tombe sur la tête.
- Les druides coupaient le gui avec une serpe d'or.

■ Moyen Âge

- Les Vandales étaient... des vandales !
- Attila était le fléau de Dieu.
- Les rois fainéants étaient... fainéants.
- Dagobert était un roi ridicule.
- Charles Martel a arrêté les Arabes à Poitiers.
- Roland a été tué par les Sarrasins à Roncevaux.
- Au Moyen Âge, on croit la Terre plate.
- Le mariage des prêtres a toujours été interdit.
- Louis XI était un roi particulièrement cruel.
- Marco Polo a découvert la Chine.
- Jeanne d'Arc était bergère.

■ Ancien Régime

- Henri III était homosexuel.
- Magellan a fait le tour du monde.
- Lucrece Borgia était une dépravée.
- Molière est mort sur scène.

■ Histoire moderne

- Voltaire était athée.
- Louis XVI était un petit gros médiocre.



6. Voir, par exemple, Historia, *150 Idées reçues sur les grands personnages de l'histoire (et leur époque)*, Pocket, 2013.

- L'année a toujours commencé le 1^{er} janvier.
- Le 14 juillet célèbre la prise de la Bastille.
- *La Marseillaise* est née à Marseille.
- *La Carmagnole* est une danse.
- Napoléon a franchi le Saint-Bernard à cheval.
- La statue de la Liberté est américaine.

■ **xx^e siècle**

- Franco était l'allié militaire du III^e Reich.
- Le 8 mai 1945 est la date de l'armistice.
- À Yalta s'est fait le partage du monde.
- En 1958, le président de la République a été élu au suffrage universel.
- Pinochet a tué le président Allende.
- Le commandant Cousteau était un écolo avant l'heure.
- Sœur Emmanuelle a eu une vie exemplaire.

■ **En matière d'idées fausses, les sciences ne sont pas en reste**

- Ajouter de l'huile aux pâtes lors de la cuisson les empêche de coller.
- Le gingembre, les huîtres, le poivre et le chocolat sont aphrodisiaques.
- Boire de l'alcool réchauffe le corps quand il fait froid.
- Les êtres humains ne possèdent que cinq sens.
- Le cerveau humain ne crée plus de nouveaux neurones après la naissance et ceux qui meurent ne sont pas remplacés.
- Jeûner nettoie et purifie l'organisme.
- Un ver de terre coupé en deux donne naissance à deux vers de terre.
- La couleur rouge rend les taureaux agressifs.
- Les chiens voient « en noir et blanc ».
- Les lemmings se suicident en sautant d'une falaise.
- Les éléphants cherchent à rejoindre un lieu précis pour mourir.
- Les pingouins sont des oiseaux qui ne peuvent pas voler.
- Le tourbillon de la baignoire tourne toujours dans le sens des aiguilles d'une montre, et c'est le contraire dans l'hémisphère Sud.

Etc.

Allons à la chasse aux idées reçues avec les élèves. Tentons de les mettre à l'épreuve ! Certaines permettent d'aborder les programmes scolaires d'une manière ludique et impliquante ! Voilà une bonne occasion d'entrer dans la construction d'une pensée critique !

12. Privilégier les situations-problèmes

Il est intéressant de mettre les élèves dans des situations comparables à celles d'un chercheur, confronté à un problème qu'il n'a pas appris à résoudre, et qui l'oblige à se poser des questions, à passer les réponses sous les feux de la critique afin de trouver une solution originale débouchant sur la construction d'un nouveau savoir.

Pour entrer dans le sujet...

La provocation comme outil

Et si la provocation était un outil majeur pour entrer dans une pensée critique ?

Provoquer, c'est exciter, inciter, lancer un défi, chercher à susciter des réactions.

L'élément le plus important, qui caractérise les situations-problèmes, c'est la présence d'une véritable rupture, allant à l'encontre des conceptions initiales, ce qui provoque l'élève, donc donne du sens à son activité et se prête particulièrement au développement de l'esprit critique.

Les situations-problèmes changent considérablement les activités d'apprentissage, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Elles permettent aussi (surtout !) à chaque élève d'intégrer progressivement un certain nombre de compétences transversales, dont l'esprit critique, et d'évoluer vers la construction de savoir-faire mais aussi de savoir-être et de savoir-devenir !

Critères essentiels définissant une situation-problème

On parle beaucoup et on trouve beaucoup de situations-problèmes (sur Internet en particulier) mais, le plus souvent et dans le meilleur des cas, ce ne sont que des problèmes, plus ou moins ouverts, qui ont peu de sens pour les élèves, car ils ne comportent pas de véritable *rupture*.



Les caractéristiques d'une situation-problème

Une situation-problème doit remplir certaines conditions⁷ :

- Avoir du sens (interpeller, concerner l'élève qui ne se contente pas d'obéir, d'exécuter).
- Être liée à un obstacle repéré, défini, considéré comme dépassable, et dont les élèves doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions (représentations).
- Faire naître un questionnement chez les apprenants (qui ne répondent plus aux seules questions du maître).
- Créer une ou des ruptures amenant à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux, s'ils sont inadaptés ou erronés.
- Correspondre à une situation complexe, pouvant souvent ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables.
- Déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-être, savoir-devenir...).

Une situation-problème doit aussi faire l'objet d'un ou plusieurs moments d'analyse critique et de métacognition (analyse *a posteriori* de la manière dont les activités ont été vécues et du savoir qui a pu être intégré).

7. D'après DE VECCHI Gérard, Carmona-Magnaldi Nicole, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette, 2002.

Mais, autant qu'un ensemble de critères, c'est surtout la mise en œuvre d'une démarche et d'un état d'esprit de recherche qui caractérise une situation-problème.

On peut mettre en œuvre des situations-problèmes dans toutes les disciplines et même directement liées à des compétences transversales.

En sciences

■ ***En chaussant des skis, est-on plus léger ?***

Objectifs

Savoir que la pression exercée par un objet est proportionnelle à sa surface d'appui.

Ouverture sur le concept de pression.

Niveau : collègue.

Situation-problème

Remarque de Romain :

« Pourquoi je m'enfonce dans la neige quand je suis en chaussures et je m'enfonce pas quand je mets mes skis ? Pourtant avec les skis je suis plus lourd ! »

Romain a raison. Et pourtant, avec ses skis, effectivement il ne s'enfonce pas. Autrement il ne pourrait pas faire du ski !

Qu'en pensez-vous ?

Obstacle et rupture

Dans la tête de Romain, seule la masse (le poids) est prise en compte et pas la surface d'appui (surface portante). Cette surface d'appui est bien plus grande quand on chausse des skis.

La pression se répartissant sur toute la surface d'appui, plus celle-ci est grande (skis), plus la pression sur chaque point de la neige est faible.

Élargissements

Ouverture possible à d'autres exemples faisant intervenir la pression pour faire construire la notion. Exemple : essayer d'enfoncer un clou en tapant successivement sur les deux bouts (pointe et tête).

En mathématiques

■ *Soustraire pour ajouter ?*

Objectif

S'appropriier le sens de la soustraction et prendre conscience des différentes structures additives.

Niveau : cycle 2 de l'école primaire.

Situation-problème

Beaucoup de situations peuvent être facilement trouvées.

Exemples :

Je suis au 2^e étage et je dois aller au 6^e étage. Combien d'étages en plus dois-je encore monter ?

Pour jouer au scrabble, j'ai besoin de 7 lettres et je n'en ai plus que 3. Combien dois-je encore en ajouter ?

Obstacle et rupture

L'idée d'encre monter des étages ou les termes « plus » et « ajouter » renvoient à une addition. Et pourtant, dans ces deux cas, pour faire en plus ou ajouter, il faut faire... une soustraction !

Prolongement

On pense facilement que le sens de la soustraction est simple. À travers de nombreux exemples, il est important d'aborder les formes cachées de la soustraction en faisant prendre conscience qu'il existe plusieurs types de situations concernant les structures soustractives :

A. Jérôme a 10 bonbons ; il en donne 7. (idée de reste)

B. Il faut 10 pièces de lego pour construire un pont. Je n'en ai que 7. (idée de manque)

- C. Alexis a 10 billes et Marine en a 7. (idée de différence)
 D. Dans le sac, il y a 10 billes dont 7 sont rouges. (idée de complément)
 E. J'ai avancé de 1 mètre et je dois en parcourir 7. (idée de distance)
 De bonnes situations qui permettront de confronter les différentes conceptions des élèves !

En histoire

■ **Que représente Jeanne d'arc ?**

Objectif

- Tenter de comprendre qui était réellement Jeanne d'Arc.
- Affiner le concept de point de vue.
- Comprendre qu'en histoire l'objectivité n'existe pas.

Niveaux : à partir du collège.

Situation-problème

Jeanne d'Arc...

Pour Voltaire : une « *pauvre idiote* » ;

Pour le journal *La Croix* : « *la foi* » ;

Pour le Front National : « *le symbole de la France* » ;

Pour le parti communiste : « *une fille du peuple* » ;

Pour Jacques Rivette (cinéaste) : « *une simple femme* » ;

Pour Michel de Gresse (historien actuel) : « *une personnalité étonnante occultée par la légende* ».

Alors, Jeanne d'arc : une illuminée ? une bigote ? une nationaliste ? une fondamentaliste religieuse ? un pion sur l'échiquier politique ? ... ou tout cela à la fois ?

Qui détient la vérité ?

Obstacles et ruptures

Pour beaucoup d'élèves, Jeanne d'Arc est une *femme-soldat* ou une *sorcière* (car elle a été brûlée). Elle est parfois même qualifiée de *folle*. Les différentes thèses proposées doivent, chacune, être analysées d'une manière critique.

Il est toujours difficile de raisonner en prenant en compte le contexte de l'époque, et c'est pourtant indispensable ! De plus, on ne peut faire de l'histoire en reniant ce *que l'on est* puisque de très grands historiens peuvent développer des thèses inverses sur un même sujet (voir plus loin, par exemple la situation-problème sur Clovis).

Mais si l'*objectivité* n'existe pas, l'*honnêteté* existe ! Il est important de faire analyser régulièrement des textes contradictoires matérialisant ce problème.

• *Élargissement*

On peut proposer certains textes qui peuvent permettre de tenter de se rapprocher des idées liées au contexte de l'époque. Par exemple : « Des filles et des garçons sincères, purs et croyants, qui pensaient entendre Dieu ou ses saints et se croyaient destinés à sauver la France, il s'en trouvait presque partout à l'époque et on ne s'en étonnait guère. La seule originalité de Jeanne – elle est de taille – ce fut sa réussite⁸. »

On peut aussi faire travailler les élèves sur certains raccourcis quelque peu stéréotypés :

1. « Dans aucun pays, on ne trouve une aussi belle histoire que celle de Jeanne d'Arc. Tous les Français doivent aimer et vénérer le souvenir de cette jeune fille qui aima tant la France et mourut pour nous. » (extrait d'un livre d'histoire de cours moyen du début du xx^e siècle)⁹
2. « Chinon, où se trouvait Charles VII. Elle reconnut, au milieu des seigneurs, le roi qu'elle n'avait jamais vu, et qui, pour la tromper, s'était habillé comme les autres. Elle lui dit qu'elle venait de la part de Dieu et lui demanda des soldats pour délivrer Orléans. Charles VII, plein de confiance en

8. Pierre Goubert, cité par DALONGVILLE Alain et HUBER Michel, *Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France*, Casteilla, 1989.

9. Cité dans *À monde ouvert*, cycle 3 niveau 2, Hachette, 1996.

elle, lui donna une armée. » (extrait d'un manuel d'histoire de France datant de 1948)¹⁰

En géographie

■ ***Un désert... sans dunes, sans chameaux, sans oasis, c'est possible ?***

Objectifs

Définir le concept de désert et surtout comprendre qu'il en existe différentes sortes.

Niveaux : à partir du cycle 3 de l'école primaire.

Situation-problème

« Dessinez un désert. »

Aussi bien les enfants que les adultes représentent inmanquablement un désert de sable de type saharien (souvent agrémenté d'un petit oasis avec un ou quelques palmiers !).

Le maître montre des photos d'autres types de déserts en disant : « Toutes ces images ont été prises dans des déserts ! Je me trompe ? »

- savanes de l'Amérique du Nord et pampa de l'Amérique du Sud, (dans lesquelles beaucoup d'animaux vivent puisque la végétation peut y être relativement luxuriante à la saison des pluies) ;
- hamada (désert de pierre) ;
- tundra de la Sibérie ;
- désert de glace des zones polaires.

Alors, un désert, qu'est-ce que c'est vraiment ?

Obstacles et ruptures

Les représentations les plus courantes du désert (pour les adultes comme pour les enfants) sont très stéréotypées :

- immense, présence de sable, de dunes et d'oasis ;

10. GUILLEMAIN A., LE STER F., *Histoire de France. Du cours moyen au certificat d'études*, Éditions de l'École, 1948.

- très chaud, absence d'eau ;
- grande solitude et dangers (se perdre, présence d'animaux comme serpents, scorpions...).

Pourtant, les déserts ne se rencontrent pas seulement sous les climats chauds et secs mais sous toutes les latitudes.

Ils se définissent comme étant des lieux généralement arides, très peu peuplés, à forte insolation et avec des vents réguliers.

Certains ne sont que saisonniers.

En fait, il n'y a pas que la faible présence d'eau et les fortes températures qui déterminent la formation de déserts. Les facteurs qui les favorisent sont :

- les températures quand celles-ci ne dépassent pas... - 20 ° C en moyenne, le sol restant gelé en permanence (et non les hautes températures, car les zones très chaudes mais humides ne constituent pas des déserts) ;
- l'absence d'humidité (toutes les plantes ont besoin d'eau pour vivre) ;
- la nature du sol (certains sont infertiles car rocheux, caillouteux, sableux ou très salés) ;
- la présence de vents secs, très chauds ou très froids.

La plupart du temps plusieurs de ces facteurs entrent en jeu.¹¹

Pour aller vers une généralisation, on peut montrer d'autres exemples de photos, prises dans des régions désertiques, qui peuvent surprendre :

- désert côtier (Pérou)... avec l'océan à côté !
- rochers du Nevada (avec camions, voitures, station-service du type « Bagdad café » au premier plan) ;
- vues classiques d'une rue de Las Vegas la nuit (ville construite en plein désert)...

11. Les géographies physique et humaine n'ont pas tout à fait la même représentation de ce qu'est un désert. Certains géographes ne considèrent pas les toundras et les zones polaires comme de véritables déserts. Ils s'appuient essentiellement sur un critère : la quantité annuelle de précipitations (moins de 200 mm d'eau).

En français■ **Tu chantes ou tu chantes ?****Objectif**

Savoir différencier les présents de l'indicatif et de l'impératif.

Niveaux : cycle 3 de l'école primaire, cycle 1 de collège.

Situation-problème :

« Tu chantes ? Eh bien dances maintenant ! »

Yasmina : il ne faut pas mettre un *s* à *chante* et à *danse* ! Ça s'écrit comme ça : « Tu chantes ? Eh bien danse maintenant ! »

Erika : Non, il faut mettre un *s* !

Qui a raison... et pourquoi cela ne s'écrirait pas : « Tu chantes ? Eh bien danse maintenant ! » ?

Obstacle et rupture... et obstacles supplémentaires !

Le pronom personnel *tu* est un indicateur du singulier (deuxième personne) et un *s* à la fin d'un mot est un indicateur du pluriel (pour les noms et les adjectifs).

L'homophonie de la forme verbale pose problème : le mot se prononce de la même manière mais s'écrit différemment !

Enfin, c'est la même personne qui est concernée alors que le verbe s'écrit de façon différente ; les élèves ne peuvent ni percevoir ni même comprendre la différence entre les présents de l'indicatif et de l'impératif.

Et pour rire un peu quand on conjugue...

Quel est le futur du verbe *je baille* ?

Réponse d'un élève (véridique) : « Je dors. »

En arts visuels■ **La couleur sert à reproduire... mais aussi à produire ?¹²****Objectif**

Prendre conscience que la couleur ne sert pas qu'à reproduire ou imiter, elle peut produire et créer.

12. Situation-problème créée avec Patricia Berdyski, Université de Valenciennes.

Niveaux : fin de cycle 3 de l'école primaire, collège.

Situation-problème

Chaque élève apporte une photo de magazine qu'il a trouvée réussie pour ses *belles couleurs*.

Discussion pour que chacun puisse dire en quoi il considère que les couleurs sont effectivement *belles*.

Et si vous cherchiez avec quelles couleurs repeindre la photocopie de votre photo, pour créer une *transformation du sens* de l'image de départ, sans en modifier les formes (pensez à l'atmosphère, l'ambiance, la nature, l'identité...).

On reconnaîtra, on nommera les changements obtenus (voulus et/ou constatés).

Obstacles et ruptures

Pour la plupart des élèves, la couleur *réaliste* est un critère important de validation d'une *œuvre d'art réussie*. On doit vérifier cette hypothèse en leur demandant de choisir, dans une série d'une quarantaine de reproductions d'œuvres picturales, sélectionnées de manière stratégique, un tableau pour lequel ils diraient qu'ils trouvent que l'artiste a bien choisi ses couleurs, et une œuvre pour laquelle ils ne sont pas d'accord avec les couleurs choisies par l'artiste, en expliquant pourquoi.

Alors que les artistes accordent à la couleur un pouvoir qui va bien au-delà de la ressemblance avec une réalité consensuelle, trois représentations d'élèves se retrouvent, avec une prédominance pour la première :

- la bonne couleur, c'est la couleur qui répond à la réalité telle qu'ils se la représentent ;
- c'est une couleur qu'ils aiment ;
- c'est une couleur adaptée au sujet : par exemple, un sujet triste avec des couleurs tristes.

On peut faire se confronter et critiquer ces trois conceptions.

Très rares sont les élèves qui peuvent dire : « l'artiste met les couleurs qu'il veut et il a ses raisons ».

La couleur fait l'objet de quantité de recherches qui mettent en évidence ce qu'elle peut suggérer, transformer, produire...

Généralisation

On regardera des œuvres d'artistes en essayant de comprendre le sens des transformations de la couleur (par exemple Bonnard, Monet, Van Gogh, Derain, Matisse, Vlaminck, Hockney, Monory, Fromanger, Nolde, Munch...).

Pour une éducation à la citoyenneté

■ ***Obéir... pour être libre ?***

Objectifs

Faire prendre conscience que les règles, les lois sont faites pour nous aider à vivre ensemble et qu'il est souhaitable de les respecter.

Comprendre qu'une loi est faite non point pour embêter, pour brimer les personnes et en particulier les jeunes, mais pour les rendre plus libres !

Situation-problème

« J'en ai marre de toujours obéir. Y a des choses qu'il faut toujours faire et que j'ai plus envie de faire. » Cela correspond à une réaction qu'un élève peut avoir.

Pensez à une règle que vous n'avez pas toujours envie de suivre. Vous l'écrivez, puis nous en discutons.

Pourquoi ne plus suivre les règles ?

Pourquoi les suivre ?

Et si vous n'étiez plus obligés de suivre les règles qui vous ennuient ? Ce serait drôlement mieux ?

On prend par exemple une étude de cas. Mais, au fait, qu'arriverait-il ou pourrait-il arriver ?

Un grand frère décide de prendre tout ce dont il a envie dans la maison, et d'aller vivre ailleurs. Il rencontre ses jeunes frères et sœurs et leur annonce qu'il va récupérer tout l'argent, la

télévision, certaines affaires ne lui appartenant pas mais dont il a besoin...

Qu'en pensez-vous ?

Alors, les règles, les lois, faut-il toutes les éliminer ?

Analyse

Ne plus suivre de règles peut être considéré comme un soulagement, une délivrance, l'occasion de vivre avec une plus grande liberté... quand l'expérience montre que c'est le contraire !

Les règles n'ont d'intérêt que par ce qu'elles permettent et par la *liberté effective* qu'elles procurent.

Variantes

Et si le code de la route n'existait pas ? Essayons d'imaginer ce qui pourrait se passer.

Ou, d'une manière très *provocatrice*, l'enseignant prive brutalement et autoritairement certains élèves de leurs droits et accorde des passe-droits à d'autres... puis il en discute avec toute la classe !

Structuration

Aucune civilisation, aucun pays, aucun groupe d'individus vivant ensemble, ne peut se passer de lois ! Nul ne peut vivre sans lois.

Les lois que l'on nous *oblige* à respecter représentent le meilleur moyen d'être *protégés* et d'être *libres*.

Des situations-problèmes peuvent être construites pour n'importe quel sujet disciplinaire, interdisciplinaire ou lié à des attitudes, à des compétences...¹³

13. Pour un ensemble d'exemples de situations-problèmes, toutes disciplines et tous niveaux, voir : DE VECCHI Gérard, *Une banque de situations-problèmes*, 2 tomes, Hachette, 2004 et 2005.

13. Le besoin d'argumenter

Un argument est un élément de raisonnement (un fait, une remarque, une réflexion, une analyse) sur lequel on s'appuie pour justifier une thèse. L'étude de l'argumentation est un passage obligé pour aborder l'esprit critique.

Pour entrer dans le sujet...

« Argumenter »...

Pour certains, c'est définir sa position, analyser les différents arguments en sa possession, puis choisir, se déterminer.

Pour beaucoup, le plus souvent inconsciemment, c'est partir de sa position (parfois idéologique), puis trouver les arguments qui la soutiennent !

Pour certains, se trouver devant des arguments valables et contraires aux siens, c'est changer d'avis. Pour beaucoup, se trouver face à des arguments plus forts que les siens, c'est résister, *défendre* son bout de gras, coûte que coûte... et changer d'avis aussitôt qu'ils se trouvent face à une autre personne, en reprenant les arguments qui leur ont été initialement opposés !

Il ne faut pas confondre ce qui nous paraît vrai et ce que l'on aimerait voir être vrai !

☞ De quoi faut-il se méfier ?

Une somme d'habitudes culturelles et de représentations pose problème.

- ✘ Un grand nombre d'idées reçues nous ont imprégnés depuis notre enfance, sans que nous nous soyons véritablement penchés sur leur valeur ; elles nous poursuivent tout au long de notre vie ! Nous les affirmons, sans jamais y réfléchir, et sans que la question de leur pertinence ne se soit vraiment posée ! Mais, à partir du moment où on se rend compte qu'on n'a jamais remis en cause une affirmation, et qu'on est incapable de la justifier avec des arguments solides, tout en continuant de l'affirmer, cela devient une *opinion*, qui peut alimenter une *idéologie*.
- ✘ De même, la force d'une *croyance* peut être immense : par exemple si un document, écrit par un extrémiste religieux, essaie de vous prouver « scientifiquement » l'existence de Dieu, nous pouvons commencer à émettre quelques doutes quant à son objectivité !
- ✘ Nous n'accordons pas le même intérêt à ce qui va contredire ou confirmer nos opinions. Notre insécurité, notre peur, ne nous font parfois retenir que ce qui renforce notre avis !
- ✘ Ce n'est pas parce que quelque chose n'a jamais été prouvé par les sciences que son contraire est scientifiquement vrai ! L'absence de preuve n'est pas une preuve !
- ✘ Face à l'émission d'un ensemble d'assertions vraies, on ne voit pas toujours arriver en douceur une dernière assertion fausse (c'est le *Yes-Set*).

Une petite illustration amusante du Yes-set :

Demandez à quelqu'un de répéter 10 fois le mot « blanc », puis posez ensuite la question : « Que boit la vache ? » Réponse courante : « Du lait. » Elle a été conditionnée par la répétition préalable !

- ✗ Abonder dans l'utilisation de statistiques mathématiques n'est pas significatif : il est très facile de faire dire n'importe quoi aux chiffres !
- ✗ De nombreuses personnes posent des freins à tout ce qui est nouveau : même si elles sont jeunes, elles ont peur de changer leurs habitudes.
- ✗ Il est fréquent de se contenter des informations les plus directement disponibles ou trouvées en premier. Est-ce de l'inconscience, une paresse intellectuelle ou l'acceptation de tout ce qui est écrit ou dit ? On comprend que les sites Internet convoitent la première place dans les moteurs de recherche !
- ✗ Une personne vous répondra facilement : « *Ce que vous dites, moi je le fais déjà !* » ou « *je le savais depuis le début* », même si c'est un leurre.
- ✗ On argumente souvent en citant un exemple ou, pire, une analogie (c'est comme...) : il est bien évident que cela ne prouve rien. D'ailleurs, on peut toujours trouver un contre-exemple ou une analogie contraire !
- ✗ La mise en relation de deux faits ne permet pas de conclure à l'existence d'une relation de causalité.



Une causalité... qui n'en est pas une

Cet exemple historique illustre bien la fausse causalité :

« Ainsi les témoignages des historiens se réduisent à prouver uniquement qu'il a paru des comètes et qu'ensuite, il y a bien eu des désordres dans le monde ; ce qui est bien éloigné de prouver que l'une de ces deux choses est la cause ou le pronostic de l'autre, à moins qu'on ne veuille qu'il soit permis à une femme qui ne met jamais la tête à sa fenêtre, à la rue Saint-Honoré, sans voir passer des carrosses, de s'imaginer qu'elle est la cause du passage de ces carrosses ou, du moins, qu'elle doit être un présage pour



tout le quartier, en se montrant à sa fenêtre, et qu'il passera bientôt des carrosses. » (Pierre Bayle, *Pensées diverses écrites à un docteur de Sorbonne* à l'occasion de la Comète qui parut au mois de décembre 1680)

Il semble aujourd'hui évident que, s'il y a des catastrophes climatiques à l'occasion du passage d'une comète, il peut s'en produire tout autant quand aucun astre particulier n'est présent.

- ✗ On accepte trop facilement des arguments ou des raisonnements erronés, émis avec l'intention de nous tromper, s'ils sont porteurs d'une apparente rigueur (sophismes). C'est vrai aussi quand l'émetteur croit lui-même à ce qu'il dit sans chercher volontairement à nous induire en erreur.
- ✗ Les informations provenant de sources externes sont souvent considérées comme objectives, tandis que celles apportées par des pairs ou des proches sont beaucoup plus facilement remises en cause.

L'argument d'autorité est couramment utilisé : se référer à un dictionnaire, s'appuyer sur l'opinion dominante, se retrancher derrière les médias, faire appel au bon sens, c'est recourir à une autorité... qui est loin de faire toujours autorité !

✗ Le mot *preuve* pose problème. On l'utilise souvent quand ce n'est, au mieux, qu'un argument. En mathématiques, il est parfois employé comme un synonyme de démonstration. En sciences expérimentales, avec les élèves, on parle

de *preuve* lorsque le résultat d'une expérience permet de valider ou, au contraire, d'invalider une hypothèse. Mais le statut de preuve est complexe. On peut même considérer qu'une théorie ne peut jamais être réellement *prouvée*.

- ✗ Ce n'est pas parce que l'on se trouve devant plusieurs arguments qu'une idée doit être considérée comme vraie.

- ✗ Un appel à témoin (« Untel pense que... ») n'est pas toujours crédible : nul ne peut ne jamais se tromper.
- ✗ Répéter deux fois la thèse, à un certain intervalle de temps, est difficile à identifier : c'est un argument circulaire... qui n'est pas un vrai argument.
- ✗ On a souvent tendance à valider une généralisation faite à partir d'un seul exemple.

Une fois de plus, toutes ces remarques nous font mesurer les difficultés qu'il faut dépasser pour aboutir à une pensée critique assurée ! Et les élèves doivent progressivement prendre conscience de tout cela.

☛ **Mais alors... qu'est-ce qu'argumenter ?¹**

C'est un sujet complexe, largement détaillé en collège et en lycée, particulièrement en français. Nous n'allons pas ici développer tous ses aspects souvent très techniques².

Il s'agit de :

- définir un sujet (thème) qui répond à un problème que l'on se pose ou à une question qui prête à discussion (problématique) ;
- choisir un point de vue, une opinion à soutenir (thèse) ;
- analyser les raisons qui permettent de valoriser le point de vue choisi.

L'argumentation a essentiellement pour but de défendre une idée, une opinion, et souvent de convaincre un adversaire.

Exemples utilisables :

- *Thèmes* : « Les usages sociaux du tabac », « Les méfaits du tabac », « Tabac et addiction »...

1. D'après Études littéraires : <http://www.etudes-litteraires.com/argumentation.php>

2. Pour une étude plus détaillée, voir par exemple le site précédemment cité.

- *Problématiques* : « Le tabac est-il dangereux ? », « Pourquoi les jeunes et parfois même les enfants fument-ils ? »
- *Thèse (réponse à la problématique)* : « Fumer est dangereux ; toutefois la quantité, le type de pratique et l'addiction au produit influent largement les risques du tabac. »

Apprendre l'argumentation

On voit bien, de par ce qui précède, qu'apprendre à argumenter n'est pas chose aisée !



Quelques critères à prendre en compte pour argumenter

- Ne pas affirmer gratuitement.
- Passer de la croyance ou de l'affirmation au doute et à l'analyse.
- Défendre une cause, des valeurs, une éthique.
- Comprendre ce qu'est un véritable argument.
- Éprouver le besoin d'argumenter et ne pas se satisfaire de peu.
- S'impliquer en faisant connaître son point de vue.
- Élaborer une argumentation solide (organisée et rigoureuse).
- Rechercher les arguments inverses.
- Être à l'écoute de l'autre pour tester et donc affiner ses propres arguments.

Dans des situations complexes, toutes ces activités se combinent.

Argumenter, convaincre, persuader, manipuler...

Il ne suffit pas seulement d'apprendre à argumenter, encore faut-il savoir analyser les arguments des autres : « Rejeter le socialisme parce que tant de socialistes sont des gens lamentables, équivaut à refuser de prendre le train sous prétexte

que le contrôleur a une tête qui ne vous revient pas. » (George Orwell)³

En préalable, les élèves doivent prendre conscience que vouloir *convaincre* ou *persuader* n'est pas simple et s'avère souvent inefficace : « Le meilleur moyen de persuader consiste à ne pas persuader. » (Lautréamont)⁴ Et, comme l'a écrit Colette, « convaincre, c'est affaiblir⁵ », c'est traiter l'autre ou les autres comme des adversaires.

Il faut aussi apprendre aux élèves à se méfier de certains types d'arguments et de la manière dont ils sont formulés. On passe vite de l'argumentation à la persuasion et à la manipulation. Une personne peut influencer si elle *parle bien*, si elle nous apparaît comme plus érudite que nous, si elle a un certain statut. Les jeux de mots, les formules bien tournées et accrocheuses... tout cela séduit, pénètre dans l'inconscient et peut peser de tout son poids.

CONVAINCRE ET PERSUADER

Ces deux démarches bien différentes entrent dans le cadre de l'argumentation.

Convaincre : chercher l'adhésion du destinataire à sa thèse, en faisant appel à des *arguments logiques*, qui sollicitent la raison.

Persuader : chercher l'adhésion du destinataire à sa thèse, en faisant appel à des *arguments affectifs*, qui sollicitent ses sentiments ou font appel à des émotions.

Dans une classe, un élève peut argumenter très intelligemment... et avoir tort !

3. Écrivain et journaliste anglais. On lui doit le concept de Big Brother, passé depuis dans le langage courant de la critique des techniques modernes de surveillance.

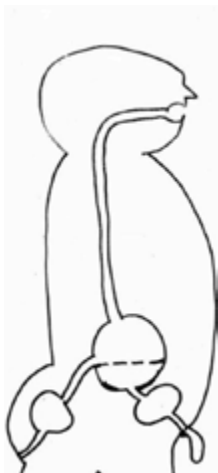
4. LAUTRÉAMONT (comte de), *Les chants de Maldoror*, éditeur J.-B. Rozez, 1862.

5. COLETTE, *Le pur et l'impur*, Littérature & Documents, 1991.

Étude de cas : Une argumentation en béton !⁶

On a demandé à des élèves de répondre, à l'aide d'un schéma, à la question suivante : « Où vont et que deviennent les aliments et les boissons que vous avalez ? »

Voici la réponse d'un enfant de 9 ans (brillant) et son argumentation présentée au cours de l'analyse critique. Inutile de préciser que la conception de base (existence de deux tuyaux, un pour les solides et un pour les liquides, est totalement fautive) :



« Les aliments et ce qu'on boit ça va dans une poche, l'estomac. Dans l'estomac il y a un filtre qui laisse passer le liquide qui fera le pipi mais il ne laisse pas passer les aliments qui deviendront le caca. Il y a deux chemins puisqu'il y a deux sorties. Dans les deux chemins, il y a une poche qui met en réserve le pipi et le caca, autrement, par exemple, on ferait des crottes tout le temps. C'est logique ! »

Oui, cela est très raisonné. Mais plus un élément est cohérent, plus il sera difficile à déconstruire s'il est erroné ! On pourra s'appuyer sur certains éléments (estomac, filtration, stockage) et en apporter d'autres qui contredisent cette conception, pour faire élaborer à l'élève une représentation plus correcte.

Nous devons nous souvenir que les enfants ont besoin de s'expliquer le monde. Ils se construisent des conceptions en utilisant des bribes de connaissances qu'ils ont pu glaner, des modèles analogiques... et leur propre logique⁷.

6. In DE VECCHI Gérard et GIORDAN André, *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?*, Delagrave, 4^e éd., 2007 (1^{re} éd. 1989).

7. Idées largement développées dans l'ouvrage précité.

Enfin, ne serait-il pas pertinent de développer l'idée que l'important, ce n'est pas de convaincre, mais de donner à réfléchir ?

☛ **Que valent toute la rhétorique et les exercices scolaires sur l'argumentation ?**

À quoi peut concrètement servir de...

- ✗ Pouvoir repérer la présence de figures d'insistance (répétition, anaphore, gradation, pléonasme), les figures d'opposition (antithèse, oxymore), les alliances (oxymore, hypallage)...
- ✗ Savoir ce que sont les anacoluthes, parallélisme, antanaclose et paronomase, les formes incantatoires (anaphore, allitération, paronomase)...
- ✗ Reconnaître une argumentation qui peut paraître lâche ou serrée, courte ou longue, formelle ou informelle, lourde ou subtile, produite avec une économie de moyens ou au contraire donner l'impression de pilonner, classique ou novatrice, simple ou à effets, sérieuse ou bouffonne, évidente ou ironique, directe ou indirecte, agressive ou complice...

Il ne faudrait surtout pas croire que l'apprentissage classique des nombreuses caractéristiques de l'argumentation apporte ce qui est le plus important à un élève pour qu'il devienne un penseur critique !

N'insiste-t-on pas un peu trop sur la forme au détriment du fond ?

Bien sûr, les professeurs de lettres ne seront pas d'accord avec cette remarque provocatrice ! Mais il suffit de mesurer l'intérêt que les élèves ont eu à apprendre cela... et ce qu'il en reste après avoir réussi le baccalauréat... ce qui n'empêche pas certains d'avoir un esprit critique relativement aiguisé !

Il en est de même des « exercices d'argumentation » !

Par exemple cet *exercice à trous*⁸ :



Mots à écrire dans les cases vides :
« d'ailleurs », « tout du moins »,
« toutefois », « certes ».

Julien, tu as fait de gros progrès ce trimestre ;
 tous les professeurs sont unanimes sur ce point.
 il te reste beaucoup de lacunes à combler dans
certaines matières, en anglais. Accepterais-tu de rester
en études le soir pour qu'on puisse t'aider au mieux ?

Ici, l'objectif poursuivi n'est pas d'apprendre à argumenter... mais de savoir faire un exercice. Et quelle est la part de hasard dans les réponses quand on propose des exercices à trous ?

L'important, ce sont les tâches complexes et les situations-problèmes qui ont du sens pour les élèves, car elles ressemblent à la réalité, ce qui n'est absolument pas le cas des exercices !

☞ Faire éprouver le besoin de mesurer la valeur d'une affirmation

La situation suivante peut être mise en œuvre pour entrer dans un sujet concernant l'argumentation ou l'esprit critique.

8. FrançaisFacile.com : <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-76932.php>



Provoquez vos élèves !

Pourquoi, à un moment bien choisi, ne pas lancer à vos élèves :
« Vous n'utilisez même pas (ou vous n'avez même pas utilisé) 10 % de votre cerveau ! » ?

Puis d'affirmer que, dans de nombreuses sociétés comme la nôtre, on dit que les gens n'utilisent, au mieux, que 10 % de leur cerveau, et que des génies comme Einstein sont capables d'en utiliser une part supérieure.

Qu'en pensent vos élèves ? Laissez-les réagir !

Puis montrer qu'ils auraient dû poser les questions suivantes :

1. Que veut vraiment dire « utiliser 10 % de son cerveau » ?
2. Qui a fourni cette information ? Est-ce un spécialiste de neurologie ?
3. Comment a-t-on mesuré le niveau d'utilisation du cerveau ?
4. Einstein a vécu il y a un certain temps. Comment a-t-on mesuré son activité cérébrale ? Avec les mêmes méthodes que les groupes qui ont permis d'aboutir aux 10 % pour que cela puisse être comparé ?

Etc.

Quand nous cherchons les réponses à ces questions, nous nous apercevons que la première affirmation est arbitraire et sans aucun fondement. Elle ne signifie rien, sinon peut-être que la plupart des personnes n'utilisent pas le plein potentiel de leur encéphale, ce qui est sans doute vrai. Mais pourquoi 10 % et pas 20 %, ou plus... ou moins ? D'où vient cette valeur ? Quand on fait référence à ce que nous savons de la science du cerveau aujourd'hui, cette affirmation devient alors une fiction. Lors de l'exécution d'une tâche donnée, tous les neurones ne sont pas actifs en même temps, mais les neurones inactifs ne sont pas inutiles, car chaque zone du cerveau a une fonction bien précise. Il faut donc les additionner pour connaître la « totalité » des zones exploitées.

Une autre entrée consiste à aborder un problème actuel sur lequel les élèves ont, au moins dans leur grande majorité, une opinion bien arrêtée. C'est l'objet du chapitre suivant.

14. Un exemple d'argumentaire : « Pour ou contre la peine de mort »

Il s'agit d'un sujet très délicat, chacun ayant son propre avis avec des arguments très prononcés, plus ou moins pertinents. On peut être pour ou contre, mais chaque thèse demande réflexion et engage chacun à revisiter son point de vue.

Pour entrer dans le sujet...

Combien de condamnés à mort dans le monde ?

Chiffres de 2014 pour l'année 2013¹

Ils sont partiels puisqu'ils excluent la Chine « où des milliers de gens sont exécutés chaque année, mais où la peine de mort est un secret d'État »². Derrière la Chine, arrive en deuxième position l'Iran (au moins 369 exécutions), suivi de l'Irak (169). L'Arabie saoudite pointe en quatrième position (79), suivi des États-Unis (39) et de la Somalie (34)...

Si on ne prend pas en compte la Chine, le chiffre de 778 exécutions en 2013 est supérieur à celui de 2012 (682) !

1. D'après Amnesty International : <http://www.amnesty.fr/AI-en-action/Violences/Peine-de-mort/Presentation>

2. Amnesty International, *op. cit.*

Même s'il s'agit d'un sujet sensible, il n'en est pas moins pertinent pour entrer dans un travail concernant l'argumentation. De plus, il peut être étudié à des âges différents. Enfin, de nombreux arguments sont relativement faciles à trouver et à analyser.

Exemple de projet de classe

Il a été réalisé avec des élèves de 14 à 16 ans.

Première approche concernant le concept d'argument :

- ✕ Présentation de l'objectif principal (qu'est-ce qu'un argument ?).
- ✕ Représentations initiales individuelles sur la peine de mort (point de vue et raisons, par écrit).
- ✕ Discussion sur « Comment va-t-on s'y prendre ? » et « À quoi doit-on faire attention ? ».
- ✕ Première recherche d'informations à la maison (elle s'est essentiellement faite par l'utilisation d'Internet).
- ✕ Analyse critique sur la méthode de recherche des élèves (qualité, quantité des informations...) et synthèse sur la méthodologie à utiliser pour s'informer (affiche). Si besoin, document du professeur pour compléter et affiner leur affiche.
- ✕ Choix du point de vue à défendre (thèse) et travail en petits groupes. Si tous les élèves sont contre la peine de mort, le professeur peut défendre l'opinion inverse en précisant que ce n'est pas forcément la sienne.
- ✕ Analyse de la carte du monde et des chiffres présentant la position de chaque pays³.
- ✕ Analyse approfondie des arguments (pour mais aussi contre son point de vue).
- ✕ Confrontation : présentation des arguments.

3. Voir par exemple : Amnesty International : <http://www.amnesty.fr/2168> ou encore 5^e Congrès mondial contre la peine de mort, Madrid, 2013.

- ✕ Analyse critique de la valeur des arguments énoncés (nouvelle recherche).
- ✕ Synthèse : ce que sont un bon et un mauvais argument (résultats sous la forme d'un tableau).
- ✕ La suite du projet abordera le concept de débat⁴.

👉 Résultats : des arguments analysés

Les réponses des élèves sont présentées dans le tableau suivant avec leurs propres analyses ainsi que la valeur donnée à l'argument.

Exemple de production d'une classe

Arguments trouvés par les élèves	Analyse des arguments	Valeur donnée à l'argument
POUR la peine de mort		
Elle montre, par sa sévérité, que la population n'accepte pas que des crimes, particulièrement graves, soient commis.	Le peuple ou la majorité n'ont pas toujours raison.	(-)
Rendre justice ce doit être : « Œil pour œil, dent pour dent ».	La vengeance ne peut pas faire revivre la personne qui a été tuée.	(-)
Les personnes qui commettent des crimes particulièrement graves ne méritent pas de vivre.	L'idée de mérite est liée à la religion ; elle n'entre pas dans ce problème.	(-)
Elle est dissuasive pour d'autres personnes qui voudraient commettre des crimes.	Non ! Le nombre d'assassinats n'a pas baissé quand on a aboli la peine de mort en France et dans d'autres pays. En aucun cas la peine de mort n'a empêché des criminels de tuer ou de violer.	(-) ➔

4. Voir chapitre suivant.

Un état d'esprit, une culture

Arguments trouvés par les élèves	Analyse des arguments	Valeur donnée à l'argument
Elle empêche le retour des dangereux criminels dans la société ainsi que les récidives éventuelles.	Argument recevable même si on n'est pas d'accord.	(+)
Donne plus de pouvoir au procureur pour obtenir de l'accusé, par la menace, d'autres informations.	Probablement faux.	(-)
Les criminels sont plus sujets à méditer et à mettre de l'ordre dans leur vie sous la pression de la mort imminente.	Ils pourraient le faire aussi, et même mieux, avec le temps.	(-)
La mort du criminel décourage les proches des victimes à rendre justice par eux-mêmes, en marge des tribunaux.	Peut-être, mais ce sont des cas exceptionnels et la police est là pour empêcher cela.	(-)
Une exécution coûte bien moins cher qu'un emprisonnement à vie.	Argument recevable, mais est-ce le plus important ?	(+)
Comme la surpopulation des prisons est devenue un véritable problème, la peine de mort constitue un moyen de diminuer le nombre de prisonniers.	Argument recevable, mais ce n'est pas cela qui doit déterminer notre opinion.	(+)
Soulage beaucoup les victimes et les proches.	Peut permettre de faire plus facilement le deuil de la personne perdue, mais une condamnation à la prison à perpétuité peut aboutir au même résultat.	(-)
Marine Le Pen : « La <i>peine de mort</i> existe encore en France, mais seulement pour les <i>victimes</i> ! »	Formule forte : ce ne sont pas les slogans bien trouvés qui doivent nous influencer.	(-)
La peine de mort est populaire dans les pays où elle est appliquée ; et de plus en plus de personnes en France sont pour.	Première affirmation non vérifiée. Vrai pour la France, mais ce n'est pas le nombre de personnes qui doit faire l'opinion.	(-)



14. Un exemple d'argumentaire : « Pour ou contre la peine de mort »

Arguments trouvés par les élèves	Analyse des arguments	Valeur donnée à l'argument
Quand un de leurs proches se fera sauvagement agresser, voire tuer, on verra si les abolitionnistes le restent.	Il n'est pas évident que toutes les personnes changent d'avis. Et un sentiment n'a pas valeur de vérité.	(-)
Marine Le Pen : « Je suis pour la peine de mort, comme Obama. »	Manipulation : Obama s'est prononcé en faveur de la peine de mort dans des cas extrêmement limités. Et cela ne signifie pas qu'il le pense réellement et que cette position soit la meilleure.	(-)
CONTRE la peine de mort		
Les erreurs judiciaires existent et il est impossible de retourner en arrière.	Argument acceptable. De nombreux exemples le confirment.	(+)
On ne doit pas répondre à la violence par la violence.	Argument essentiellement moral.	(+)
Personne n'est parfait pour se permettre de juger du comportement d'un autre et encore moins de décider de sa mort.	La justice ne pourrait plus exister. Argument non recevable.	(-)
Le droit de vie et de mort n'appartient pas à l'homme, mais à Dieu.	Aucune religion ne doit remplacer la justice humaine.	(-)
Dans la plupart des cas, quand un homme commet un crime, il n'est pas totalement lucide. La passion l'emporte alors sur la raison.	Doit être pris en compte mais ce n'est pas toujours le cas.	(+)

On peut ne pas être d'accord avec l'analyse faite par les élèves et leur jugement sur la validité des arguments. Mais cela est-il le plus important ? Il faut laisser à chacun sa manière de juger qui pourra évoluer plus tard.

On notera au passage que l'on peut, en même temps, intégrer un contenu et construire des compétences (argumentation, recherche d'informations).

L'apprentissage de l'argumentation peut débiter très tôt chez les jeunes élèves.

Pour élargir le sujet, on pourra comparer la production des élèves (vision actuelle) avec le Plaidoyer contre la peine de mort de Victor Hugo : discours prononcé à l'Assemblée Constituante le 15 septembre 1848⁵, on analysera l'évolution de l'abolitionnisme des différents pays en analysant dans le détail les cartes du monde à différentes époques.

Carte des pays abolitionnistes et non-abolitionnistes en 2012⁶



□ Pays abolitionnistes tous crimes
□ Pays abolitionnistes pour les crimes de droit commun

■ Pays abolitionnistes en pratique
■ Pays non abolitionnistes

5. On peut le retrouver en intégralité sur le site : http://fr.wikisource.org/wiki/Plaidoyer_contre_la_peine_de_mort_-_Victor_Hugo

6. Source : La Documentation française.

15. Des débats d'opinion et des débats interprétatifs

Historiquement, la pratique du débat est liée, sur l'agora grecque, à l'émergence de la démocratie⁷. Celle-ci ne peut exister qu'à la condition que chacun puisse s'informer, confronter sa pensée à celle des autres, présenter et défendre son point de vue, afin que s'établissent les conditions de l'accession à une certaine autonomie personnelle.

C'est bien ce qui nous intéresse dans la pensée critique.

Pour entrer dans le sujet...

Construire la citoyenneté des élèves

Certaines activités pédagogiques ne pourraient-elles pas motiver davantage et canaliser les besoins de communication :

- transformer les bavardages... en échanges d'idées,
- métamorphoser les disputes... en débats contradictoires,
- convertir les agressions... en écoute de l'autre,
...et participer à la construction souterraine de la citoyenneté des élèves ?

7. En fait, cette démocratie directe avait des limites puisque, par exemple, l'immense majorité de la population était exclue de la citoyenneté (40 000 citoyens sur 350 000 habitants). Pour y participer, il fallait être un homme, de plus de 30 ans, de père athénien et ayant les moyens de s'armer.

L'École constitue un lieu privilégié pour aborder des questions controversées d'une manière organisée et équitable. En mettant plus l'accent sur le questionnement que sur l'endoctrinement, elle permet l'expression des points de vue de chaque élève, sans que les désaccords aboutissent à des débordements fâcheux.

Le maître ne devra pas vouloir, coûte que coûte, aboutir à un consensus. Au contraire, en exigeant des arguments sérieux, il aidera chacun à mieux accepter certaines divergences, ce qui ouvre sur plus de tolérance.

☛ **Contre les débats en classe ?**

Faudrait-il bannir les débats des cours ?

Cette idée peut choquer puisqu'elle va à l'encontre de ce qui se pense généralement ! Pourtant il serait ridicule de la négliger... tout comme on enseigne aux élèves à prendre en compte l'argumentation des adversaires !

Quels sont les arguments avancés ?⁸

X *On soulèverait des vieux débats, réglés depuis maintenant 2 500 ans.*

Cela est vrai... pour la philosophie ! Mais combien de sujets d'actualité concernent et même touchent les élèves ?

X *On accorderait aux élèves un droit de « critique du savoir ».*

Il serait plutôt pertinent de leur accorder un droit de « critiquer pour savoir⁹ », ce qui est très différent. Pour qu'une

8. D'après GUILLAUMIE Fabrice, professeur de philosophie, « Des *débats* à l'école : enfin du nouveau ! », *Cahiers pédagogiques*, n° 386, septembre 2000. Les citations de ce paragraphe sont tirées de cet article.

9. Formule de AUGUET Gérard, « Du débat à l'École, oui, mais pas n'importe quoi », *Cahiers pédagogiques*, n° 386, cité précédemment.

connaissance soit intégrée, il ne faut pas la récupérer *toute cuite* à travers un cours magistral, mais la *décortiquer* pour se l'approprier¹⁰.

Faut-il que les cours soient toujours traditionnels et ennuyeux ?

X *On obligerait l'élève à s'exprimer sans qu'il connaisse réellement le sujet, sans prise de distance.*

Il serait « contraint à la pire des libertés qui soit : la liberté de parler sans savoir ». Le débat devrait donc surgir naturellement et être « le fruit tardif mais convoité d'un cours magistral réussi ».

Il est incontestable que, si un débat est lancé sans avoir été préparé au préalable, cet argument prend tout son poids. Nous ne serions pas loin d'une discussion du type café du commerce ! De plus, mettre en œuvre une activité pour faire s'exprimer les élèves sur un sujet précis, non encore étudié, peut être tout à fait intéressant, si l'on veut faire émerger leurs représentations.

X *Ne connaissant rien au sujet, « tout se vaudrait » et « à chacun sa vérité », ce qui obligerait à « concevoir la vérité comme un rapport de forces ».*

Il est incontestable que beaucoup de personnes s'expriment, sans avancer d'arguments recevables, et en pensant sincèrement avoir raison. Accepter que des remarques simplistes, enfantines parfois, fausses souvent, soient formulées à côté de développements argumentés, leur donne une valeur qu'elles n'ont pas. Il n'y a qu'à lire les commentaires laissés sur Internet quand un problème est soulevé sur un site ou un blog, et que certaines personnes le commentent ! Il n'en est pas moins vrai que

10. Pour plus de détails, voir DE VECCHI Gérard, CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Hachette, 1996.

permettre à tous de s'exprimer est indispensable. Quel mépris pour la personne que de vouloir la faire taire sous le prétexte qu'elle n'est pas une intellectuelle ou qu'elle ne connaît pas encore bien le sujet ! Devrait-on empêcher de voter les citoyens qui ne s'y connaissent pas en politique ? Maîtriser, au moins en partie, un thème avant d'argumenter, avant de choisir, cela s'apprend ; il faut bien commencer et entrer dans une démarche qui, pour beaucoup, évoluera.

✕ *Enfin, Fabrice Guillaumie termine son article en affirmant que « de la même manière que l'on n'apprend pas à nager en se jetant à l'eau, on n'apprend pas non plus à débattre en étant forcé de le faire ».*

Si l'image est intéressante, notons au passage qu'une analogie n'a jamais constitué un argument... C'est ce que l'on apprend aux élèves quand ils se lancent dans un débat ! Ils prennent aussi conscience que l'on peut toujours trouver une analogie contraire ! Par exemple : « De la même manière que l'on n'apprend pas à nager en répétant les mouvements de brasse, allongé sur le sol (ou même sur un tabouret !), on n'apprend pas non plus à débattre... sans débattre ! »

Donc, en plus de permettre aux savoirs de se construire, à travers les débats, les élèves apprennent ce que doit être une telle activité, qui participe en outre à la formation d'un futur citoyen autonome et responsable.

☛ **Qu'est-ce qu'un débat d'opinion ?**

Il arrive que les enseignants rejettent les débats en classe, considérant que les élèves « ne sont pas capables de discuter ». En fait, ils ont parfois peur de ne pas maîtriser la parole des élèves, voire d'être pris au dépourvu s'ils ne savent pas répondre à une question. Mais comment maîtriser un savoir si on n'est pas mis en situation de *faire*, et si on ne l'analyse pas ?

Déjà, les enfants de maternelle posent des questions existentielles. Par ailleurs, en France, l'argumentation a été introduite dans les programmes de français, dès la sixième, et notamment à travers la notion de débat qui doit être développée à partir de la classe de troisième. À l'école élémentaire, la mention du *débat interprétatif en littérature* est présent dans les programmes du cycle 3 : « Participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée¹¹. »

Les enjeux en sont considérables : nous touchons à l'un des fondements de la démocratie.

Certains pensent que « tout ne se discute pas ». Par exemple, on peut soulever un problème comme : « En quoi le racisme est condamnable ? », mais pas « Pour ou contre le racisme ». Il y a là argument d'autorité, s'appuyant sur les acquis du patrimoine de l'humanité, telle la Déclaration des droits de l'homme. On peut aussi penser le contraire. Pour bien analyser les racines du racisme, ne faut-il pas confronter ses fondements (donc les faire surgir) avec les valeurs que l'on veut servir ?

Nous avons déjà précisé qu'un débat ne se résume pas à une discussion sans analyse réelle ou à un simple échange d'*impressions*. Et ce n'est pas parce que l'on entame un dialogue contradictoire, avec et entre les élèves, qu'on est dans un véritable *débat*.

Les arguments doivent être clairement présentés, de telle manière qu'il ne persiste aucune ambiguïté. Cela implique de s'entendre sur la signification des mots, qui pourra parfois être précisée par l'enseignant.

11. Voir par exemple : *Cahiers pédagogiques*, n° 462.

Il est important de faire comprendre aux élèves que ce qui est présenté comme *fait* peut n'être qu'une *croyance*, et qu'une *preuve* peut ne rien prouver. De même, utiliser des exemples pour faciliter la compréhension, est pertinent ; mais, en aucun cas, cela peut être assimilé à un élément de *preuve*. Il en est de même du raisonnement par analogie et par métaphore. Enfin, s'appuyer sur ce que pense la majorité n'est pas signe de vérité : il ne s'agit pas de voter pour savoir qui a raison !¹²

Mais surtout, le débat argumenté demande la reconnaissance de la liberté de parole ; il ne peut se dérouler sans le respect et l'écoute de chacun, même si l'on tente de convaincre. Les arguments avancés doivent aussi laisser chacun libre de son propre jugement.

Il ne s'agit pas, non plus, de rester inébranlable devant les arguments adverses ; on peut aussi se laisser convaincre ! Tout cela aide les élèves à ne pas tomber dans le piège du fanatisme ou, au contraire, dans la position de l'éternel sceptique.



Critères de réussite d'un débat

Pour préparer un débat, voici quelques critères de réussite, faciles à mettre en œuvre :

- comprendre le problème posé ;
- choisir sa position, sa thèse ;
- rechercher des arguments ;
- en faire une synthèse (un argumentaire) ;
- illustrer les arguments par des exemples ;
- prendre en compte le point de vue adverse ;
- préparer sa conclusion.

Cela ne représente qu'un ensemble d'indicateurs. Il ne s'agit pas de suivre méthodiquement, l'une après l'autre, ces étapes. Tout se tient.

12. Nous avons observé plusieurs fois cela dans des classes de primaire !

👉 Différentes étapes pour réaliser un débat d'opinion

Il ne s'agit que d'un exemple de préparation et de gestion d'un débat d'opinion pouvant avoir lieu dans des classes de différents niveaux.

1^{re} phase - Choix du sujet

- ✗ Il est important d'aboutir à un choix de sujet motivant, si possible discuté collectivement. Pour déterminer ce choix, toutes sortes d'opportunités sont saisissables : événement d'actualité, émissions de télévision ou de radio, sorties, questions liées à un contenu disciplinaire... Il est essentiel d'arriver à la formulation d'un problème précis clairement énoncé et qui fait débat.
- ✗ L'enseignant doit vérifier que le sujet choisi permet d'aborder des contenus du programme et de donner du sens à la notion de citoyenneté.
- ✗ Les élèves définissent la démarche qu'ils vont suivre (avec constitution de petits groupes) et une gestion du temps en concertation avec le ou les enseignants.

2^e phase - Recherche documentaire et argumentaire

- ✗ Les élèves ne doivent pas préparer ni construire des dossiers, mais effectuer une recherche ciblée pour répondre au problème posé.
- ✗ Cette recherche documentaire consiste à choisir des éléments de toute nature, à les trier et à envisager leur exploitation. Ils pourront les trouver au centre de documentation, sur Internet, dans la presse, dans leur documentation personnelle...
- ✗ Tout au long de cette étape, les élèves pourront être aidés par le ou les professeurs et, quand il existe, par le professeur documentaliste. Les élèves devront élaborer un argumentaire en prévoyant des documents justifiant leurs affirmations, et

si possible en trouvant un contre-argument à opposer pour chaque argument possible de l'adversaire.

- ✕ Ce travail pourra se faire en autonomie, en dehors du temps scolaire. Parfois il peut être intéressant d'apprendre au préalable les diverses formes de l'argumentation, qu'il s'agira ensuite d'utiliser ou d'identifier.

3^e phase - Organisation et tenue du débat argumenté

- ✕ Le débat pourra être dirigé par un président de séance qui présentera brièvement le sujet, donnera la parole et veillera à ce que les deux parties disposent à peu près du même temps. Il pourra être assisté d'un vice-président qui aura pour tâche de veiller à l'objectivité du débat. Tous les participants seront tenus de suivre leurs consignes.
- ✕ En fin de débat, l'enseignant pourra revenir sur des interprétations erronées ou des erreurs manifestes qui se seraient produites dans le débat. Il pourra aussi mettre en relation le contenu du débat avec les notions du programme.

4^e phase - Exploitation et prolongement du débat

Les argumentaires permettront d'élaborer des résumés (notes de synthèse) qui trouveront leur place dans le classeur de chaque élève.

Il pourra être décidé des suites à donner à ce travail : article dans le journal ou le site de l'établissement, affiche, exposition...

5^e phase - Évaluation

Il s'agira d'évaluer l'acquisition de connaissances liées au problème abordé mais aussi de revenir sur la manière dont chacun s'est investi dans la recherche et le débat. Une co- ou une auto-évaluation sera la bienvenue.



L'enseignant doit-il être *neutre* ?

Il est de règle d'affirmer que l'enseignant doit être « neutre ».

Cela consisterait à présenter les faits et les idées de façon à ce que partisans et détracteurs puissent l'accepter et sans dévoiler son opinion personnelle. On parle aussi d'*impartialité* et de *point de vue neutre*.

Il ne faut pas :

- choisir un point de vue particulier (attention : même un point de vue neutre... n'est qu'un seul point de vue !);
- soutenir un point de vue intermédiaire ;
- valoriser le point de vue de la majorité ;
- ...mais présenter chaque point de vue.

Plus facile à écrire qu'à faire !

Nous sommes devant un important paradoxe. Présenter toutes les thèses de la même manière n'est-ce pas... un piège ? Tous les points de vue se valent-ils ? En sciences, par exemple, on ne pourra pas placer la *théorie de l'évolution* (présente dans les programmes) et le *créationnisme* sur le même plan. Il n'est pas question de valoriser une opinion plus qu'elle ne le vaut.

Difficile ! On pourra dire, par exemple, que « *la théorie de l'évolution* est soutenue par l'ensemble de la communauté scientifique mais que certains mouvements religieux minoritaires la contestent et défendent le *créationnisme* ». Et il sera indispensable d'avoir réfléchi sur les enjeux et analysé d'une manière critique les arguments soulevés par les deux parties.

Et si les élèves vous demandent quelle est votre opinion ? Il nous semble qu'il faut la donner mais avec beaucoup de précautions et en précisant bien que vous ne détenez pas la vérité. Nous savons que de nombreux enseignants ne sont pas d'accord avec cette position... mais l'objectivité n'existant pas, inconsciemment (ou consciemment parfois !), on oriente nos remarques et on manipule les élèves sans qu'ils le sachent ! De plus, face à un refus de s'engager, sous prétexte de neutralité, les élèves pourront se sentir manipulés. Est-ce une meilleure solution ?

L'objectivité n'existe pas, mais l'honnêteté existe ! Il s'agira donc de trouver, pour chaque situation, la solution que l'on considérera comme étant la plus honnête et appropriée.

Entrer dans des débats interprétatifs

Il s'agit, pour les élèves de la fin de l'école primaire d'aborder très tôt un apprentissage et une compréhension des textes littéraires en participant régulièrement à des débats sur une œuvre, en confrontant leur point de vue à d'autres de manière argumentée.



Le livre est fait par son auteur... et ses lecteurs

« Un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit, dans l'acte créateur, l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront. Un livre écrit, mais non lu, n'existe pas pleinement. Il ne possède qu'une demi-existence. C'est une virtualité, un être exsangue, vide, malheureux qui s'épuise dans un appel à l'aide pour exister. L'écrivain le sait, et lorsqu'il publie un livre, il lâche dans la foule anonyme des hommes et des femmes une nuée d'oiseaux de papier, des vampires secs, assoiffés de sang, qui se répandent au hasard en quête de lecteurs. À peine un livre s'est-il abattu sur un lecteur qu'il se gonfle de sa chaleur et de ses rêves. Il fleurit, s'épanouit, devient enfin ce qu'il est : un monde imaginaire foisonnant, où se mêlent indistinctement – comme sur le visage d'un enfant, les traits de son père et de sa mère – les intentions de l'écrivain et les fantasmes du lecteur. »
Michel Tournier¹⁵

Il faut se méfier des textes simplistes dans lesquels il ne reste plus rien à découvrir. Retenons les textes littéraires *lacunaires* dans lesquels l'auteur met l'accent sur certains éléments et n'explique pas tout. Les plus intéressants sont ceux que l'on peut problématiser.

13. TOURNIER Michel, *Le Vol du Vampire*, Mercure de France, 1981.

Voici ce que l'on peut proposer aux enfants¹⁴ :

- des *textes résistants*, qui posent problème et nécessitent la réflexion pour comprendre ;
- des *textes proliférants* qui suggèrent plusieurs interprétations et qui amènent donc une discussion ;
- des *textes porteurs de significations symboliques* qui débouchent sur des symboles de valeurs humaines et sur lesquels il est intéressant de s'interroger (exemple : fables) ;
- des *textes* qui ont suffisamment d'*épaisseur* pour que l'on puisse beaucoup en parler (exemple : contes).

Ainsi, chacun pourra lire avec ce qu'il est, avec ses options psychologiques ou idéologiques. Cela va permettre à chaque élève de mobiliser ce qu'il connaît, ce qu'il croit, les rapprochements qu'il effectue... Toutes les discussions et confrontations mises en place mèneront à plusieurs interprétations. Le retour au texte sera nécessaire pour mettre à l'épreuve ce que chacun aura dit. Les élèves pourront tout d'abord penser qu'un même texte peut être interprété de plusieurs façons. Puis ils pourront aboutir (ou non selon les récits) à une compréhension plus ou moins identique, malgré les projections individuelles et les affects.

14. D'après GION Marie-Luce, *Le débat interprétatif*, conférence faite au CRDP de Versailles, Actes de la DESCO, 2005. Voir également : GION Marie-Luce (coord.), « Les chemins de la littérature au cycle 3 », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 2, 2004.

16. Débat d'opinion sur un sujet concernant le développement durable

*V*oici une manière critique d'aborder les concepts d'environnement et de gestion durable.

Pour entrer dans le sujet...

« Faut-il ne plus couper les arbres ? »¹

Cette question a été posée à des élèves de 9-10 ans.

■ **Contre la coupe**

« Non il ne faut pas couper les arbres, ça les tue et si on les tue ça va nous poser un problème. »

« Les arbres, ils étaient là avant nous, c'est pas juste de les couper. »

« Ils servent pour qu'on respire du bon air alors il ne faut pas les couper. »

« Ils respirent du gaz carbonique et ils recrachent de l'oxygène qui est indispensable pour faire vivre les Hommes. »

« Les arbres protègent de nombreux animaux donc ils sont utiles, moi je suis contre qu'on les coupe. »

« Moi, j'aime me promener dans la forêt et une Terre sans arbres, ça serait très laid. Il faut aimer les arbres et la nature. »



1. Remarques écrites d'après DE VECCHI G. et PELLEGRINO J., *Un projet pour éduquer au développement durable*, Delagrave, 2008. Seules les erreurs d'orthographe ont été corrigées.

■ **Pour la coupe**

« Oui car on en a besoin pour faire du papier et sans papier on ne pourra pas travailler et même aller à l'école. »

« C'est obligé. »

À l'occasion d'une possible coupe d'arbres au bord d'une route, près de l'école, il s'agissait de mettre à l'épreuve l'avis de la grande majorité des élèves qui considéraient que, d'une manière générale, « il ne faut jamais couper les arbres ».

☞ **À partir des conceptions initiales des élèves**

Quel que soit leur âge, la plupart des élèves sont d'accord pour interdire la coupe des arbres, pas seulement au bord de leur route mais, globalement, dans le monde.

Dans la classe de cours moyen considérée, c'est le cas de 19 enfants sur 27 ; et seuls 5 élèves ont eu un avis plus nuancé :

- « Ça peut être gênant pour la Terre mais des fois on peut en couper pour faire des maisons, des meubles, pour se chauffer, aussi pour le papier. »
- « Des fois on est obligés de les couper quand ils risquent de tomber sur une maison ou sur les voitures qui passent en montagne mais autrement on ne doit pas en couper. »
- « On doit en couper pour faire du papier et d'autres choses comme les violons mais le moins possible. On doit faire attention il faut pas gaspiller le papier il faut le recycler. »

Enfin, trois élèves se prononcent sans nuances pour la coupe des arbres :

- « On doit couper les arbres parce qu'on en a besoin. »

Démarche suivie

- ✗ Organisation en petits groupes homogènes (les élèves se regroupant suivant leur point de vue). Il est décidé de prendre en compte toutes les espèces d'arbres mais de se limiter à la France.
- ✗ Recherche à la maison des arguments favorables à sa thèse.
- ✗ Élaboration des arguments au sein de chaque petit groupe et présentation sur une affiche.
- ✗ Élargissement du problème et nouvelle formulation plus précise : « Est-ce que c'est bon pour l'environnement de couper continuellement des arbres ? Utilise-t-on trop la forêt ? »

Pour l'acquisition de connaissances, si on part d'un fait ponctuel, il est important d'élargir l'étude afin de viser une idée générale, une notion, un concept.

Souvent le problème de départ est mal posé et c'est en travaillant sur lui qu'on éprouve le besoin de le préciser, de mieux le cadrer, puis de l'élargir afin qu'il prenne tout son sens pour les élèves.

Synthèse des argumentaires « Contre les coupes d'arbres » (synthèse de 5 petits groupes et synthèse de l'analyse critique)

- ✗ L'Amazonie est le poumon de la Terre parce qu'elle fournit beaucoup d'oxygène qui nous sert à respirer. En ce moment, on coupe ce qui correspond à 3 stades de football toutes les minutes !
→ Argument refusé, car on ne parle que de la France.
- ✗ La forêt accueille plus de 500 millions de visiteurs chaque année. Il faut préserver les arbres de la forêt.
→ Argument accepté.
- ✗ Les arbres abritent de nombreuses espèces d'animaux et couper les arbres les ferait mourir ou aller ailleurs.
→ Argument accepté.

- ✗ La forêt est un espace qui donne de la beauté à nos paysages.
→ Argument accepté.
- ✗ La forêt fait travailler 10 500 personnes en France et, si on coupe les arbres, elles seront au chômage.
→ Argument accepté dans un premier temps.

Argumentaire et analyse critique « Pour la coupe des arbres »
(réalisé par le seul groupe qui défendait ce point de vue)

- ✗ « Cela fait trente ans qu'on coupe les arbres qui bordent les routes en France pour des raisons de sécurité routière, sans que pour autant le nombre de morts sur le réseau routier diminue de manière significative. Il faut donc arrêter de voir les arbres comme des assassins »².
→ Argument rejeté car on ne peut pas savoir combien il y aurait de morts si on n'avait pas coupé les arbres.
- ✗ Le bois a toujours été une matière indispensable pour l'homme. Aujourd'hui, il est utilisé pour se chauffer. On peut même utiliser le bois comme carburant (source d'énergie).
« – On n'a qu'à utiliser autre chose pour se chauffer : l'électricité et le pétrole.
– Oui, mais il n'y en aura bientôt plus. »
→ Argument retenu seulement par certains élèves.
- ✗ On se sert du bois pour fabriquer du papier, des maisons, des volets, du parquet, des portes et des fenêtres, des objets, des meubles, des jeux, des barrières, etc.
On fabrique aussi des objets d'art, et même des instruments de musique.
« – On pourrait les faire en métal ou en plastique...
– Même les violons ? »
→ Argument retenu.

2. Affirmation de Chantal Fauché, présidente de l'Association pour la protection des arbres en bordure des routes du Gers.

- ✗ Certaines espèces d'arbres sont utilisées en pharmacie : l'écorce du saule blanc contient un produit qui rentre dans la composition de l'aspirine.
→ Argument retenu.
- ✗ La France a suffisamment d'arbres : 28 % des terres sont couvertes de forêts. Et leur surface continue de s'étendre (actuellement 50 000 hectares de plus, par an, en moyenne). Les prélèvements de bois sont inférieurs à l'accroissement naturel des forêts³.
→ Argument retenu (mais après vérification, car cette idée était en contradiction avec les représentations de beaucoup d'élèves !).
- ✗ Les forêts qui appartiennent à l'État sont entretenues par l'ONF qui emploie plus de 10 500 personnes. Pour entretenir les forêts, ils coupent certains arbres.
→ Argument retenu et l'argument « chômage » de l'autre thèse remis en cause.
- ✗ Le bilan est positif en termes de *gestion durable* : ça signifie qu'on coupe des arbres mais qu'on en replante d'autres, pour qu'il y en ait toujours au moins autant. C'est une gestion des forêts qui permet de satisfaire les besoins présents sans compromettre les besoins futurs.
→ Argument retenu.

3. Source : ONF (Office national des forêts), 2010. En mathématiques, il a fallu visualiser à quoi correspondait 1 hectare (100 m x 100 m).

👉 **Aboutissement du débat d'opinion et de l'étude du sujet**

Quelles propositions pour les arbres plantés en bord de route ?

Pour les aménagements nouveaux, la solution est relativement facile. Si on veut des arbres, on doit les planter à 4 mètres du bord de la route et les protéger avec des glissières de sécurité.

Pour les arbres existants, situés à moins de 2 mètres de la route, la prévention routière affirme que des glissières de sécurité sont inefficaces. Il faut soit les couper (on peut les remplacer par des haies d'arbustes, c'est ce que les élèves ont demandé à la mairie par une lettre), soit limiter la vitesse des véhicules à 70 kilomètres à l'heure. Les élèves ont rajouté à leur courrier : « Si tout ce travail coûte de l'argent, on peut penser qu'il y aura moins d'accidents qui coûtent aussi de l'argent et ce sera plus beau. »

Texte de synthèse produit par les élèves

Après un travail en commun, il a fait consensus.

« Aujourd'hui, c'est difficile de se passer du bois. On en a besoin pour se chauffer, pour fabriquer du papier, pour construire certaines habitations, pour fabriquer des meubles et des instruments de musique.

Mais il existe des solutions pour ne pas couper trop d'arbres et aussi pour les protéger et nous protéger :

- ne pas gaspiller, faire des économies, recycler le papier comme nous le faisons en classe ;
- avoir des forêts qui ne servent qu'à ça : on les exploite pour couper du bois ; donc quand on coupe des arbres, d'autres sont plantés, entretenus et soignés ;
- apprendre à l'école et dans des clubs, des associations, à voir comme la nature est belle et comprendre que c'est important de ne pas la détruire ;

- supprimer les emballages en carton inutiles et arrêter de mettre des publicités dans les boîtes aux lettres ;
- se battre contre la pollution qui détruit les rivières, les arbres, et tout le reste. On appelle cela la gestion durable des forêts. C'est une gestion qui permet de satisfaire les besoins présents sans compromettre les besoins des générations futures. »

Tout autre sujet peut être abordé de cette façon, et cela dans toutes les classes de l'école élémentaire, de collège et même de lycée.

Des activités et des supports très variés

Si certains « exercices » paraissent propices à une analyse critique, ce ne sont justement que... des exercices, et les élèves les vivront comme tels. De ce fait, ils seront relativement peu efficaces car nous avons vu que l'état d'esprit dans lequel ils doivent être menés manquera cruellement. Pourtant, il suffit qu'un problème ou qu'une question complexe se pose et que l'on émette des avis, des hypothèses, pour faire référence à cette compétence.

Cela étant posé, il existe cependant des sujets, des situations particulières, souvent transversales, tirées du vécu de l'élève, donc qui ont du sens pour lui, qui vont automatiquement faire appel à son esprit critique. C'est le cas des livres destinés aux enfants et aux adolescents, de nombreux sujets d'information, de tout ce qui touche à la publicité, concernant en particulier les produits qu'ils consomment, des médias et en particulier de tout ce que l'on peut trouver sur Internet...

Un autre sujet, particulièrement sensible celui-là, pose problème à de nombreux enseignants : il s'agit des croyances et des religions que l'on ne doit pas aborder n'importe comment.

17. Exploiter les rumeurs

« **D**ans un monde où l'information est une arme et où elle constitue même le code de la vie, la rumeur agit comme un virus, le pire de tous car il détruit les défenses immunitaires de sa victime. » Jacques Attali.

Pour entrer dans le sujet...

« **Demain, tu seras une femme, mon fils** »

Fin janvier 2014, de nombreux parents d'élèves reçoivent des SMS les invitant à boycotter les écoles, un jour par mois, pour remettre en cause l'apprentissage de la théorie du genre à leurs enfants.

Vérité inacceptable ou fausse rumeur pour faire peur ?

À l'origine de ce mouvement, il y a un appel et une campagne de Farida Belghoul¹.

Elle appartient à l'association *Égalité et Réconciliation*, identifiée comme située à l'extrême droite. Elle y aborde, dit Luc Cédelle :

« la soi-disant théorie du genre (ou toujours pour cultiver l'étrangeté sémantique, la théorie du *gender*).

Elle reprend aussi les vieux discours antipédagogistes. L'école publique y est décrite comme totalement à la dérive : il n'y a plus de maîtres, plus de classes, plus d'autorité, plus de savoir et une sorte de propagande gauchobobo effrénée y étend

1. Importante figure historique du *mouvement Beur* des années 1980 de la « deuxième génération » de l'immigration, romancière et cinéaste.

son emprise. Tous les poncifs y passent : l'apprentissage de la lecture compromis par les mauvaises méthodes, l'orthographe abandonnée, les règles de grammaire bafouées, [...] l'appel à rétablir un ministère de l'Instruction publique, etc.² »

☛ **Contenus et enjeux de ce problème**

Quels sont les arguments justifiant cette campagne ?

- ✗ On va apprendre l'homosexualité aux enfants contre les valeurs de leurs familles et tenter d'éliminer toute différence entre les sexes. Le ministre de l'Éducation nationale aurait déclaré : « À l'école, on apprendra aux petits garçons à devenir des petites filles³. »
- ✗ On va mentir aux enfants en niant la différence sexuelle.
- ✗ Le gouvernement souhaite initier les plus jeunes à la masturbation en faisant venir en classe des intervenants gays, des lesbiennes et des transsexuels.
- ✗ Il s'agit d'une doctrine politique qui s'attache à remettre en cause, pour des raisons idéologiques, l'organisation *naturelle* des sociétés.
- ✗ Cela appartient à une entreprise de rééducation des enfants, arrachés à l'influence de leurs parents par de nouveaux gardes rouges.
- ✗ C'est un programme de démolition morale et sociétale qui serait soigneusement mis en œuvre, main dans la main, par la hiérarchie de l'Éducation nationale et le SNUIPP⁴.

2. CÉDELLE LUC, journaliste au *Monde*, « Le catéchisme "antipédago", le "gender" et la nouvelle extrême droite soralo-dieudonniste », 24 janvier 2014, en ligne : <http://education.blog.lemonde.fr/2014/01/24>

3. Déclaration soi-disant faite en marge de l'installation du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) à la Sorbonne.

4. SNUIPP : Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC.

Arguments en faveur de cette proposition ministérielle

- ✗ En réalité, à titre expérimental, il s'est agi de mettre en place, dans certaines écoles, des « ABCD de l'égalité », afin de réduire les inégalités entre les hommes et les femmes⁵.
- ✗ Déclaration de Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, Paris, le 28 janvier 2014⁶ : « *Il n'y a pas d'enseignement de la théorie du genre à l'école mais une éducation à l'égalité fille-garçon.* »
- ✗ « Il s'agit de leur apprendre par exemple qu'une petite fille peut devenir pompier et un petit garçon sage-femme. »

Mais qu'est-ce vraiment que la « théorie du genre » ?

On en parle beaucoup en disant un peu *tout et n'importe quoi*!

Les expressions *théorie du genre* et *théorie du gender* sont utilisées par des auteurs catholiques depuis le milieu des années 1990 pour rejeter ce qu'ils considèrent comme une idéologie visant à déstabiliser les rapports femmes-hommes.

En France, l'expression *théorie du genre* émerge en 2011. Elle est employée par des hommes politiques et des associations catholiques, mais aussi musulmanes, qui s'opposent à une partie du programme des sciences de la vie et de la Terre intitulée « Devenir homme ou femme ».

En fait, la théorie du genre n'existe pas. « Il n'y a pas une théorie du genre, fantasme entretenu par ceux et celles que la perspective d'une égalité effective dérange ou effraie, mais des

5. Les *ABCD de l'égalité* ont été supprimées en juin 2014, mais l'objectif sera abordé d'une autre manière.

6. Source AFP.

études de genre. Tous les champs du savoir sont concernés et notre rôle est de revisiter les disciplines sous cet angle⁷. »

En réalité, le genre est un concept utilisé en sciences sociales pour désigner les différences non biologiques entre les femmes et les hommes. Et ce n'est pas une théorie mais plutôt un outil appartenant à la sociologie et permettant de mieux comprendre la société. « La théorie du genre n'existe que dans la tête des opposants à l'égalité des droits. Cette croyance repose sur le fantasme selon lequel on voudrait remplacer le sexe biologique par une absence de sexe et que celui-ci se forgerait par les influences sociales. [...] Alors que le sexe fait référence aux différences biologiques entre femmes et hommes, le genre se réfère aux différences sociales, psychologiques, mentales, économiques, démographiques, politiques, etc.⁸ »

Cette chercheuse en sciences politiques explique : « On aborde la masculinité et la féminité, qui ne sont pas des données naturelles mais construites par l'environnement social. Le genre n'est donc pas synonyme de sexe⁹. »

Le psychiatre Boris Cyrulnik considère que « le genre est une idéologie. Cette haine de la différence est celle des pervers, qui ne la supportent pas¹⁰ ».

Enfin, dans les écoles qui ont été touchées par la vague de boycott, ce ne sont pas tous les publics qui ont été concernés. À Meaux (77), 20 % des enfants étaient absents... et tous

7. Tribune rédigée par Anne-Emmanuelle Berger et Michèle Riot-Sarcey et signée par une centaine d'universitaires, parue dans *Libération*, 10 juin 2013.

8. D'après Wikipédia.

9. GANZFRIED Miriam, *Le genre comme ressource politique en Suisse. La perception de l'élite politique*, mémoire de master en Étude du Genre, département de science politique, université de Genève, 2009.

10. CYRULNIK Boris, « Face au suicide des enfants, entretien », Le Point.fr, 29 septembre 2011.

musulmans. « Ce qui est malhonnête, c'est que ça vise des populations qui ont du mal à avoir l'information. J'ai vu des tracts traduits en turc pour faire peur aux gens. C'est fait pour des personnes qui ne savent peut-être pas lire en français. Ils ne peuvent donc pas avoir la véritable information », déclare Paul Raoult, président de l'association de parents d'élèves FCPE.

Voici un document qui peut permettre d'entrer dans une analyse critique liée à la *théorie du genre* :



Dessin de Tiddijo, 2013.

☞ **Quand le doute est permis... tout est imaginable**

Par des échanges d'opinions et une analyse critique d'une ou de quelques rumeurs, on doit aborder ce problème avec les élèves pour leur montrer quels en sont les enjeux.

Une rumeur... c'est la révélation d'un fait ou d'une histoire se voulant vraie qui se répand dans le public. Il existe différentes sortes de rumeurs :

- les fausses informations, erreurs journalistiques et manœuvres de désinformation ;
- les préjugés, quand ils sont racontés et non seulement assésés ;
- la propagande, quand elle prend appui sur des histoires de vie, des cas exemplaires, des théories globales ;
- le canular, quand il n'est pas encore révélé ;

- certaines formes de théorie du complot, quand la narration importe davantage que la révélation ;
- la légende urbaine, quand elle perd son côté purement anecdotique et se trouve au centre de controverses, en particulier médiatiques.

Les rumeurs peuvent faire partie de techniques d'influence dans le cadre de stratégies de diversion. Il faut donc apprendre aux élèves à *comprendre* les tenants et aboutissants des rumeurs¹¹.



Les rumeurs analysées

Les rumeurs obéissent à une logique et à des règles qui ont été analysées. Les psychosociologues Allport et Postman ont défini en 1947 trois processus complémentaires :

- **Processus de réduction** : le message initial est simplifié. Sur un message comprenant 100 détails, seulement 70 sont conservés à la première retransmission, 54 à la deuxième, etc., jusqu'à 36 à la cinquième version. Ce phénomène d'oubli peut se poursuivre de telle sorte que le message se transforme en slogan.
- **Processus d'accentuation** : les personnes retiennent préférentiellement certains détails ou même ajoutent des explications au récit afin d'en renforcer la cohérence ou l'impact.
- **Processus d'assimilation** : les personnes s'approprient le message en fonction de leurs valeurs, croyances ou émotions. Ce phénomène de sélection est à l'origine de la déformation de la rumeur.

11. D'après Wikipédia : Rumeur.

La rumeur offre parfois une explication simplifiée et rassurante de certains problèmes de société, expliquant ainsi son succès. Ces explications se limitent souvent à la désignation d'un responsable (ou plutôt d'un bouc émissaire), avec une *raison fausse* mais que, pour cause de préjugés, on a envie ou peur de croire.

Un certain nombre de rumeurs sont créées intentionnellement pour discréditer un opposant ou encore pour faire passer un programme politique.

Aujourd'hui, les médias de masse, Internet et les réseaux sociaux, propagent les rumeurs à une très grande vitesse. Leur rôle dans la naissance et la diffusion d'une rumeur est donc primordial. Les médias, tout en les critiquant, les propagent souvent plus qu'ils ne les combattent : c'est l'effet boomerang. Le principe même de la rumeur est qu'elle est tenace, particulièrement si elle touche au scandale : en général, tout démenti n'est qu'un pis-aller.

La rumeur peut facilement devenir une opinion... pour ceux qui n'en ont pas !

De même, il semble que le besoin de *partir en croisade* conduit certaines personnes à s'emparer de rumeurs et à les propager afin de se donner une importance, un rôle social qu'elles ont perdu ou dont elles sont habituellement dépourvues.

👉 Étudier les rumeurs en histoire¹²

Qu'il s'agisse de fausses informations, d'erreurs journalistiques, ou de propagande, voire de manipulation, de nombreux exemples de rumeurs ont marqué significativement leur époque.

12. Exemples pris dans : HALPERN Catherine (2012). *Ce que les croyances ont à nous dire*, en ligne : http://www.scienceshumaines.com/ce-que-les-croyances-ont-a-nous-dire_fr_4052.html

En voici quelques-uns.

- ✕ À l'origine de la Grande Peur de 1789, il y a l'inquiétude des paysans ainsi que les rumeurs concernant un complot des nobles et des brigands contre la France.
- ✕ Pendant la Première Guerre mondiale, on a largement fait circuler des rumeurs pour saper le moral des troupes ou, au contraire, pour ne pas les décourager. Par exemple : « Les Allemands tirent fort mal et fort bas ; quant aux obus, ils n'éclatent pas dans la proportion de 80 %¹³. »
- ✕ Dans l'entre-deux-guerres, de nouveaux outils de propagande ont été utilisés pour manipuler les foules ; on a mis au point tout un arsenal d'opérations psychologiques qualifié d'« inoculation de rumeurs » : le culte de la personnalité de Mussolini, par exemple, qualifié de « surhomme fasciste », d'« homme providentiel » ou de « Grand Timonier », et sa mise en scène à travers des cartes postales le montrant au volant d'une voiture de course, aux commandes d'un avion, à cheval, en compagnie du roi Victor Emmanuel ou d'ouvriers.
- ✕ À la Libération (1944), c'est bien souvent par la rumeur que furent dénoncées et humiliées les « tondues » suspectées d'avoir collaboré ou couché avec l'occupant.
- ✕ La guerre froide (1947-1989) a créé un climat propice aux opérations d'intoxication, et conforté le rapprochement entre rumeur et menace de contamination par la propagande.

Pour les structuro-fonctionnalistes¹⁴, la rumeur recèlerait des vertus positives car elle participerait au maintien de l'unité sociale en évacuant une angoisse ou un désaccord avant que ceux-ci ne perturbent l'ordre social. En revanche, pour leurs adversaires, la rumeur ne véhiculerait que des conflits.

13. In *Le Journal*, 19 août 1914.

14. Mouvement intellectuel rattaché à l'étude des organisations.

18. Le vaste problème de l'information

A border l'information constitue une activité qui s'avère très complexe et importante à tout âge. Elle demande, encore plus qu'ailleurs, de faire appel à l'esprit critique, et en même temps, à son contact, l'esprit critique va se construire, s'affiner.

Pour entrer dans le sujet...

L'intelligence se construit... en oubliant !

« Je ne suis pas du tout contre l'information. Mais mon cerveau n'est pas fait pour accumuler ; il est fait pour comprendre. Il me faut du temps pour réfléchir. [...] Aujourd'hui, les enfants peuvent trouver le savoir de tous les côtés. De ce fait, l'école est encore plus nécessaire pour mettre en cohérence toutes ces informations. C'est beaucoup plus difficile. » Albert Jacquard

Autrefois, c'était l'éducation qui apportait les savoirs. Aujourd'hui il n'en est plus de même. Si certaines connaissances transitent massivement encore par l'École, beaucoup sont véhiculées par les médias. Il devient donc, plus que jamais, indispensable d'apprendre à recevoir et à décoder d'une manière critique les opinions diverses et leurs arguments, ainsi que les informations de toute sorte.

👉 Notre monde est saturé d'informations

Continuellement nous subissons un déluge d'informations. Un des nouveaux rôles de l'École devrait donc être de faire le tri entre tout ce qui nous inonde. Une raison de plus pour posséder un esprit critique particulièrement aiguisé ! Et de commencer à le développer dès le plus jeune âge.

Les élèves ne doivent pas croire et accepter tout ce qu'ils entendent et lisent. Belle affirmation... mais n'est-elle pas un peu simpliste... Comme si le fait de se faire manipuler était de la faute des récepteurs ! Dans de nombreuses situations, qui peut affirmer connaître la vérité, même après l'avoir recherchée ? Comment avoir une opinion précise sur un sujet complexe que l'on ne domine pas ?

Certaines personnes se fient à la télévision ayant montré un chef d'entreprise ou un expert mandé par le gouvernement. D'autres ne croient que ce qu'ils ont entendu ou lu dans leur radio ou journal favori... quand ce n'est pas le résultat d'une conversation entre amis, du type *café du commerce* ! Inversement, d'autres encore n'acceptent rien par principe (« Tous nous mentent ! ») tant que tout ce que l'on affirme n'a pas été *prouvé* scientifiquement. Difficile de s'y retrouver !

Heureusement, ce problème peut, au moins en partie, être abordé. Il est toujours possible de consulter différentes sources d'informations, d'en parler avec plusieurs personnes, de se poser un minimum de questions. Quelle est la spécificité de l'expert ? Quels sont les rapports entre ce qu'il avance et ses propres intérêts ? Quelle est la valeur de ses arguments ? Procède-t-il simplement par affirmations ? Quel type de *preuve* utilise-t-il ? Existe-t-il d'autres approches du même sujet ?

Répondre au moins à quelques-unes de ces questions permet déjà de se faire une idée plus claire du problème. Et puis, avoir

un esprit critique ne signifie pas maîtriser tous les arguments, avoir trouvé la bonne posture, ou encore posséder la bonne réponse !

Quel type d'informations nous fournissent les médias ?

Une étude de l'INA (Institut national de l'audiovisuel) met en évidence, entre 2003 et 2013, une augmentation de 73 % du nombre de sujets consacrés aux faits divers dans les journaux télévisés des grandes chaînes généralistes.

Par exemple, l'Acrimed¹ a analysé les journaux télévisés du *20 heures*, diffusés par la chaîne nationale France 2, entre le 8 et le 22 janvier 2014. Les résultats obtenus sont qualifiés d'édifiants².

L'étude porte sur 282 sujets des quinze JT observés, représentant 564 minutes d'informations :

- **Faits divers et sport : 26 % de l'ensemble des sujets**
- Questions économiques et sociales : 18,5 %
- Faits de société : 17 %
- Politique : 14,5 %
- **International : 11 %**
- Magazine : 9 %
- **Culture : 4 %**

Quels enjeux sous-tendent ces choix... et quelles en sont les conséquences ?

Qu'en pensent les élèves ? Un beau sujet de discussion pour développer la pensée critique !

1. Action Critique Médias. Observatoire des médias.

2. Pour tous les détails, voir : <http://www.acrimed.org/article4265.html>

Les élèves utilisent aussi et surtout Internet. On sait que cela pose de nombreux problèmes, en particulier au niveau de la vérité et de la rigueur.



Wikipédia, l'encyclopédie la plus utilisée par les jeunes

Elle est encensée par les uns... et fortement critiquée par les autres.

Une encyclopédie accessible par tous et partout dans le monde, qui serait très complète, mise à jour continuellement et très rigoureuse, c'est-à-dire exacte, objective, vérifiée et dépourvue d'équivoque... cela n'existe pas encore. Mais *Wikipédia* semble aller dans ce sens.

Elle comporte plus d'un million et demi d'articles en français et elle est consultée par plus de 16 millions de visiteurs chaque jour. Elle est libre d'accès et utilisable partout (sauf en Chine, où d'autres hyper-encyclopédies fonctionnent). Elle est fondée sur la technologie du *wiki*³, qui facilite la création d'articles. De ce fait, elle est encore critiquable quant à sa rigueur.

On peut considérer que les élèves peuvent se servir de ces informations, peut-être à la condition qu'ils en évaluent parfois le degré de rigueur et qu'ils utilisent parallèlement d'autres sources. Plusieurs projets pédagogiques impliquant Wikipédia ont été réalisés dans des lycées et collèges québécois, français et suisses⁴.

S'informer : une démarche complexe

Aborder et s'approprier l'information... qu'est-ce que cela signifie ?

Ce n'est pas simple ! L'information devra être jugée en fonction de sa clarté, sa pertinence, sa fiabilité... Et cela s'apprend !

3. Un wiki est un site web dont les pages sont modifiables par les visiteurs, ce qui permet une écriture collaborative des articles numériques qu'il contient.

4. Voir : http://fr.wikipedia.org/wiki/Cat%C3%A9gorie:Projet_p%C3%A9dagogique

Il semble donc important de définir quelques critères de référence qui peuvent aider les maîtres à choisir et évaluer les situations à faire vivre aux élèves.

On peut utiliser le « principe de questionnement critique », appelé parfois la *méthode QQQQCP*.

Il s'agit de savoir si une information satisfait aux questions « qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi ? ». Si ce n'est pas le cas, il faudra en rechercher la véritable signification ou la rejeter :

- *Qui* : qualité et nationalité de (ou des) auteur(s) de l'information, personnes citées, valorisées ou remises en cause.
- *Quoi* : caractéristiques et nature de l'information (passage d'un livre, article de presse, étude ou recherche, document scolaire...), contexte politique, éthique, idéologique...
- *Où* : source(s) de l'information : ouvrage, article, site...
- *Quand* : date de l'information, validité par rapport à aujourd'hui...
- *Comment* : façon dont l'information est diffusée.
- *Pourquoi* : à qui s'adresse ce texte et motivations de l'auteur (générosité, humanisme, besoin de reconnaissance sociale, propagande idéologique, prosélytisme, publicité...).

Cela fait beaucoup de questions ! En réalité, lorsqu'on a un peu l'habitude de rechercher des informations, on ressent assez vite l'état d'esprit et la valeur de ce que l'on consulte !

De plus, avec les élèves, il ne semble pas réaliste d'avoir simplement recours à une *recette toute faite*, ou encore à une méthode rigide et prédéterminée ! Chacun d'eux a besoin d'utiliser un ensemble de capacités et d'attitudes qui vont se construire progressivement, tout au long de sa scolarité... et bien plus tard encore.

☞ Que faire face à l'information ?

Bien utiliser et s'appropriier au mieux l'information passe par trois étapes : la recueillir, la trier et la traiter.

Recueillir l'information

Il ne suffit pas de nommer sa source, encore faut-il comprendre en quoi elle est crédible et adaptée au problème que l'on a soulevé.

- ✕ Choisir méticuleusement ses ouvrages, magazines et surtout sites Internet (retenir plutôt ceux qui ont une étiquette littéraire, scientifique ou artistique reconnue), sauf si l'on veut explorer les contradictions.
- ✕ Rechercher des supports apportant des informations différentes, voire paradoxales : ne pas se contenter de relever ce qui conforte son opinion préalable... comme on le fait souvent ! Au contraire, se pencher plus particulièrement sur ce que l'on connaît mal, dépasser sa première impression et prendre conscience de ses propres conceptions qui pourraient être fausses et masquer certains aspects de la réalité.
- ✕ Prendre l'habitude de toujours noter ses sources : auteur(s), date, titre du document et du support dont il provient (ouvrage, site Internet...).

Exemple simple de référence (utilisé dans cet ouvrage) :

Pour un livre : Auteur, *Titre*, éditeur et collection, année.

Pour un site Internet : Auteur, *Titre de l'article*, Nom du site, date, adresse complète du site ou de la page consultée.

Trier l'information

- ✕ Ne conserver qu'une quantité limitée de documents (ou de passages de documents).

- ✗ Se pencher sur la crédibilité des sources :
 - comparer les informations recueillies ;
 - rechercher et retenir les arguments contradictoires ;
 - repérer les motivations affichées et/ou cachées de l'auteur ;
 - tenter de mesurer la valeur des arguments, des *preuves* ainsi que la qualité des raisonnements utilisés ; relever les contradictions, les sophismes ;
 - identifier les raisons sur lesquelles on s'appuie pour attribuer de la crédibilité à une information, une démonstration ;
 - ne pas se faire piéger par la présentation de graphiques, tableaux et cartes, de méthodes de traitement de données (modèles de simulation, de calcul...) et même d'outils de corrections automatiques, qui renvoient une image de rigueur et *font scientifique*, mais qui peuvent ne pas l'être réellement ;
 - évaluer la qualité des conclusions et leurs relations avec les arguments avancés.

Traiter l'information

- ✗ Organiser les informations retenues en suivant une certaine logique.
- ✗ Présenter les informations en tenant compte des opinions et des sources différentes.
- ✗ En faire une synthèse : élaborer un texte (ou autre support) relativement court, en utilisant ses propres mots.
- ✗ Valoriser la clarté et chercher des précisions si besoin.

Suivant la recherche effectuée, certains critères auront davantage d'importance que d'autres.

Information ou pub ? Dans les magazines, on doit apprendre à repérer les pages de publicité qui se présentent comme des articles d'informations (le mot publicité doit obligatoirement y figurer : il est souvent écrit... en tout petit !).

☛ Quelques pistes d'activités

L'actualité soulève régulièrement des problèmes de toute nature, largement relayés par les médias ; certains peuvent faire l'objet d'une recherche critique, dans une discipline ou dans une autre. Nous en donnons de nombreux exemples tout au long de cet ouvrage.

- ✕ Plutôt que de demander de réaliser des *exercices* concernant une capacité limitée, utiliser le plus souvent possible des situations complexes, même si, à l'occasion, on peut travailler plus particulièrement sur un critère spécifique, quand le besoin s'en fait sentir.
- ✕ À l'occasion de la présentation de travaux menés par des petits groupes d'élèves, mener une analyse critique, surtout si les résultats obtenus sont différents ou contradictoires par rapport aux conceptions initiales ou aux attentes.
- ✕ En sciences et en mathématiques, discuter et vérifier la vraisemblance des calculs. Faire de même, avec les erreurs que soulèvent les correcteurs orthographiques, utilisés dans toutes les matières.
- ✕ Faire éprouver le besoin de mener une analyse critique de documents ou de sites quand on utilise Internet.
- ✕ Demander d'analyser certaines émissions de télévision ou les publications pour enfants et adolescents (magazines, albums, livres...) qui sont écrites par des journalistes et qui comportent régulièrement de grossières erreurs.
- ✕ Apprendre à croiser les informations. Faire prendre conscience aux élèves des risques de désinformation quand les sources ne sont pas recoupées.
- ✕ Découvrir et s'appuyer sur les *sites d'observation des rumeurs*⁵.

5. Voir chapitre 22.

- ✗ Lancer une éducation aux médias dans laquelle les élèves sont placés en situation de vérifier et sélectionner les informations avant de les utiliser. Ils vont *surfer*, observer, se tromper, revenir sur leurs pas...
- ✗ Utiliser les informations recueillies et triées pour élaborer des synthèses tenant compte des différentes thèses ou opinions.
- ✗ Et pourquoi ne pas fournir des informations fausses ou contradictoires et laisser les élèves réagir ?

19. Réchauffement climatique : qu'en pensez-vous ?

Que penser d'un problème, très complexe, quand deux thèses s'affrontent et qu'elles sont toutes deux largement médiatisées et soutenues par des arguments se voulant scientifiques ?

Pour entrer dans le sujet...

À propos du réchauffement climatique

Par exemple, le réchauffement planétaire constitue un vrai problème sur lequel la majorité des citoyens se sent incompétente. Il n'est qu'à consulter les nombreux articles que propose Internet pour s'en convaincre. On y trouve tout... et son contraire !

Soit le réchauffement climatique est largement provoqué par l'homme, soit son action directe n'est pas du tout reconnue : l'augmentation de température proviendrait des variations survenant naturellement mais analysées en se rapportant à l'échelle des temps géologiques !

Quel beau sujet qui restera d'actualité un bon bout de temps encore ! Les élèves peuvent-ils vraiment « savoir » ?

Et vous... qu'en pensez-vous ? Vous croyez posséder un avis pertinent... et argumenté ? Vous pensez être suffisamment informé ?

👉 Difficile de détecter la vérité !

Deux thèses s'affrontent.

L'homme serait responsable du réchauffement climatique

En septembre 2014, Nicolas Hulot déclarait : « À l'occasion de la sortie du 5^e rapport du Giec¹, tout nous indique dans cette médiation scientifique qu'on ne peut plus être dans une posture du moins faisant ou du renvoi de responsabilité². »

Ce rapport affirme que le réchauffement climatique, depuis 1950, est très probablement dû à l'augmentation des gaz à effet de serre d'origine anthropique (due à l'homme).

Quelles en sont les conséquences ?

D'après Claude D'Astous et Yves Lévesque, deux journalistes canadiens, « de rapport en rapport les choses se précisent, et ce sont les scénarios du pire qui prévalent.

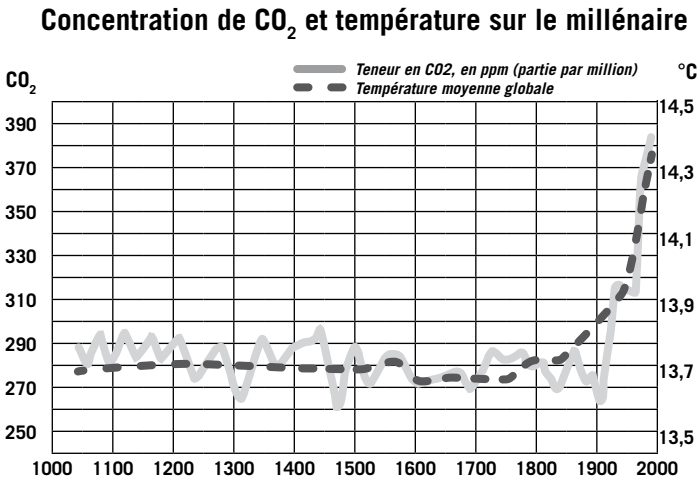
- ✗ La Terre se réchauffe à une vitesse jamais vue dans sa longue histoire.
- ✗ La banquise s'étiole à grande vitesse. La calotte du Groenland pourrait fondre complètement.
- ✗ Les océans vont se gonfler de plusieurs mètres. Des centaines de millions de gens vont se retrouver les pieds dans l'eau.
- ✗ Les tempêtes vont gagner en violence.

1. Giec : Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat. Le rapport date de septembre 2014.

2. HULOT Nicolas, président de la Fondation Nicolas Hulot pour la Nature et l'Homme, janvier 2014.

Nous nous dirigeons plein gaz vers une autre planète. Et les cris d'alarme des scientifiques n'y changent rien ³. »

Une courbe (document scientifique !) atteste cette affirmation :



Source : Giec, 2007.

Courbe en trait plein : évolution de la concentration du CO₂ dans l'atmosphère depuis 1 000 ans.

Courbe en pointillés : évolution de la température pendant la même période.

On constate une relation étroite entre la proportion de dioxyde de carbone et l'évolution de la température. Ces deux variables sont en forte augmentation depuis l'entrée dans l'ère industrielle. Cela confirme les affirmations du Giec.

Si l'on entre un peu plus dans les détails, en Europe : « La décennie 2002-2011 a été la plus chaude depuis que l'on dispose

3. D'ASTOUS C. et LÉVESQUE Y, *Découverte*, 23 septembre 2013, en ligne : <http://www.radio-canada.ca/emissions/decouverte/2013-2014/Reportage.asp?idDoc=313206>
Nous avons choisi ce reportage canadien pour sa simplicité et son approche synthétique.

de données météo. Les températures moyennes seraient susceptibles d'augmenter de 1,1 à 6,4 ° C au cours du XXI^e siècle. Et la cause humaine de l'effet de serre ferait consensus, d'une manière unanime ou presque, dans la communauté scientifique. Seuls quelques individus, dont le sérieux a été mis en doute, la contesteraient encore.

De plus, les précipitations ont diminué au Sud et augmenté au Nord. [...] L'Arctique se réchauffe plus vite que les autres régions européennes, entraînant un doublement de la fonte de la calotte groenlandaise de 1990 à 2010 (250 milliards de tonnes de glace perdues/an de 2005 à 2009). La mer a monté d'environ 1,7 mm/an au cours du XX^e siècle, avec une accélération (3 mm/an) au cours des dernières décennies, avec des variations locales. [...] Les glaciers alpins ont presque perdu deux tiers de leur masse de 1850 à 2010. Des dizaines de milliers de morts sont attribués aux vagues de chaleur (plus fréquentes, plus longues) »⁴.

Selon Greenpeace, « les événements météorologiques extrêmes sont de plus en plus fréquents, de plus en plus intenses : canicules, sécheresses, inondations dues à des crues exceptionnelles, tempêtes, etc.⁵. »

L'homme n'aurait rien à voir avec le réchauffement climatique

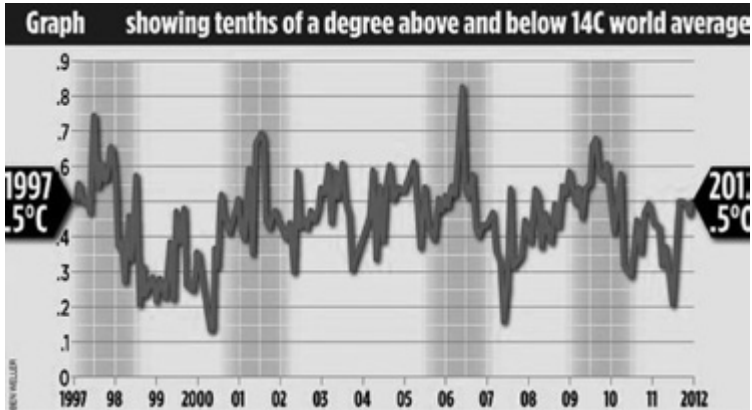
De nombreux arguments sont avancés par les climatosceptiques pour remettre en cause le réchauffement climatique anthropique.

4. Source : http://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9chauffement_climatique#cite_ref-11.

5. Greenpeace. Dérèglements climatiques. Archives.

Depuis 1997, les températures n'auraient pas augmenté, comme l'indique le graphique suivant ; il n'y a donc pas de réchauffement climatique !

Une courbe (autre document scientifique !) atteste cette affirmation.



© Ben Weller

La courbe représente l'évolution de la température moyenne entre 1997 et 2012.

Petit problème... les deux courbes renvoient à des conclusions contradictoires !

Les arguments suivants sont avancés par les climatosceptiques⁶ :

- ✗ Certaines périodes glaciales ont vu le taux de CO₂ être trois à quatre fois supérieur à celui mesuré aujourd'hui.
- ✗ Au Moyen Âge, certaines régions étaient à la même température qu'en ce début de XXI^e siècle.

6. Élaboré surtout à partir de : Marsollat Baptiste, *Les climatosceptiques marquent des points*, disponible sur Slate.fr. Slate (« ardoise » en français) est un magazine en ligne américain ; sa version française a été fondée par quatre journalistes parmi lesquels Jean-Marie Colombani et Jacques Attali.

- ✗ D'autres facteurs majeurs interviennent dans l'évolution du climat (volcans, soleil, courants océaniques, etc.) ; le Giec n'en tient pas ou pas suffisamment compte.
- ✗ Le CO₂ n'est pas un polluant, il est essentiel à la vie (absorption par les plantes vertes permettant la photosynthèse). Aujourd'hui, on peut envoyer dans l'atmosphère tout le CO₂ que l'on voudra, cela n'aura pas une incidence importante (pour cause de saturation).
- ✗ On a pris une conséquence pour une cause : ce sont les variations de température qui précèdent celles du CO₂ et non le contraire.
- ✗ Pour le Giec, il y a une accélération de la montée du niveau des océans. De nombreuses études indiquent le contraire. D'ailleurs, les valeurs obtenues sont de l'ordre de quelques millimètres et les imprécisions dues aux mesures par satellites sont plus grandes que les mesures directes !
- ✗ Comme le montrent les observations satellitaires, les glaces de l'Antarctique n'ont pas fondu mais sont au contraire bien au-dessus des niveaux historiques. L'année 2013 se situe au deuxième rang en ce qui concerne la superficie de la banquise.
- ✗ En 2007, l'ONU avait annoncé que le réchauffement climatique allait favoriser l'apparition d'épidémies de paludisme (malaria pour les anglophones) : « La malaria et la dengue apparaissent maintenant dans des régions où elles n'étaient pas endémiques autrefois. [...] Cela pourrait exposer 220 à 400 millions de personnes supplémentaires à la malaria, maladie qui fait environ un million de victimes par an. » Pour les climatosceptiques, il n'existe pas de lien direct entre des températures plus élevées et un accroissement des épidémies de malaria. La plus grande épidémie récente de paludisme a été décrite à Arkhangelsk (40 000 cas) dans les années 1920 et 1930. C'est une ville russe qui est située... près du cercle polaire !

- ✗ Il en serait de même pour les ours blancs qui, à l'inverse de ce qui a été affirmé, ne seraient pas touchés par le réchauffement climatique.
- ✗ Les atolls du Pacifique ne seraient pas menacés par la montée des eaux océaniques. Depuis les années 1950, Funumanu a même gagné 0,44 hectare, soit 30 % de sa surface précédente.
- ✗ Le Giec, s'il s'est appuyé sur des milliers de publications scientifiques..., les a choisies ! Enfin, quand il déclare d'une manière péremptoire que seuls quelques individus peu sérieux contestent encore leur position, il faut savoir que la liste des scientifiques climatosceptiques à travers le monde est relativement importante. Certains sont même des prix Nobel, ou ont obtenu des récompenses similaires.

Alors, si les sceptiques font cette analyse, paraissant fort argumentée, pourquoi les tenants du réchauffement climatique opposent-ils une telle résistance ?

☞ ***In fine*, qui manipule qui ?**

Les climatosceptiques croient que, par l'intermédiaire du Giec, on voudrait nous préparer à accepter les crises et à vivre de nouvelles restrictions, de nouvelles taxations. On espérait des investissements massifs dans les technologies vertes, et dans la lutte contre des problèmes actuels comme la faim, la malnutrition, l'éducation, le sida, etc.

Mais leur position est avant tout politique et idéologique. Il faut se pencher sur la crédibilité des personnes et des sites « scientifiques » soutenant leur thèse et tenter d'en définir les enjeux.

Antonin Pottier⁷, chercheur en économie de l'environnement, a travaillé sur les arguments du discours climatosceptique. Pour produire sa synthèse, le Giec n'a pris en compte que les travaux publiés dans les revues scientifiques. Or, la plupart des travaux des climatosceptiques ne sont jamais publiés parce qu'ils ne sont pas sérieux. En fait, ce sont des individus médiatisés mais isolés, et surtout des scientifiques non spécialistes de climatologie. On trouve ainsi beaucoup de géologues, des polytechniciens, des géochimistes (comme l'ancien ministre Claude Allègre), des géophysiciens, et même des animateurs météo (tel que Laurent Cabrol).

Il s'est ainsi établi une convergence idéologique entre eux et les grands groupes industriels. Aux États-Unis, les climatosceptiques sont le plus souvent très proches du parti républicain et le réchauffement climatique ébranlerait la croyance que le libre marché pourrait toujours offrir des solutions techniques adaptées. Certains pays exportateurs de pétrole tentent de contester les preuves apportées au changement climatique en affirmant que les pays engageraient des dépenses injustifiées qui freineraient leur croissance. Au passage, notons qu'ils ne prennent pas en compte l'épuisement des ressources, la multiplication des pollutions...

La manière la plus efficace de nier les politiques contre les émissions de gaz à effet de serre, c'est de s'attaquer à la racine même de sa justification, c'est-à-dire à l'origine humaine du réchauffement climatique. Elle est ainsi niée. Rien ne sert d'agir puisque nous ne sommes ni responsables ni coupables ! Nul besoin de transformer en profondeur les modes de vie : un avenir paisible de progrès continuels, de croissance éternelle et de consommation infinie s'ouvre à nous !

7. POTTIER Antonin, Le discours climatosceptique : une rhétorique réactionnaire, *Natures Sciences Sociétés*, 21. 2013.

Les climatosceptiques vont jusqu'à falsifier les faits et truquer les références. Sylvestre Huet et Stéphane Foucart ont notamment dressé la liste des erreurs de chiffres, mais aussi les mensonges, les trucages de courbes de température, les références erronées et les fautes de raisonnement, accumulés par Claude Allègre dans son livre qui a été très médiatisé : *L'imposture climatique*⁸. Ils ont obtenu le trophée Diderot-Curien décerné par l'AMCSTI en 2012⁹.

Sur le public, le physicien Étienne Klein expliquait : « le combat des autoproclamés *climatosceptiques* a produit un effet médiatique dévastateur en raison de la complaisance montrée par de nombreux médias de masse (télévisions, radios, périodiques) pour un discours en définitive basé sur une sorte d'*antiscience*, dont l'un des résultats est de faire reculer dans l'opinion publique la compréhension du fonctionnement de la science contemporaine¹¹. »

En fait... il semblerait qu'il y a bien réchauffement climatique et les activités humaines constituent, de manière « extrêmement probable¹⁰ », la cause principale du réchauffement de la planète depuis les années 1950.

8. On trouvera de nombreux exemples sur le blog de Sylvestre Huet, journaliste à *Libération*, et dans son livre *L'imposteur, c'est lui : réponse à Claude Allègre*, Stock, 2010. Voir aussi l'article de Stéphane Foucart, « Le cent-fautes de Claude Allègre », *Libération*, 10 mai 2010.

9. Association des musées et centres pour le développement de la culture scientifique et industrielle.

10. Conclusion du rapport du Giec.

11. Discours du président du jury de l'AMCSTI, Étienne Klein, 2012.



Les effets sur le public

En 2013, le CGDD (Commissariat général au développement durable) a publié son dernier *Baromètre d'opinion sur l'énergie et le climat*.

Seulement 61 % des Français pensaient que le réchauffement climatique était une réalité.

35 % des Français n'étaient pas du tout convaincus que le climat se déréglaît, et encore moins à cause de l'Homme.

4 % étaient sans avis.

Mais combien de Français possédaient des connaissances scientifiques suffisantes pour bien comprendre le problème et se prononcer objectivement ? Et combien s'étaient réellement penchés sur les arguments avancés par les deux parties ? On voit ici le rôle déterminant des médias !

Tout le monde a une opinion... sur ce que peu de personnes connaissent !

Et vous ?

20. Publicité : des produits qui touchent les élèves

Certaines publicités sont parfois mensongères.
Elles constituent donc un support particulièrement favorable pour développer l'esprit critique.

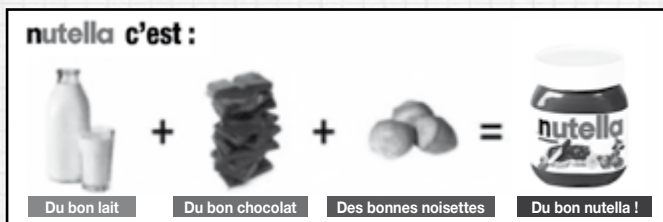
Les élèves très jeunes ne sont pas conscients que la publicité les manipule et a pour but de les faire consommer coûte que coûte. Ils ne savent pas analyser le phénomène... mais consomment tout de même.

Pour entrer dans le sujet...

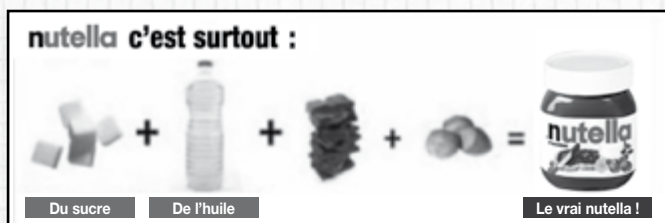
Démêler le vrai du faux

La pâte à tartiner Nutella, fabriquée à base d'huile de palme, peut être abordée en géographie par exemple. Elle concerne le grave problème de la déforestation, responsable de la disparition possible de nombreuses espèces endémiques et/ou protégées, comme l'orang-outan.

Ancienne publicité Nutella :



En réalité :



Le lait, le chocolat et les noisettes ne représentent que 27 % du total de la pâte à tartiner, tandis que le sucre et l'huile de palme correspondent à plus de 72 % du produit¹.

☞ Nutella : une polémique intéressante

On sait qu'en France, le Code de la consommation impose de présenter, sur les étiquettes de chaque produit nutritif, les ingrédients par ordre décroissant de quantité.

Composition réelle du Nutella :

« Sucres (~ 55,2 %), huile végétale (huile de palme ~ 17,3 %), noisettes (13 %), cacao maigre en poudre (7,4 %), lait écrémé en poudre (6,6 %), lactosérum (petit lait ~ 0,8 %), émulsifiant : lécithine de soja (~ 0,3 à 0,7 %), arôme (< 0,7 %)². »

Notons au passage que l'étiquette qui suit, présentant les différents ingrédients, n'en donne pas les pourcentages et que sucre et huile de palme sont inversés !

1. Depuis début 2014, après la remise en cause qui a touché cette pâte à tartiner, la composition du Nutella est présentée d'une manière plus complète dans leurs publicités.

2. D'après Pierre Bazi de Nutella France, 8 mai 2013.

Nutella		
nutella ® FERRERO		
Créateur	Pietro Ferrero	
Ingrédients	huile de palme, sucre, noisettes en poudre, cacao maigre, lait écrémé en poudre, lactosérum en poudre, émulsifiant (lécithine de soja, vanilline)	

Mais c'est la quantité d'acides gras saturés contenus dans l'huile de palme qui est incriminée. Elle se situe aux environs de 50 %, contre une moyenne de 12 % dans les autres huiles.

Présentation du produit

Nutella est une marque déposée de pâte à tartiner créée par la société italienne Ferrero. La France est le premier consommateur et le premier site mondial de production de Nutella (avec environ 108 000 tonnes par an).

Présentation du produit sur le site *Nutella*³ :

- « Le bon côté de la tartine. Le magazine de l'enthousiasme. Naturellement extraite des fruits du palmier à huile, notre huile de palme provient intégralement d'une filière certifiée respectueuse de l'environnement. »

3. <http://enthousiasme.nutella.fr/fr-fr?gclid=CPq35eWazrwCFSEHwwodzjEAK&match=b>

- « C'est l'huile de palme qui, depuis 40 ans, garantit l'onctuosité et la stabilité uniques de la recette. »
- « L'huile de palme n'est pas dangereuse pour la santé. »
- « 100 % de nos usines de production de NUTELLA dans le monde utilisent de l'huile de palme certifiée RSPO durable⁴ provenant des plantations respectueuses de l'environnement. »

Quelle analyse critique mener ?

L'huile (fortement chargée d'acides gras saturés et mono-insaturés) et le sucre composent plus de 72 % du produit.

Ferrero vise particulièrement les enfants⁵, en vantant ses qualités nutritionnelles. Or, ces sucres rapides et ces acides gras sont connus comme étant des facteurs favorisant notamment les maladies cardiovasculaires, l'obésité, le diabète et même la dépression ! De plus, cette pâte à tartiner contiendrait un plastifiant potentiellement dangereux pour l'équilibre endocrinien : le phtalate qui a la capacité de migrer du plastique vers le corps humain.

Les risques évoqués concernent essentiellement la baisse de la fertilité et l'atrophie testiculaire chez l'homme, la mortalité fœtale ou la réduction du poids du fœtus chez la femme. Certains phtalates possèdent également un effet perturbateur endocrinien ; ils favorisent aussi les maladies coronariennes et même les dépressions nerveuses.

Alors... où est la vérité ?

Croisons les informations. Ferrero assure que les phtalates ne sont pas incorporés dans la composition du Nutella et que ses couvercles en plastique sont certifiés sans phtalates. Mais les

4. RSPO représente la « Table ronde pour une huile de palme durable » préconisant l'intensification des plantations écologiques existantes, la conservation de la biodiversité, le respect des communautés locales ainsi que la réglementation relative à l'acquisition des terres.

5. Voir son site Internet cité précédemment.

laboratoires Sofia à Berlin et Galab à Hambourg confirment la présence infime de phtalates dans la pâte à tartiner.

Ferrero reconnaît les résultats de cette recherche mais les minimise : « Leurs analyses menées en avril 2010, montrent la présence de traces infimes de phtalates (60 µg/kg en moyenne), équivalentes voire inférieures à celles que nous retrouvons dans n'importe quel autre produit (en moyenne 65 µg/kg)⁶. »

En 2012, le Sénat français a lancé un débat sur la dangerosité de l'huile de palme, en souhaitant adopter un amendement dit « Nutella » qui prévoyait d'augmenter de 300 % la taxe sur cet ingrédient. Il n'a pas été adopté. Mais, en 2013, il a été de nouveau remis sur la sellette.

Comment un penseur critique peut-il s'en sortir ?

Il lui faut rechercher dans d'autres sources (crédibles), des spécialistes qui pourraient fournir des explications rigoureuses et plus précises.

Un exemple parmi d'autres : entretien avec le docteur Jean-Louis Thillier, expert en sécurité sanitaire⁷. Que nous apprend-il ? L'huile de palme est-elle dangereuse pour la santé ? « Ce n'est pas si simple ! Les huiles végétales brutes ou raffinées, dont l'huile de palme, ne sont pas des poisons. » Cela est confirmé par d'autres scientifiques. Par exemple, le biochimiste Philippe Legrand prétend que l'huile de palme n'est pas toxique, ni même dangereuse en tant que telle.

Mais la question se complique lorsque cette huile passe entre les mains de l'industrie agroalimentaire ! Pour obtenir la

6. Ferrero France, novembre 2012, en ligne : http://www.ferrero.fr/actualites/Precisions_sur_la_composition_de_Nutella

7. <http://www.agriculture-environnement.fr/>

sensation d'une texture moelleuse, la sensation de fondant dans la bouche et des saveurs alléchantes, on transforme le produit pour obtenir une phase solide à température ambiante, la *stéarine de palme*, deux fois plus riche en acides gras saturés que le gras de porc ! De plus, elle contient des *acides gras trans* qui sont toxiques.

Donc, on peut en même temps affirmer que l'huile de palme n'est pas réellement toxique (c'est ce que proclame Ferrero)... et que ses produits dérivés le sont (ce qui reste caché) ! Pourtant, on sait qu'ils augmentent le taux sanguin de lipoprotéines à faible densité (LDL appelé communément le « *mauvais cholestérol* »), qui est un facteur de risque de maladies cardiovasculaires, et diminuent le taux sanguin de lipoprotéines à haute densité (HDL ou « *bon cholestérol* »), qui protège des maladies vasculaires.

Et, bien sûr, la nature de l'huile (de palme) ainsi que le pourcentage des acides gras saturés et des acides gras insaturés trans ne sont pas présents sur l'étiquetage de la composition des aliments transformés. Seule la mention (obligatoire) « huiles végétales » y figure ; elle laisse à penser qu'il s'agit d'une matière grasse saine.

Que pourrait-on changer ?

Il est tout à fait possible de remplacer l'huile de palme, mais le coût ne serait plus le même ! Il n'en est pas moins vrai que « la France est le pays d'Europe où on trouve le plus d'entreprises agroalimentaires ayant renoncé à mettre de l'huile de palme dans leurs produits », explique Sylvain Angerand de l'association Les Amis de la Terre. À Greenpeace, Jérôme Frignet remarque que « certaines entreprises, notamment des distributeurs, ont compris qu'il y avait un intérêt commercial et en termes d'image à ne plus utiliser d'huile de palme dans leurs produits. »

Quant aux problèmes liés à l'environnement, on ne trouve dans le Nutella que de l'huile de palme certifiée « RSPO durable » provenant des plantations respectueuses du biotope. Du moins Ferrero l'affirme ; mais il semble qu'on ne puisse s'appuyer sur aucune garantie réelle concernant une huile de palme qui ne proviendrait pas de cultures issues de la déforestation.

Difficile de faire la part des choses ? Nous l'avons tenté !

Le boycott simple de l'huile de palme est peu encouragé. En effet, on ne peut pas ignorer que la culture du palmier à huile « réduit la pauvreté et améliore la vie de millions d'Africains⁸ ». Le Sénat français indique : « Nous n'avons jamais demandé que l'on boycotte l'huile de palme en général, mais seulement celle produite en ayant recours à la déforestation⁹. »

De plus, des alternatives existent : il est possible de cultiver des palmiers à huile sans détruire l'environnement. Une certification pour promouvoir une production durable d'huile de palme a été développée : *Roundtable on Sustainable Palm Oil* (RSPO). Elle existe depuis 2008 ; elle s'appuie sur 8 principes et 39 critères auxquels il faut répondre. Il semble, d'après Greenpeace, que « la RSPO vise à promouvoir une huile de palme durable mais rien n'est entrepris pour enrayer la déforestation qui découle des activités industrielles de ses membres¹⁰ ».

À ce titre, l'ONG a mis en avant des exploitations durables, mais il reste compliqué pour le consommateur de pouvoir choisir des produits avec de l'huile de palme durable.

8. Propos de Gilles Van Kote, « L'huile de palme, une méfiance très française », *Le Monde - Planète*, novembre 2012.

9. Sénat français (séance du 26 novembre 2012).

10. Greenpeace Belgium :

<http://www.greenpeace.org/belgium/fr/presse/communiqués-presse>.

Beaucoup de produits « naturels » ou « cuisinés comme à la maison », et vendus dans les supermarchés... avec tout leur cortège de substances ajoutées, peuvent être analysés par les élèves. Il semble important de choisir des articles qu'ils consomment régulièrement.



Quelques avis d'adolescents sur la pâte à tartiner Nutella¹¹

Gilles dit :

Selon la pub, Nutella c'est du lait, des noisettes et du chocolat. Selon l'étiquette, c'est avant tout du sucre et de l'huile végétale (palme).

[...] La pub nous mentirait-elle ?

Chmidt dit :

Bonjour,

Ce n'est pas juste une histoire de danger pour la santé, l'huile de palme contenue dans le Nutella est une graisse saturée à 30 %, qui bouche donc les artères. De plus, les plantations de palmiers à huile causent la destruction de la forêt tropicale (extinction de l'orang-outan...) et causent le rejet très important de dioxyde de carbone dans l'atmosphère. Les agros industriels utilisent cette huile car elle coûte moins cher, mais elle détruit la santé de millions de gens, qui ne savent même pas qu'ils ingèrent cette huile mortelle. Elle n'est pas mortelle en soi, mais on en trouve partout, biscuit, lait maternel, plats préparés, Kellogg, céréales, chocolats... moi mes enfants ne touchent pas à cette merde !!!!

Amélie dit :

Moi je n'arrêtera pas, je trouve ça trop bon !

Nebel dit :

[...] Nouvelle lubie d'aujourd'hui alors que des années en arrière on en faisait pas cas !!!

Moi le Nutella, je le bouffe à la cuillère et j'en fais même des gâteaux !!! Et surtout JE VOUS EMMERDE !!!

11. Remarques prises sur le site : www.dangersalimentaires.com

☛ Apprendre à regarder une affiche publicitaire

Regarder autrement une affiche publicitaire est une activité qui stimule l'esprit critique ! Et les exemples sont tellement nombreux !

Les élèves, même jeunes, sont intéressés et très sensibles à ce type d'activité.



L'affiche de campagne des Galeries Lafayette, été 2015.

Il s'agit d'une très belle photo... et d'une très belle femme (objet). Mais est-il logique de faire de la publicité pour des maillots de bain... en enlevant le sien ? Cette question ne semble pas concerner les publicitaires !

21. Pour une pratique critique des médias

Les médias traditionnels (télévision, radio, presse) tiennent peu de place dans l'enseignement.

On les dédaigne comme si les vrais savoirs ne devaient venir que de l'École ! Avec la popularisation d'Internet, il ne peut plus en être de même.

Mais quelle est la valeur de ces médias et comment les aborder d'une manière critique ?

Pour entrer dans le sujet...

Un Trafalgar médiatique : les charniers de Timisoara

Cet exemple concerne la campagne de presse couvrant les événements survenus en Roumanie, lors de la révolution de 1989, qui se sont soldés par la chute du régime de Ceausescu.

Les médias (particulièrement en France) annoncent la découverte d'un véritable charnier : quatre mille morts pour la seule ville de Timisoara ; leur nombre total atteindrait 70 000.

Libération : « Timisoara libéré découvre un charnier. Des milliers de corps nus tout juste exhumés, terreux et mutilés, prix insupportable de son insurrection. »

L'Événement du jeudi titre : « Dracula était communiste. »

TF1 : « Ceausescu, atteint de leucémie, aurait eu besoin de changer son sang tous les mois. Des jeunes gens vidés de leur sang auraient été découverts dans la forêt des Carpates. »



Et à l'étranger :

El Pais (journal espagnol renommé) écrit : « À Timisoara, l'armée a découvert des chambres de torture où, systématiquement, on défigurait à l'acide les visages des dissidents et des leaders ouvriers, pour éviter que leurs cadavres ne soient identifiés. »

C'est *Le Figaro* qui, un mois après, a dévoilé la supercherie : les morts, donnés en pâture aux télévisions, avaient été déterrés du cimetière des pauvres de la ville !

Ce charnier était censé prouver l'horreur du régime de Ceausescu.

L'École doit cesser de considérer les médias comme appartenant à une *culture parallèle*, marginale, souvent rudimentaire et dans laquelle elle ne veut pas entrer.

Pourtant, quels meilleurs supports que la presse et la télévision pour commencer à construire ou à affiner son esprit critique ! En fait, l'éducation aux médias est un thème qui devrait être traité par les enseignants, en primaire et encore plus dans

le secondaire, en particulier par les professeurs de français et de langues¹ avec l'aide des professeurs documentalistes.

La critique des médias est un sujet polémique. De nos jours, ils font l'objet de nombreuses critiques. On leur reproche d'être

incomplets, partiels, simplistes, populistes, etc. Pourtant, on oublie un peu vite qu'ils sont le reflet de notre société de consommation dans laquelle ils s'épanouissent !

Il s'agit de s'interroger d'une manière critique sur la qualité des messages des différents supports médiatiques, sur leur origine, la façon dont ils sont conçus, diffusés et reçus, en analysant les valeurs, les idées, et les points de vue qu'ils véhiculent.

1. Un des items de la compétence 2 du socle commun demande, par exemple, de « faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement ».

Il est bien évident que l'éducation aux médias s'appuie essentiellement sur le concept d'esprit critique. Mais cette compétence ne peut se manifester que si les élèves maîtrisent un certain nombre de connaissances et sont capables d'intégrer continuellement des savoirs nouveaux. On pourrait donc penser qu'il faut attendre que ce niveau soit atteint.

Pourquoi ne pas accepter que c'est aussi en travaillant sur la critique de ces connaissances que les élèves, progressivement, se les approprieraient ? De même, on ne parviendra pas à développer l'exercice de la pensée critique si, dans toutes les pratiques, elle n'est pas favorisée et valorisée.

Enfin, tout le monde s'accorde pour estimer que l'on se doit d'apprendre aux élèves à douter de tout ce qu'ils entendent et lisent². La critique doit donc aussi se porter sur les enseignements reçus, les documents que le maître utilise, les manuels scolaires... Enfin, il est bon de rappeler également aux enseignants qu'ils doivent manifester eux-mêmes un esprit critique, face aux manuels du commerce mais aussi et surtout face aux innombrables ressources mises en ligne pour l'enseignement.

Champs possibles d'investigation

Jacques Piette propose sept champs d'investigation, ainsi que des stratégies pédagogiques concernant les capacités nécessaires au développement de la pensée critique à l'égard des médias. Et à chacun correspond un questionnement³.

2. Le problème du doute sera traité dans le livre 2.

3. D'après PIETTE Jacques, *La démarche d'enseignement en éducation aux médias*, Série Références et Travaux universitaires, L'Harmattan, 2006.

- ✕ Origine : qui produit les messages et dans quel but ?
- ✕ Types de messages : quels types de messages sont utilisés et pourquoi ?
- ✕ Contenu des messages : quelles représentations de la réalité, quelles valeurs, quelle éthique sont proposées et pourquoi ?
- ✕ Langages utilisés : de quels langages fait-on usage (son, couleur, montage...) et pourquoi ?
- ✕ Modes de réception : à qui s'adressent les messages, pourquoi et comment sont-ils reçus ?
- ✕ Accessoirement, si le travail fait partie d'un projet interdisciplinaire :
 - Technologies : quels éléments techniques sont employés et pourquoi ?
 - Esthétique : comment se présentent les productions, du point de vue esthétique ?

Dis-moi qui te paye et je saurai ce que tu vas dire

Si on aborde l'exploration de l'univers des médias avec des élèves âgés, on n'échappera pas à une critique (justifiée !) de l'économie néolibérale dont certains médias demeurent un rouage et un outil de propagande, voire d'aliénation.

Initialement, beaucoup d'élèves croient, quel que soit leur âge, que d'un journal à l'autre « c'est du pareil au même ». Le traitement d'un sujet politique leur montre le contraire. C'est là que le néolibéralisme leur saute en plein visage.

La détention de nombreux médias par quelques grands groupes, ne peut que faire perdre à l'information une partie de sa transparence et de son objectivité. Lionel Jospin a résumé ainsi cette approche : « Nombre de médias audiovisuels ou de la presse écrite sont possédés en France par de grands groupes

industriels (Bouygues, Lagardère, Dassault...) ou bien ont ouvert largement leur capital à des groupes économiques ou financiers. On se doute que ces médias (au-delà des choix des journalistes eux-mêmes) sont globalement sensibles à l'idéologie et à la mentalité de ces milieux, et en diffusent largement les arguments dans le public⁴. »

Il en est de même des entreprises payant des encarts publicitaires. Une autocensure s'installera lorsqu'il s'agira pour un média de parler d'eux (par exemple les groupes Engie et EDF et l'image favorable qui devra être donnée de leurs activités nucléaires) sous peine de se voir retirer leurs publicités.

Quand on compare les différents médias, on peut considérer qu'ils sont relativement objectifs lorsqu'ils décrivent les faits... mais pas lorsqu'ils les interprètent.

Souvent, les médias ne font pas connaître la pluralité des points de vue sur un sujet donné : le choix des experts consultés, ainsi que les personnalités invitées, sont souvent idéologiquement proches des valeurs qu'ils défendent ou représentent. Et puis il y a une sélection de journalistes bien-pensants, ou du moins qui savent quelles priorités développer et qui peuvent se glisser dans le moule de la politique de l'institution. La censure est très limitée puisque les présentateurs, reporters et commentateurs s'autocensurent et entrent dans un mécanisme de docilité volontaire.

Quant aux hommes politiques, il est à déplorer que nombreux ne dévoilent pas la vérité mais expriment seulement ce que les gens ont envie d'entendre !

On voit que l'esprit critique a de quoi s'exercer !

4. JOSPIN Lionel, *Le Monde comme je le vois*, Gallimard, coll. Le Débat, 2005. Lionel Jospin fut Premier ministre de la France de 1997 à 2002.

Trop regarder peut rendre aveugle

La télévision vaut la peine qu'on s'y arrête plus particulièrement.

En 2012, les Français ont regardé la télévision 3 h 50 par jour, en moyenne⁵. On peut donc penser que beaucoup passent leur soirée, devant leur poste, à ingurgiter tout ce qu'on leur présente sans se poser un minimum de questions (les présentateurs se les posent pour eux !). On peut aussi imaginer l'influence que, tous les jours, cela peut avoir !



Le but des télévisions privées

Les médias ont pour objectif principal de conquérir l'audience la plus large possible afin d'engranger un maximum de revenus. Mais cela est rarement dit.

On se souvient pourtant de la remarque, largement reprise, de Patrick Le Lay, ancien PDG de TF1 :

« Soyons réalistes : à la base, le métier de TF1, c'est d'aider Coca-Cola, par exemple, à vendre son produit. [...] Or, pour qu'un message publicitaire soit perçu, il faut que le cerveau du téléspectateur soit disponible. Nos émissions ont pour vocation de le rendre disponible : c'est-à-dire de le divertir, de le détendre pour le préparer entre deux messages. Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible. »

(Patrick Le Lay a confirmé plus tard son analyse, tout en précisant qu'il avait « l'habitude de forcer le trait pour faire comprendre les concepts » !)

La télévision est donc devenue le principal vecteur abordant une formation à la culture politique. De plus, on est passé, en

5. Étude menée par l'institut Médiamétrie.

grande partie sous son influence, du verbal au visuel. Le texte a perdu de son importance au profit de l'image.

Tout ce qui précède est sujet à critique. Mais il faudra aussi être attentif à ne pas glisser dans une analyse trop idéologique, surtout si cela correspond à nos opinions personnelles !

Enfin, pour encourager les élèves à utiliser la pensée critique en classe, nous devons trouver des modes d'enseignement autres que les cours traditionnels avec un maître actif et des élèves passifs.

Les unes des quotidiens et les couvertures des magazines

Il suffit de consulter différents quotidiens (*Le Monde*, *Le Figaro* et *Libération*, par exemple), version papier ou Internet, en choisissant un jour où l'information s'y prête. Le feuilletage est une bonne entrée pour sensibiliser à la variété des titres ainsi que du contenu. Dès cette première étape, le problème d'une analyse critique se pose.

Parallèlement, on pourra se procurer les principales dépêches de l'AFP (Agence France Presse) sur la même journée, afin de les comparer aux articles des journaux.

Puis, demander aux élèves comment on peut aborder une analyse critique de ces quotidiens, ce qui leur permettra de définir une démarche commune. Le maître pourra les aider.

Ils commenceront par prendre conscience de la pluralité des titres à la une. Le fait de sélectionner, par exemple, les trois plus gros titres de chaque journal permettra de prendre conscience des sujets que chacun considère comme étant les plus importants ce jour-là. Et, après une approche comparative d'un ou de quelques contenus choisis, on pourra commencer à établir un profil des lecteurs visés par chaque journal.

Si l'on veut pousser plus loin l'analyse, il sera possible de relever les unités de sens contenues dans chaque titre (réponses aux questions : qui, quoi, où, quand, pourquoi, comment ?), d'identifier les procédés utilisés (présupposés, allusions, invitations à la lecture). On notera les effets de style : jeu de mots, vocabulaire émotionnel, métaphores, etc. On distinguera les titres incitatifs et les titres informatifs. De tout cela on essaiera de savoir quel journal paraît le plus équilibré, le plus objectif, le plus intéressant.

Cette activité d'éducation civique a pour but d'aider les élèves, de l'école primaire aux classes préparatoires à :

- « – comprendre le système des médias ;
- former leur jugement critique ;
- développer leur goût pour l'actualité ;
- forger leur identité de citoyen⁶. »

On pourra trouver une aide efficace en consultant les documents pédagogiques du CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information)⁷.

Il sera possible de faire de même pour les couvertures et les contenus de *L'Express*, *Le Point*, *Valeurs actuelles* et *Le Nouvel Observateur*.

Pour les grands élèves, pourquoi ne pas élargir le champ d'analyse en consultant certaines recherches portant sur la même comparaison mais à plus grande échelle⁸ ?

Il sera intéressant, de la même manière, d'analyser quatre journaux provenant de quatre pays différents (par exemple *Le*

6. Voir le site : <http://www.education.gouv.fr/cid54348/semaine-de-la-presse-et-des-medias-dans-l-ecole-%C3%82%C2%AE>.

7. Près d'une centaine de fiches sont proposées sur leur site, avec accès par thème et par niveau. Certaines idées développées ici proviennent de ces documents.

8. Voir par exemple : GAUCHER Erwann, *Autopsie des rédac's chef de Libé*, Le Monde, Le Figaro, Cross Média Consulting.

Monde, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Le Soir et El Pais) en choisissant un sujet comme « l'environnement ».

Enfin, n'oublions pas l'opération « La Semaine de la presse et des médias dans l'École » qui permet aux élèves des écoles, collèges et lycées, depuis plus de vingt ans, de mieux connaître l'univers des médias et de comprendre ses enjeux culturels et démocratiques.

22. Internet, symbole de l'acculturation moderne ?

Internet est comme une ville, où l'on peut se perdre, où il faut se méfier de certains quartiers et se faire guider par ceux qui la connaissent¹. Ici, plus encore qu'ailleurs, il faudra faire preuve d'esprit critique !

Pour entrer dans le sujet...

Que valent ces définitions ?

- **Jeune** : individu décérébré, c'est-à-dire illettré (il n'aime pas lire, il ne s'intéresse pas à la culture...) et irresponsable (sur Internet, il se met en danger et met en danger autrui).
 - **Internet** : symbole de l'acculturation moderne, invitant en particulier les élèves au copier-coller, à la passivité et à la stupidité (quel dommage qu'on ne puisse couper le robinet !).
- Que valent vraiment ces deux définitions, reflet du discours dominant de certains traditionalistes et dignes d'un dictionnaire des idées reçues ?²

Selon un sondage RSA/IFOP mené en février 2013, 77 % des jeunes Français âgés de 11 à 17 ans se connectent chaque jour à Internet, et 48 % plusieurs fois par jour. 88,7 % d'entre eux affirment qu'il leur serait difficile de s'en passer au quotidien. Et

1. D'après POUTS-LAJUS Serge, *Éducation & Territoires*.

2. À partir de LE BAUT Jean-Michel, *Les jeunes et Internet : deux enquêtes instructives*, Café Pédagogique du 18 décembre 2012.

cela ne cesse d'augmenter. Mais 98 % des jeunes se connectant à Internet vont aussi y chercher des informations, et 95 % en liaison avec le travail scolaire.

La Toile... quel fabuleux réservoir d'informations souvent gratuites, mises à la disposition de tous. Une véritable bibliothèque mondiale ! Encore faut-il en connaître le mode d'emploi. C'est dire la nécessité de cette éducation ; pour qu'elle puisse avoir lieu, les informations doivent être analysées d'une manière critique en intégrant Internet à l'intérieur même de l'École...

Les idées toutes faites des adultes... et de certains enseignants !

Le Web est fortement critiqué... et il y a de très bonnes raisons à cela. Mais il a aussi ses avantages... que l'on minimise trop souvent !

En plus de représenter une somme prodigieuse de ressources riches et utiles, Internet donne à tous la liberté de s'exprimer, même pour lancer des informations relativement simplistes, et ce n'est pas à rejeter complètement. Il est important de trouver un lieu d'expression libre, consultable par d'autres, même avec des erreurs d'orthographe et des phrases approximatives... Pour certains jeunes en particulier, c'est une manière de se valoriser, d'exister en tant que personne, et ils en ont énormément besoin. Cela ne donne pas, pour autant, plus de valeur à leurs écrits !

Jean-Yves Hayez explique : « Le jeune trouve à y satisfaire sa curiosité, sa créativité, son affirmation originale de soi, son besoin de procéder à des transgressions mineures pour grandir. Il peut entrer en relation avec beaucoup d'êtres humains médiatisés qu'il choisit et apprivoise à son rythme. Il se distrait dans des mondes chatoyants où il est invité à être actif. Il peut

éventer son trop-plein de pulsions agressives, souvent anormalement exacerbées par les frustrations de sa vie concrète [...] Et quand il ne va pas bien, il peut recevoir et donner, dans les chats, les forums d'Internet et même dans ses jeux vidéo multiplayers, beaucoup de camaraderie ou même parfois d'amitié, de la solidarité et de l'aide psychologique, même si elles ne déclarent pas clairement leur nom. Sans l'aide de quiconque, il peut trouver en de nombreux endroits du Web des éléments de réponse à ses petites et grandes questions existentielles³. »

Deux enquêtes, datant de 2012, analysent les rapports des jeunes (de 11 à 17 ans) à la culture, à l'époque du numérique ; elles nous permettent de confronter le discours dominant des adultes à la réalité des pratiques. Seuls 10 % des adolescents pensent qu'Internet serait d'abord un outil fait pour les travaux scolaires (recherche documentaire et encyclopédique).

Pourtant, 87 % des lycéens et 83 % des collégiens l'utilisent régulièrement pour trouver des informations liées à l'École et encore plus pour des recherches personnelles. Seuls 21 % pensent que les livres sont plus efficaces qu'Internet pour faire une recherche. Pour ceux qui « n'aiment pas la lecture », les informations contenues dans les livres sont « anciennes », tandis que celles recueillies sur le Web sont « actuelles » puisqu'elles sont sans cesse remises à jour. Mais, pour ce qui nous intéresse directement, les jeunes pensent que l'information que l'on trouve sur Internet est aussi fiable que celle des autres médias (presse, livres, télévision...). Cela ne leur pose aucun problème. Quant aux sites racistes, violents ou haineux, cela ne semble pas les toucher : « Tu ne seras pas influencé par un site raciste si tu n'es pas raciste du tout. »

3. HAYEZ Jean-Yves, *Les jeunes, Internet et les jeux vidéo, et la société civile*. Rapport pour la délégation interministérielle à la famille du gouvernement français, 2 mars 2005.



Internet contre la lecture ?

« “Ados : zéro de lecture ?”, titrait récemment *Le Monde des Livres*, véhiculant une fois de plus les stéréotypes de la doxa déclinologiste.

En réalité, pour peu qu'on accepte de ne plus confondre la lecture et le livre, l'acte et l'objet, on découvre avec bonheur combien les adolescents, grâce à Internet en général, et même grâce aux réseaux sociaux, lisent plus que jamais : le Web est un livre, un livre en perpétuelle actualisation, un livre dont on serait à la fois le lecteur et l'auteur⁴. » Jean-Michel Le Baut

Les enquêtes menées sur ce sujet, montrent bien qu'Internet a plus que jamais sa place à l'École, en tant qu'objet d'éducation et en tant que support d'activités pédagogiques.

☛ Sur quoi doit s'appuyer notre travail pour développer l'esprit critique

Maîtriser les pratiques du copier-coller

Rechercher des informations est un besoin pour les élèves, et Internet s'y prête particulièrement. Mais ils abusent du copier-

coller ! Notons au passage que nombreux sont les enseignants qui utilisent la même technique, ne serait-ce que pour préparer leurs cours !

L'enseignant ne doit plus être un *guide*, qui est *devant* et que l'on doit suivre, mais un *pâtre* qui est *avec*, aux côtés de ses ouailles pour répondre à leurs besoins et les aider à progresser !

Cela, personne ne le remet en cause... et heureusement ! N'ont-ils pas raison de profiter de tout ce qu'Internet leur apporte ? Bien sûr, mais ce n'est pas comparable à un élève qui « triche » quand il s'en sert pour un devoir !

Alors que faire ?

4. LE BAUT Jean-Michel, *op. cit.*



Un prof piège ses élèves sur le Web

Un professeur de lycée donne à ses élèves un sujet dont il a lui-même écrit et mis sur Internet les informations pour le rédiger. Il s'agit d'un poème composé par Charles de Vion d'Alibray, soi-disant à l'intention d'Anne de Beaunais (bonnet d'âne !). Il se fait ensuite passer pour un élève et poste des questions relatives au texte sur plusieurs forums. Il se transforme ensuite en érudit et répond à toutes ces questions, mais de manière totalement fantaisiste. Il rédige un commentaire du poème, « le plus lamentable possible, avec toutes les erreurs imaginables pour un élève de première, et même quelques fautes d'orthographe discrètes ». Il poste un peu partout sur le Web des liens vers Wikipédia, les forums, les sites de corrigés, afin d'améliorer le référencement sur Google. Il s'inscrit enfin comme auteur, sous le nom de Lucas Ciarlatano (!!!), à deux sites proposant des corrigés qui l'ont validé et mis en vente pour 3,50 €.

Sur ses 65 élèves, 51 ont recopié à des degrés divers ce qu'ils trouvaient sur Internet, sans vérifier les informations, ni réfléchir aux éléments d'analyses trouvés. Les copies corrigées, mais non notées, ont été rendues aux élèves en leur dévoilant la supercherie. « Ce fut un grand moment : après quelques instants de stupeur et d'incompréhension, ils ont ri et applaudi de bon cœur. »⁵

« J'ai voulu faire la démonstration que tout contenu publié sur le Web n'est pas nécessairement un contenu validé, ou qu'il peut être validé pour des raisons qui relèvent de l'imposture intellectuelle. Et enfin j'ai voulu leur prouver que, davantage que la paresse, c'est un manque cruel de confiance en eux qui les pousse à recopier ce qu'ils trouvent ailleurs, et qu'en endossant les pensées des autres ils se mettent à ne plus exister par eux-mêmes et à disparaître. »

5. La description complète de l'expérience de l'auteur se trouve sur son blog : <http://www.laviemoderne.net/lames-de-fond/009-comment-j-ai-pourri-le-web.html>

Mais les élèves trouvent leur attitude normale ! « Avant Internet », comme le disent certains, n'allaient-ils pas rechercher des informations ailleurs ? « Il faut bien qu'on aille quelque part pour trouver les renseignements qu'il nous faut pour comprendre et élaborer ce qu'on nous demande ! » Internet remplacerait donc avantageusement les anciens livres de référence. Ils doivent simplement apprendre à l'utiliser correctement.

Si on interroge les parents de lycéens qui suivent le travail de leurs enfants, sur l'utilisation d'Internet, on s'aperçoit que, le plus souvent, leur vision est beaucoup plus positive que la majorité des autres adultes. Ils sont beaucoup plus nombreux à déclarer que le Web a remplacé les encyclopédies et les bibliothèques, et que c'est un outil efficace pour l'apprentissage de leurs enfants.

Ils se félicitent que les pouvoirs publics poussent les écoles à être connectées. À la condition que dans la scolarité des élèves, on se penche sur la manière d'utiliser le Web et que l'on développe l'esprit critique des jeunes pour qu'ils s'interrogent sur la qualité et la véracité des informations qu'ils recueillent.

Quant aux élèves plus jeunes, il y a sans doute certaines limites à instaurer, face à des sites dangereux qui ne les concernent pas. Mais n'allons pas trop loin : comme on le propose de plus en plus, contrôler d'une manière très rigide l'ensemble des publications du Web ne nous semble pas être la meilleure solution. De toute manière, c'est techniquement impossible.

Surtout, on sait bien que commencer à décider de ce qui est *vrai* ou *faux*, *bien* ou *mal*, *autorisé* et *interdit*, engage rarement une société dans une bonne

On n'interdit pas à des enfants de regarder les publicités... puisque c'est impossible ! On leur apprend à les analyser et à décoder les pièges qu'elles leur tendent ! De même, ils doivent être capables de mesurer la qualité des informations consultées sur Internet. Une fois de plus, faire appel à l'esprit critique devient indispensable.

direction. La solution ne peut donc se trouver que du côté du récepteur que l'on doit éduquer.

Dans la mesure où, sur Internet, la désinformation est courante, des sites propagent des propos diffamatoires, diffusent ouvertement des points de vue extrémistes et où n'importe qui peut publier ce qu'il veut en présentant de simples opinions comme des faits et en prétendant qu'il s'agit de la vérité, les internautes doivent absolument acquérir une pensée critique.

Développer les capacités à vérifier une source

Face aux rumeurs, aux propos calomnieux, il est donc indispensable de se doter des capacités permettant de mesurer la validité d'une source.

Après avoir bien défini l'objet de la recherche, chacun devrait suivre les étapes suivantes :

- s'interroger sur son origine, son auteur et la date à laquelle a été déposé le document ;
- apprécier sa crédibilité, sa cohérence ;
- savoir discerner les valeurs sous-jacentes qu'il véhicule ;
- mesurer sa clarté, apprécier sa rigueur ;
- identifier s'il présente plutôt des faits ou des opinions ;
- analyser la valeur des arguments ;
- rechercher et relever les contradictions possibles ;
- rechercher les points de vue alternatifs ;
- évaluer les conclusions et les conséquences ;
- repérer s'il existe des liens pour une recherche d'informations complémentaires ;
- rechercher s'il y a un copyright qui protège l'information si on a l'intention de la réutiliser dans une diffusion.

Se servir des vérificateurs d'informations

Deux sites peuvent aider à tester la validité d'une information provenant des médias.

✕ **Hoaxbuster**⁶ : « Ne vous faites plus avoir par les hoax ! »

Les hoax sont des canulars informatiques lancés sur Internet. Ils sont très nombreux et certains peuvent s'avérer dangereux. Hoaxbuster les débusque.

✕ **Factwatchers**⁷ : « Les hommes politiques disent-ils vrai ? »

Même si nous sommes cultivés et avons un esprit critique acéré, nous n'avons pas la capacité de vérifier tout ce qui est affirmé par des personnages qui expriment ce qui les sert en transformant souvent la réalité ! Comme ce site ne peut pas vérifier toutes les phrases des hommes politiques, ce sont les internautes qui leur envoient les citations qui sont ensuite soumises à tout un ensemble de *factwatchers*. Ce site a donc un aspect collaboratif qui plaît aux jeunes.

D'autres sites existent encore mais tous ont du mal à survivre. On ne peut pas ne pas citer aussi Acrimed (Action Critique Médias)⁸ qui est une association observant et portant collectivement une critique. Il en est de même d'Arrêt sur images⁹, qui se propose seulement de décrypter (souvent avec efficacité) l'univers des médias. Des émissions radio sont aussi apparues telles que *Le vrai du faux*¹⁰ sur France Info.

On peut proposer aux élèves de juger de la qualité de l'information sur le Web par des analyses de documents. L'encadré suivant en donne un bon exemple.

6. www.hoaxbuster.com/

7. www.factwatchers.com/

8. www.acrimed.org/

9. www.arretsurimages.net/

10. <http://www.franceinfo.fr/emission/le-vrai-du-faux>



Un exemple concret pour juger de la qualité de l'information sur le Web

Dans cet exemple, tiré d'un site universitaire canadien¹¹, on présente à des élèves un documentaire scientifique sur un animal protégé : le dahu.

Il s'agit de mener une recherche concernant un animal originaire d'un autre pays. Elle peut se faire avec des élèves à partir de 10 ans.

Ce documentaire très bien fait sur le dahu est visible sur You Tube¹².

Le document a une allure scientifique : il se présente sous la forme d'un reportage cohérent et structuré. Il donne un bon aperçu de l'animal et de son mode de vie. Le dahu est filmé dans son habitat naturel que l'on présente, avec son mode de reproduction et les moyens mis en place pour sa protection. On utilise des termes scientifiques, un langage clair, on interviewe un spécialiste.

La vidéo a été traduite en français.

Mais il est intéressant de faire se questionner les élèves sur la crédibilité de ce documentaire !

Sur son origine d'abord : les auteurs n'appartiennent ni à un organisme, ni à une association connue mais à une école d'infographie. Dans la vidéo, on précise que l'Union européenne protège cet animal. Mais, en consultant son site, on ne retrouve aucune information à ce sujet. Dans le générique final, les auteurs remercient papa, maman, Garfield... ce qui ne fait pas très sérieux. Une information sur la manière de chasser le dahu semble assez farfelue. De plus, la vidéo est classée dans la catégorie « humour ». Enfin, en effectuant une simple recherche dans un dictionnaire en ligne ou sur Wikipédia, on découvre que le dahu est un animal... imaginaire !

Quelles conclusions les élèves devraient-ils tirer ? Cela ne devrait-il pas faire douter de la valeur scientifique de ce documentaire ?

11. Carrefour éducation - Infobourg. Université du Québec à Chicoutimi, 2011. Patrick Giroux, Mathieu Gagnon, Stéphanie Lessard, Josiane Cornut. S'engager dans des pratiques critiques sur Internet : mieux juger de la qualité de l'information sur la Toile !

12. www.youtube.com/watch?v=BDtvzCgPIEc.

En conclusion, pour la majorité des adolescents, les usages excessifs d'Internet font exception et l'effet de dépendance est moins important qu'on ne le croit souvent. Généralement, les élèves s'approprient Internet en douceur ; ils présentent un engouement mais modéré, une fascination mais raisonnable. Malgré sa nouveauté et son côté ludique, Internet devient vite une occupation parmi les autres en s'intégrant aux activités courantes sans s'y substituer. Aux enseignants d'aider les jeunes à utiliser le Web de manière pertinente.

23. Ne pas négliger croyances et superstitions

« **C**e n'est pas l'incrédulité qui est dangereuse dans notre société, c'est la croyance », disait George Bernard Shaw¹.

Une croyance, c'est la certitude qu'une chose est véridique même si la vérité n'est pas garantie. Et croire, c'est donner son approbation à une représentation ou à un jugement dont la valeur n'est pas connue.

Pour entrer dans le sujet...

Les plantes sont-elles intelligentes ?

Il m'est arrivé une expérience étonnante.

En formation d'enseignants du primaire, je m'étais aperçu que plusieurs d'entre eux croyaient en l'intelligence des plantes et au fait que de la musique douce leur permettait de mieux grandir ! J'en fus fort surpris.

Je suis donc revenu la semaine suivante avec deux textes : un document ésotérique qui présentait cette croyance et un texte scientifique un peu plus complexe, mais beaucoup plus précis, qui démontrait que ce n'était pas possible.

Nous avons analysé d'une manière critique ces textes et, en fin de séance, tous semblaient avoir intégré une explication plus



1. Voir Shaw George Bernard, *Androcles et le Lion*, Téléchargeable sur eBooks@Adelaide, 2014 (1re éd. 1912).

rationnelle. J'étais relativement content de mon travail ; cela nous avait permis, entre autres, d'élargir notre étude en abordant le concept d'argument scientifique.

Quelque temps plus tard, nous en sommes venus à reparler des plantes et j'ai demandé... naïvement si quelqu'un croyait encore en l'intelligence des plantes ! Et, à ma grande surprise, le nombre de futurs enseignants concernés avait... augmenté !

Nous avons donc essayé de comprendre cela. Pour résumer, il en est ressorti que les arguments scientifiques les plus rigoureux, les plus élaborés, avaient été oubliés, tandis que les pseudo-arguments et les affirmations fantaisistes étaient restés dans leur mémoire !

J'ai compris qu'un argument simpliste passe mieux qu'un argument scientifique un peu plus complexe. Et plus il est simpliste, plus il marque les esprits !

J'ai d'ailleurs appris plus tard que les enseignants représenteraient le groupe social qui croit le plus fréquemment à l'astrologie et au paranormal ! Cette affirmation m'a étonné ; elle se retrouve sur différents supports²... mais encore faut-il la prouver !

Pour Georges Charpak et Henri Broch, il n'en est pas moins certain que « le milieu éducatif ne fait pas exception par une quelconque immunité aux superstitions, il se fait même parfois la courroie de transmission des pseudosciences et autres fariboles³ ».

Pourquoi les croyances ont-elles autant de succès ?

Face au grand nombre d'informations et au peu de formation scientifique de beaucoup de personnes, l'avalanche de nouvelles

2. Elle a été avancée par Henri Broch, professeur de zététique à l'université de Nice, en 1986 ; depuis, elle a été reprise de nombreuses fois. Mais qu'en est-il aujourd'hui ?

3. CHARPAK Georges, BROCH Henri, *Devenez sorciers, devenez savants*, Odile Jacob, Sciences, 2002.

journalières atteint une sorte de *seuil critique*, de telle manière que l'impression remplace le *jugement argumenté*. De plus, cela est beaucoup moins coûteux en énergie. Quand une personne apprend à skier, elle commence par écartier les jambes pour une plus grande stabilité. Puis elle arrive à rapprocher ses skis et à les mettre *en parallèle*.

Mais il suffit que la pente devienne un peu trop forte pour qu'elle régresse en reprenant la première position, plus rassurante ! Nous fonctionnons tous ainsi. De même, face à une explication qui nous paraît complexe, nous préférons nous retrancher derrière des idées plus abordables relevant parfois de croyances *magiques*. Ces moments où l'on ne maîtrise plus la réalité semblent être une des sources principales des superstitions.

Quand nous n'avons pas les moyens de *savoir*... nous sommes souvent condamnés à *croire*. Et souvent, cela nous convient bien !

Il est surprenant d'observer que l'idée de croyance est spontanément frappée d'une connotation péjorative ! Quand on dit d'une opinion « c'est une croyance », cela signifie qu'on la considère comme fausse, et souvent il n'y a plus rien à rajouter.

Pourtant, certaines croyances peuvent être justes, et d'autres acceptées si on reconnaît à l'autre le droit d'avoir sa propre opinion (croyances religieuses, par exemple).

Les sciences humaines trouvent intéressant de travailler sur les croyances, indépendamment de leur rapport à la vérité. En effet, pour Catherine Halpern, elles « en disent long sur nos sociétés et ont une histoire. Elles sont le reflet de nos préoccupations, de notre image du monde et de notre organisation sociale. En ce sens, toutes doivent être prises au sérieux. Si l'anthropologie s'est beaucoup intéressée aux croyances des sociétés lointaines et l'histoire à celles du passé, il s'avère également indispensable d'interroger nos croyances d'aujourd'hui afin de

mieux comprendre le monde contemporain⁴ ». Les croyances ne disparaissent pas avec les progrès de la science ; les sociétés contemporaines ne croient pas moins qu'hier, elles croient à... autre chose, par exemple aux horoscopes.

L'esprit critique lutte contre la solution de facilité qui consiste à prendre pour un savoir ce qui n'est qu'une croyance, induite par le déluge d'informations non vérifiées qui inonde notre société. La croyance est une attitude passive et la paresse crée le conformisme. Au contraire, la controverse est un moteur d'avancée de la connaissance.

Que faire en classe ?

Ces croyances aux horoscopes et au paranormal discréditent les sciences et contribuent à une mystification de la connaissance. Le manque de formation scientifique se fait cruellement ressentir. Non pas par rapport aux connaissances que l'on apprend mais à un état d'esprit permettant d'appréhender le monde. Il nous faut aborder ce qu'on nous propose avec un esprit critique et intégrer un peu de rigueur dans les démarches de vérification !

Les programmes de Sciences de la Vie et de la Terre au collège préconisent la mise en œuvre de démarches d'investigations qui vont dans le sens de l'acquisition des méthodes scientifiques. Il en est de même, mais à un moindre degré, de la physique, des mathématiques et de la technologie. Encore faut-il que l'on donne à l'expérimental une place fondamentale plutôt que de continuer à enseigner les résultats de la science au lieu de mettre les élèves devant la manière dont ils ont été obtenus.

4. HALPERN Catherine, Ce que les croyances ont à nous dire, *Sciences humaines* n° 149, mai 2004.

Une solution est de présenter la méthodologie ; une autre de la faire vivre réellement.

Encore faut-il que la démarche ait du sens et qu'on ne se contente pas de demander la réalisation d'une série d'exercices. Encore faut-il que les notions abordées permettent à tous de les appliquer dans leur environnement.

L'exemple des horoscopes

C'est un sujet intéressant, car n'oublions pas que plus de la moitié des jeunes y croient !

Rien de plus simple pour mettre à l'épreuve la valeur de cette croyance avec des élèves. Demandez-leur comment on pourrait s'y prendre. Immanquablement, ils proposeront de comparer ce qui est prédit dans plusieurs sites ou journaux différents. Vous pouvez aussi leur proposer directement cette démarche.





J'ai fait ce travail... pour voir !



La valeur des horoscopes

Horoscope du samedi 8 mars 2014 (date choisie car c'était la journée des femmes) - Sagittaire (signe pris au hasard).

Deux sites Internet pris aussi au hasard parmi les plus importants. Je me suis uniquement intéressé à deux rubriques : amour et argent.

Horoscope.fr Le site qui vous porte chance ⁶	Mon horoscope du jour 1 ^{er} site français d'astrologie ⁷
Amour  Argent 	Amour 5/5 Argent 4/5
Amour  La <i>Lune</i> , de passage, dans le secteur du couple est en carré au <i>Soleil</i> , ce qui créera des <i>tensions dans vos échanges</i> . Vous aurez envie de voir du monde, de vous amuser et <i>votre partenaire ne verra pas cela d'un très bon œil</i> . Célibataire : vous aurez tendance à vous éparpiller et à tester...	Amour 5 Une Vénus complice vous promet des instants inoubliables avec vos proches. Le bonheur est tout près !
Argent  Vous aurez tout intérêt à jeter un œil, voire deux, sur vos comptes ! Il semblerait que <i>la rigueur ne soit pas au rendez-vous et que des erreurs accumulées ainsi que des oublis aient créé un problème</i> . À résoudre sans plus attendre !	Argent 4 La chance sera avec vous pour matérialiser un projet, ou un changement auquel vous aspirez depuis longtemps.

Les résultats sont pour le moins différents (très favorables pour un site... et défavorables pour l'autre !).

Un des deux sites ne se contente pas de cela mais va jusqu'à indiquer la pierre qui vous dynamisera : « Une fluorite rose et votre dynamisme étonnera votre entourage ! », et même...



5. http://www.horoscope.fr/horoscopes/horoscope_gratuit.php

6. <http://www.mon-horoscope-du-jour.com/>

un « Petit cocktail sensuel :

Ingrédients : tonic, 6 cl de jus de pamplemousse, 4 cl de vodka, 2 cl de liqueur de fraise.

Recette : Réalisez la recette "Formule 3" directement dans le verre. Versez directement les alcools et le jus de pamplemousse dans un verre haut sur quelques glaçons, mélangez bien et allongez avec du tonic. »

Quel rapport tout cela peut-il avoir avec les astres ? D'autant plus que l'astrologie est construite sur douze constellations et la science a montré qu'en fait il en existait une treizième !⁷ Et, si je suis Sagittaire né à telle date, tous les humains nés le même jour ont-ils, jour après jour, le même destin ?

Les effets pervers d'après Henri Broch⁸

Henri Broch, avec son laboratoire de zététique de l'université de Nice, a défini un certain nombre d'effets qui donnent des clés pour débusquer ces ennemis de la pensée critique et qu'il est intéressant de relever, quand on les rencontre avec les élèves.

X Effet « Boule de neige »

Accumuler les détails dans un récit de énième main, chaque intermédiaire rajoutant un élément de son cru à l'histoire de départ.

X Effet « Escalade »

Adhérer au comportement et non aux raisons du mystificateur.

X Effet « Bi-Standard »

Modifier les règles en cours de jeu en fonction des réponses données.

7. Pour un plus grand développement d'une critique de l'astrologie, voir, par exemple : DE VECCHI Gérard, *Enseigner l'expérimental en classe. Pour une véritable éducation scientifique*, Hachette, 2006.

8. Pour plus de détails sur ces Règles d'Or de l'autodéfense intellectuelle, se reporter à l'ouvrage : BROCH Henri, *Au cœur de l'extraordinaire*, Book-e-book (téléchargeable). 2002.

X Effet « Petits ruisseaux »

Permettre, par de petits oublis ou erreurs, d'aboutir à de grandes théories.

X Effet « Bipède »

Prendre l'effet pour la cause en raisonnant à rebours.

X Effet « Cerceau »

Admettre au départ ce que l'on veut ensuite prouver, le point de départ étant quelquefois sous-entendu (raisonnement circulaire).

X Effet « Puits »

Faire un discours profond... dans le sens de creux (par exemple, succession de phrases vides de signification mais pouvant être acceptées comme vraies par toute personne).

X Effet « Impact »

Utiliser la connotation des mots, pour induire une idée différente de celle que les mots prétendent représenter.

X Effet « Cigogne »

Confondre un lien statistique (corrélation) entre deux variables avec un lien de cause à effet (causalité).

X Effet « Paillason »

Désigner une chose ou un objet par un mot qui se rapporte à autre chose et permet ainsi de tirer des implications sans aucune commune mesure avec celles que l'on serait en droit de déduire.

Peut-être peut-on aussi inciter les élèves à lire des ouvrages démystifiant, par des explications scientifiques, toutes ces formes de croyances appartenant au paranormal : arts divinatoires, astrologie, télépathie, suaire du Turin, pyramides d'Égypte, chirurgiens sans bistouri, statues de l'île de Pâques et bien d'autres encore⁹. Voilà une lecture qui, se présentant

9. Par exemple, l'ouvrage de Georges Charpak et Henri Broch, précédemment cité.

comme une série d'enquêtes policières, est on ne peut plus motivante.

Enfin, analysons avec eux les superstitions anciennes qui paraissent ridicules aujourd'hui. Pourtant, on y croyait (certains y croient encore !) et on affirmait les avoir vérifiées ! Il est à parier qu'il en sera de même pour les horoscopes... dans quelques années !



Débat

On y a cru, parfois on y croit encore... et pourtant !

Ce qui, classiquement, porte malheur :

- briser un miroir ;
- voir un chat noir traverser devant soi (mais en Angleterre les chats noirs portent bonheur !) ;
- ouvrir un parapluie à l'intérieur d'une maison ;
- passer sous une échelle ;
- souhaiter un joyeux anniversaire la veille.

Moins connu, pour vivre mieux !

- se marier un jour de pluie (cela assure un mariage heureux) ;
- lancer du sel par-dessus son épaule (permet de chasser les mauvais esprits) ;
- manger un des poils d'un chien qui nous a mordu (pour guérir de la morsure) ;
- ne jamais se couper les ongles après 18 heures (pour ne pas faire entrer les âmes des morts dans la maison) ;
- brûler dans le feu le bonnet d'un petit enfant malade (pour que le mal se consume en même temps).

Ce fut un vendredi 13 qu'Ève tenta Adam avec la pomme, qu'une confusion de langues frappa la tour de Babel, que le temple de Salomon fut détruit et que le Christ mourut sur la croix... et beaucoup de Français croient que les vendredis 13 sont des jours de chance !

24. Religions et créationnisme : marcher sur des charbons ardents ?

Distinguer le savoir du croire est une entreprise difficile et fragile. C'est à travers une éducation à l'esprit critique que l'on peut amener les élèves à repérer dans quel registre ils naviguent : savoir ou croyance. Et quel beau sujet que les religions pour apprendre à accepter ceux qui n'ont pas les mêmes opinions.

Pour entrer dans le sujet...

Doit-on refuser le créationnisme ?

« Ceux qui veulent sa disparition sous prétexte que ce ne serait pas une théorie scientifique mais uniquement une doctrine religieuse font, sans s'en rendre compte, la promotion d'une société où toute contestation des théories scientifiques dominantes aurait disparu.

Si c'est cela que veulent les adversaires du créationnisme, l'esprit critique qu'ils prétendent défendre risque de mal se porter. Dans le domaine de la réflexion – comme en politique, si on est démocrate –, ne faut-il pas toujours se féliciter de l'existence de contradicteurs, quand bien même on estime que ceux-ci ont tort ? » Thomas Lepeltier¹
Êtes-vous d'accord avec cela ?

1. LEPELTIER Thomas, *Vive le créationnisme ! Point de vue d'un évolutionniste*, Éditions de l'Aube, 2009. L'auteur est historien, philosophe des sciences, et chargé de cours à l'université d'Oxford.

La taille d'un mot représente sa fréquence d'utilisation, ce qui signifie que le mot écrit en plus gros caractères est celui qui a été le plus utilisé par les sondés dans leurs réponses.

Deux visions de l'islam et deux postures

Présentons deux positions contradictoires pour lancer la démarche³.

Texte 1

« Une vision neutre ou positive de l'islam : entre respect et relativisation.

On évoque une religion de tolérance, un mode de vie, une conduite à suivre et on insiste sur les pratiques jugées les plus compatibles avec les habitudes culturelles françaises. Pour certains, l'islam est une religion comme les autres qui ne mérite donc ni plus ni moins de respect. Mais, regrettant la stigmatisation subie par l'islam, ils tendent à pointer les ressemblances avec les autres religions et à minimiser ses spécificités.

Une posture d'ouverture et d'acceptation de la diversité et de l'immigration. Elles sont considérées comme une chance, un enrichissement. On souligne alors la tradition d'immigration de la France et on explique les difficultés rencontrées par les populations économiques par les motifs socio-économiques, la ghettoïsation et l'insuffisante mixité ethnique qui nourrit l'ignorance à leur égard. »

Texte 2

« Une vision négative de l'islam : une religion menaçante et revendicatrice.

Le principal reproche fait à l'islam – ou à la tendance extrémiste en son sein – est de revendiquer de manière trop visible

3. À partir d'un Sondage TNS Sofres, 21.03.2013. Les textes qui suivent correspondent à des extraits de l'analyse faite par cet institut.

ses spécificités et de chercher à imposer à l'ensemble de la société ses règles et son mode de vie.

Par ailleurs, dans la posture d'accusation "classique" des immigrés, on leur reproche de venir prendre le travail des Français, et en même temps de ne pas travailler, mais aussi de venir en France uniquement pour profiter d'un système social trop généreux aux dépens des Français qui travaillent.

L'attention particulière dont bénéficieraient à ce titre les immigrés de la part des pouvoirs publics vient entretenir un sentiment de frustration et d'abandon. Un groupe ou communauté est particulièrement ciblé : l'immigration d'origine maghrébine. »

Quel que soit le choix de la situation de départ, il semble intéressant de distribuer plus tard le texte suivant.

Permettre aux musulmans d'être des citoyens à part entière

« Vous savez très bien que les musulmans en France sont dans leur très grande majorité contre la dénaturation de leur religion, son instrumentalisation et son détournement à des fins politiques. Leur reprocher de ne pas le dire avec banderoles, porte-voix et calicots, c'est vouloir leur faire adopter un comportement qui n'est pas encore dans leur culture.

Laissez-leur le temps de se sentir réellement intégrés, de ne pas subir tous les jours les contrôles au faciès, de faire descendre la courbe ascendante des mauvais sondages et vous aurez alors des citoyens à part entière qui pourraient, sans craindre de se faire déborder par leurs extrémistes, ne pas embarquer dans les fourgons de police, exprimer leur rejet d'une vision rétrograde de leur religion et faire la guerre à une poignée d'excités qui rêvent d'importer en France des pratiques mafieuses et barbares sous couvert de religion.

Ils pourraient alors mener des combats essentiels comme celui de l'évolution de la femme, non parce que leur religion s'y oppose mais bien parce que ce sont les hommes qui s'y refusent. Ils pourraient condamner les propos antisémites, non par bravade à l'égard de leur religion comme vous semblez le croire, mais bien pour respecter et la lettre et l'esprit d'une religion d'amour et de tolérance. Ayez, je vous prie, la courtoisie de faire la différence entre la religion et ceux qui s'en réclament, entre les textes et leur interprétation, entre le porte-drapeau et le drapeau lui-même. » Saad Khiari⁴

Peut-être qu'une réflexion autour de ces documents permettra de limiter l'agressivité sous-jacente à ce sujet !

L'athéisme doit aussi avoir sa place

C'est une attitude ou une doctrine qui nie l'existence de Dieu (ou de dieu !). L'athéisme critique les religions pour leur inutilité, voire leur nocivité.

Un document pour alimenter les discussions

On peut fournir ce document en plusieurs parties, au fur et à mesure que la confrontation avance.

« Reporters sans frontières dénonce avec la plus grande fermeté l'entrée en vigueur en Irlande, le 1^{er} janvier 2010, d'une loi qui officialise et punit d'une amende de 25 000 euros le délit de blasphème⁵. L'article 36 de la nouvelle loi s'applique à toutes les religions et définit ainsi le blasphème : des propos grossièrement abusifs ou insultants sur des éléments considérés comme

4. KHIARI Saad, auteur, spécialiste de l'Algérie. Voir l'article complet, en ligne : <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/769497-les-francais-l-islam-et-les-sondages-les-vraies-causes-de-l-intolerance.html>

5. Le blasphème est une irrévérence envers ce qui est considéré comme sacré ou inviolable.

sacrés par une religion, et choquant ainsi un nombre substantiel de fidèles de cette religion⁶. »

Un peu partout en Europe, le « délit de blasphème » est toujours présent dans les législations, même si la force des opinions publiques, attachées à la liberté de conscience, empêche qu'il soit utilisé. En France même, en Alsace, il a été utilisé, il y a des années, contre des militants d'Act-Up, en vertu du Code pénal allemand qui continue de s'appliquer en Alsace-Lorraine.

« La notion même de blasphème ne concerne que les croyants et ne peut s'appliquer à ceux qui se revendiquent athées ou sans religion. Le blasphème ne peut en aucun cas constituer une limite à la liberté d'expression [...] La critique des religions, y compris leur négation, constitue une opinion parfaitement légitime et acceptable. En tant qu'opinion, elle ne devrait faire l'objet d'aucune sanction judiciaire. Ce texte offre en l'état une justification à tous les extrémismes religieux qui disposent désormais de la force de la loi pour asseoir toutes leurs thèses. L'Irlande vient de faire reculer l'Union européenne de plusieurs siècles et ne mesure vraisemblablement pas les conséquences à venir⁷. »

S'il est évident que tous les citoyens européens doivent être assurés de pouvoir pratiquer librement leur religion sans être inquiétés, il est tout aussi important que ceux qui font un choix contraire puissent bénéficier des mêmes garanties sans s'exposer à aucune sanction.

6. Comité Laïcité République : <http://www.laicite-republique.org/irlande-un-recul-de-plusieurs.html>

7. Comité Laïcité République, *op. cit.*

☛ Le cas du créationnisme

Il existe plusieurs types de créationnismes. On sait que, globalement, il correspond à une doctrine d'ordre *religieux* ou *philosophique*, selon laquelle la Terre et tout l'univers auraient été créés par un Dieu. La Bible ou le Coran fourniraient une description exacte de l'origine de l'Univers puisque ces textes ont été « dictés par Dieu » et représentent donc des vérités absolues, définitives et indiscutables. Le créationnisme s'oppose radicalement aux découvertes scientifiques développant la théorie de l'évolution. D'autres courants, comme le *dessein intelligent*⁸ qui se développe énormément, admettent certains aspects de la théorie de l'évolution... à la condition qu'elle ne concerne pas l'espèce humaine !

Depuis quelques années, le créationnisme tente de trouver des arguments scientifiques pour prouver ses affirmations. Par exemple, en février 2007, en France, un ouvrage créationniste d'Harun Yahya, de plus de 800 pages et richement illustré, *l'Atlas de la Création*⁹, a été envoyé gratuitement en masse à certains enseignants, aux centres de documentation et d'information pédagogiques, aux bibliothèques...

Le livre juxtapose des photos de fossiles et des photos d'êtres vivants actuels leur ressemblant, pour montrer qu'il n'y a pas eu d'évolution au cours des âges. En 2007, l'auteur a déclaré avoir vendu 1,5 million d'ouvrages dans le monde. Le ministère de l'Éducation nationale a mis en garde les divers destinataires, considérant qu'il présente « un fort caractère de propagande et de prosélytisme ». Il n'est pas mis à disposition dans les bibliothèques des établissements scolaires.

8. Le dessein intelligent est présenté comme une théorie scientifique ; il est développé dans les milieux conservateurs chrétiens américains.

9. Édité par Global Publishing (éditeur turc), 2006.

Il faut tout de suite préciser que créationnisme, religion et politique sont fortement liés. L'interprétation de cette croyance ne concerne pas seulement l'histoire de la Terre et de la vie, mais aussi l'origine de l'espèce humaine. En effet, le créationnisme se retrouve le plus souvent chez les groupements les plus conservateurs de chaque pays.

Il ne faudrait pas croire que le créationnisme ne touche qu'une infime partie de la population mondiale.

Qui croit au créationnisme ?¹⁰

Position de la population sur le créationnisme et l'évolutionnisme.

Voici quelques exemples significatifs¹¹ :

Pays*	Créationnistes %	Évolutionnistes %	Sans opinion tranchée %
Arabie saoudite	75	7	18
Turquie	60	19	21
Indonésie	57	11	32
Bésil	47	22	31
États-Unis	40	28	32
Russie	34	26	40
Pologne	25	38	37
Canada	22	45	33
Italie	21	40	39
Allemagne	12	65	23
Espagne	11	53	37
France	9	55	36
Belgique	8	61	31

* Comme le créationnisme a été banni de l'enseignement en 2006 en Angleterre, ce pays est absent de la liste.

10. Sondage IPSOS ayant analysé la position de 24 pays, 2011.

11. La totalité des résultats est consultable sur : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Creationnisme>

Aujourd'hui, le néo-crétionnisme musulman est à la base des opinions de certains élèves. Pourquoi ne pas demander à ceux qui sont créationnistes, aux évolutionnistes et à ceux qui n'ont pas d'opinion tranchée de trouver des arguments confortant mais aussi contredisant leur thèse personnelle ?¹²

Cela ne peut se faire que dans les grandes classes, car les arguments sont relativement complexes. De plus, comme précédemment, il faut que les élèves aient déjà acquis une certaine formation au débat pour que cela ne se termine pas en pugilat !

Et si, au lycée, plutôt que de demander aux élèves s'ils sont « Charlie » ou non, on entamait un débat à partir d'une caricature moins agressive que celles de *Charlie Hebdo* ?



Carlos Latuff, Middle East Monitor

Problème à poser : À qui profite l'attentat contre *Charlie Hebdo* ?

12. On peut trouver la critique des arguments évolutionnistes sur le site : Association de Science créationniste du Québec. Julien Perreault. *Les « preuves » incontournables de l'évolution ne sont que du vent*, en ligne : http://www.creationnisme.com/2010/05/les_preuves_evolution_que_du_vent/

25. Les théories du complot : faut-il en rire ?

De nombreuses personnes croient aux théories du complot. Elles sont, par exemple, persuadées que des petits groupes d'individus (souvent les Francs-Maçons, les Illuminati ou encore les Reptiliens) contrôlent l'ensemble des économies, des sociétés, et nous entraînent peu à peu vers un Nouvel Ordre Mondial ! Évidemment, on peut en rire... Mais faut-il vraiment en rire ? Est-ce aussi simple qu'il y paraît ?

Pour entrer dans le sujet...



Source : Revue de presse en dessins des Cahiers Pédagogiques,
www.cahierspedagogiques.com

Un Français sur deux connaît le terme *Illuminati*.

Mais ce qui est le plus surprenant c'est qu'un Français sur cinq... y croit ! C'est en particulier le cas des jeunes, et surtout des jeunes des banlieues défavorisées !¹

D'après une récente étude de l'université de Chicago, le virus de la théorie du complot toucherait plus d'un Américain sur deux² !

Et 10 % des personnes sondées se disaient convaincues par une théorie que les chercheurs venaient tout juste d'inventer !³

☞ « Ne vous laissez plus avoir » et « Partagez autour de vous ! »

Les théories du complot sont des récits pseudo-scientifiques, s'appuyant sur des faits réels. Leurs interprétations se veulent plus pertinentes que les versions officielles. Elles seraient dues à l'action d'un groupe caché, (*Illuminati*, extraterrestres, mais aussi Juifs, gouvernements ou services secrets de différents pays...). Les gouvernants seraient donc des menteurs. Ils agiraient secrètement et illégalement pour modifier le cours des événements en leur faveur et au détriment de l'intérêt public.

Heureusement, ceux qui portent ces théories sont là pour nous dévoiler la Vérité ! Ils se déclarent initiés par rapport à la masse qui n'arrive pas à prendre conscience qu'on les trompe !

« On ne peut pas dire la vérité à la télé,
il y a trop de gens qui regardent ! »

Coluche

1. Sondage exclusif IPSOS, pour Fleuve Éditions, réalisée en mai 2014 sur un panel de 1 500 individus de 15 à 65 ans.

2. 55 % des personnes interrogées ont dit adhérer à au moins une théorie du complot parmi celles qui leur étaient présentées.

3. D'après *Courrier International* du 17 Juillet 2014.

L'expression théorie du complot doit être distinguée du conspirationnisme (ou *complotisme*) qui est le **mode de pensée** ou l'**attitude** qui la sous-tend.

Enfin, le conspirationnisme, se distingue du **négationnisme** dans la mesure où il ne nie pas les faits mais les explique d'une autre façon.

Prenons l'exemple de l'attentat contre les journalistes de Charlie Hebdo. Deux hommes ont assassiné sept personnes pour le seul fait d'avoir publié des dessins ! Comment est-ce possible ? La théorie du complot vient **apporter du sens** à ce qui, à première vue, n'en a pas.

Les *chemtrails*⁴ (traînée de condensation laissées par les avions derrière eux) proviennent de l'expulsion de gaz à haute température contenant entre autres de la vapeur d'eau. En altitude, au contact de l'air froid et sec, cette vapeur d'eau se condense en fines gouttelettes d'eau ou en fins cristaux de glace qui restent en suspension dans l'air du fait de leur très faible masse. Mais cette explication scientifique est un peu complexe. Alors, pourquoi ces chemtrails ne seraient-ils pas ou ne contiendraient-ils pas de dangereux produits chimiques délibérément répandus sur la population, par diverses agences gouvernementales, pour stériliser les gens ? Cela afin de lutter contre l'augmentation des naissances dans le monde (ou encore pour effectuer des recherches militaires sur la guerre chimique...). Certaines personnes trouvent, dans les théories du complot, le moyen de remplir **leur besoin d'explication simple des problèmes**.

« Une théorie du complot, c'est un peu comme l'invention des Dieux. Quand la réalité est trop complexe pour être comprise, l'homme invente un dieu aux pouvoirs surnaturels qui la rend plus simple à expliquer. »

Pierre Tourev

4. Ou *chemical trails*, pour traînée chimiques.

Caractéristiques courantes des théories du complot

Les théories du complot...

- Portent un titre accrocheur et paraissent relativement convaincantes !
- S'appuient au départ sur des faits réels, des vérités.
- Stimulent la curiosité.
- Utilisent le mystère dont nous sommes souvent friands.
- Présentent des preuves qualifiées de « scientifiques ».
- Répondent à une perte de repère, à une désillusion.
- **Dénoncent**, et par là, répondent au besoin de révolte des jeunes.
- Fournissent toujours de bonnes raisons pour qu'on nous les cache.

... Et font appel à ce que l'on veut développer ici, à savoir un certain esprit critique !

Les explications alternatives ne sont jamais prouvées, jamais étayées par un raisonnement scientifique. Elles évacuent systématiquement les éléments qui pourraient les contredire. Au contraire, **la charge de la preuve est inversée** : alors que la logique voudrait que ce soit à celui qui affirme une théorie de prouver qu'elle est vraie, les complotistes demandent que l'on prouve que ce qu'ils avancent est faux !

Plus gênant encore : les désinformations qui se propagent semblent très difficiles à endiguer. Les principaux médias classiques ne sont plus considérés comme diffusant des informations justes et impartiales. Internet et les réseaux sociaux jouent un rôle considérable dans la propagation de ces théories qui sont souvent considérées comme s'il s'agissait de réelles informations journalistiques. La multiplication des sites d'information alternatifs et l'accélération considérable du processus

de diffusion permettent à toutes sortes de théories et de désinformations de devenir présentes et très visibles. Ces explications fantaisistes sont ainsi relayées et vues des millions de fois.

Et ce qui est particulièrement dangereux c'est que, bien souvent, ce sont des discours politiques ou idéologiques qui sont diffusés.

☛ Toujours plus de complots !

Les théories du complot existent depuis longtemps et, à chaque nouvel événement important, de nouvelles surgissent. Elles sévissent essentiellement dans quatre domaines : l'environnement, la santé publique, l'alimentation et surtout la politique. En voici quelques exemples, parmi celles qui ont le plus grand nombre de *disciples* et qui perdurent.

La conspiration du 11 septembre

Les thèses sur les **attentats du 11 septembre 2001** ont marqué un virage dans la propagation des théories du complot. Elles concernent la destruction des tours jumelles du World Trade Center, à Manhattan (New York) et du Pentagone, siège du Département de la Défense, à Washington⁵. Les attentats auraient été organisés non pas par des membres du réseau djihadiste islamiste Al Qaïda, mais par les Américains eux-mêmes.

D'autres pensent que l'administration Bush a délibérément fermé les yeux face à ces avertissements, parce qu'elle trouvait là un prétexte pour lancer des guerres au Moyen-Orient afin d'inaugurer un nouveau siècle d'hégémonie américaine. Cette thèse a été marginalement reprise en Occident, mais elle a surtout été largement diffusée dans les pays hostiles aux États-Unis, comme la Russie et certains pays musulmans.

5. Lors de ces attaques, 2 977 personnes ont été tuées et 6 291 personnes blessées.

Le Nouvel Ordre Mondial

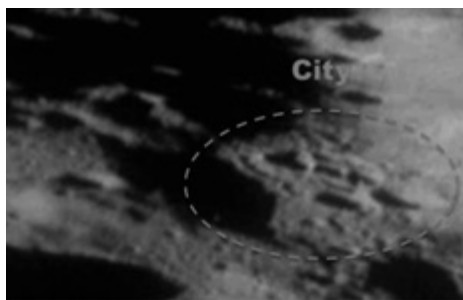
Beaucoup d'événements historiques s'expliqueraient par un complot impliquant des groupes secrets et puissants (les *Illuminati*, le Groupe Bilderberg⁶) qui auraient pour but d'imposer un gouvernement global commandant toute l'humanité, que l'on appelle *The New World Order* (L'Ordre du Nouveau Monde). Ces groupes useraient de leur influence dans plusieurs domaines, et contrôleraient de grandes organisations internationales, telles que le FMI et même l'Union Européenne.

L'atterrissage d'Apollo sur la Lune n'aurait jamais eu lieu

Pour les tenants de la théorie du complot, il s'agirait en fait d'une mise en scène réalisée sur Terre par la NASA. Les preuves photographiques et les films auraient été fabriqués de toutes pièces, ainsi que les prélèvements de roches lunaires.

Des extra-terrestres sur la lune

Des extra-terrestres auraient jadis installé **une base sur la face cachée de la Lune**. Cela se manifesterait par des restes de villes et des vaisseaux, découverts sur des photos d'Apollo 11. Voici l'une de ces « preuves » !



6. Rassemblement annuel et confidentiel d'environ 130 membres essentiellement américains et européens, issus du monde des affaires, de la politique et des médias.

☛ Des théories idiotes et non argumentées... Vraiment ?

Est-il rationnel de croire aux théories du complot ?

La réponse est plus délicate qu'on pourrait le penser. Les jeunes ne sont pas idiots ! Adhérer à une théorie du complot, c'est consentir à une **vision critique du monde** qui nous entoure, que ce soit au niveau politique ou médiatique. Ils jugent cette *nouvelle critique* plus intéressante que la vérité. D'ailleurs, les théories du complot parviennent à rendre compréhensibles des faits inexpliqués par les versions « officielles » !

Les raisonnements complotis-tes ne semblent pas illogiques à première vue. N'est-ce pas une manifestation d'un certain esprit critique ?

« On nous apprend que derrière les informations, il se cache toujours quelque chose derrière... et quand on essaie de le savoir, à notre manière, on nous critique ! »

Léo, 16 ans



Faire preuve d'esprit critique !

Analysons un exemple : La mission Apollo 11, le 20 juillet 1969, et les premiers pas sur la Lune évoquent des preuves d'une opération montée de toutes pièces.

« C'est *presque officiel*, les Américains n'ont jamais marché sur la Lune »⁷

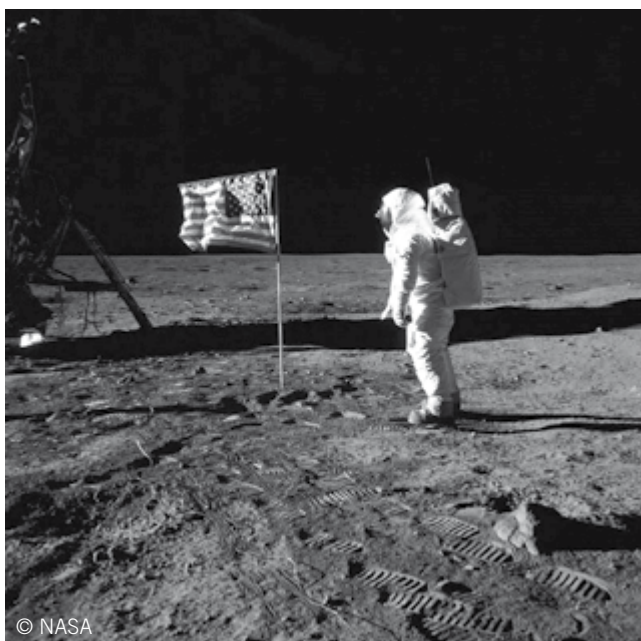
Près de 20 % des Américains estiment que l'homme n'a jamais marché sur la Lune et que l'État américain a mis en scène ces atterrissages dans un studio de télévision. D'après certaines rumeurs persistantes, Stanley Kubrick en aurait filmé les débarquements... à Hollywood !



7. <http://www.wikistrike.com/2015/07/c-est-presque-officiel-les-americains-n-ont-jamais-marche-sur-la-lune.html>

Les chasseurs d'anomalies ont étudié dans le détail les images du programme spatial Apollo. Voici quelques-unes de leurs remarques faites en s'appuyant sur l'analyse des photos prises par la NASA.

« Le drapeau flotte. » Le drapeau qui bouge est un des arguments les plus connus des partisans du complot. En effet, sans atmosphère, le drapeau devrait être immobile et ne pas se gondoler comme il le ferait sur Terre.



« L'arrière-plan est similaire sur 2 clichés pris à des kilomètres de distance. »

Dans la mission Apollo 15 (1971), deux photos prises à deux endroits différents présentent exactement le même arrière-plan.



8. Pour observer ces photos et connaître les explications de la NASA, voir le site précédemment cité.

« Il n'y a aucune trace d'un cratère d'alunissage. »

Quand un engin de plusieurs tonnes atterrit sur la Lune, avec la poussière lunaire on devrait en observer les traces sur le sol. Il n'y en a aucune !

« Par contre les traces de pas sont bien trop nettes. »

Si le sol n'est pas marqué par l'alunissage, comment les empreintes de pas d'Aldrin peuvent-elles être aussi profondes et nettes ?

« Les ombres ne collent pas. »

Sur certains clichés, les ombres se projettent dans plusieurs directions, avec plusieurs intensités, comme s'il y avait plusieurs sources lumineuses ; il devrait n'y en avoir qu'une seule, celle du Soleil.

« On distingue très nettement la lettre C inscrite sur un rocher. »

A priori personne ne se serait amusé à aller écrire des petites lettres sur des bouts de rocher ! Cela renforce l'idée d'un atterrissage filmé en studio avec des repères et des accessoires de cinéma.

« Les radiations reçues pendant le voyage auraient dû tuer les astronautes. »

Pour aller sur la Lune, ils ont dû traverser la Ceinture de Van Allen, une zone à la sortie de l'atmosphère terrestre contenant une grande densité de particules énergétiques qui auraient dû leur être fatales.

« Il n'y a aucune flamme ni fumée lorsque le module décolle de la Lune. »

Tous les décollages Apollo ont été filmés et on ne voit pas les traces de la propulsion.

Les américains avaient-ils eu des raisons d'émettre un tel mensonge ?

En pleine guerre froide, les États-Unis se sont trouvés devancés par les Soviétiques sur la conquête spatiale ; pour reprendre la tête de cette course, ils auraient enregistré et mis en scène les premiers pas sur la Lune, en studio, sur les hauteurs d'Hollywood. Les soviétiques auraient même exprimé des doutes à propos des missions lunaires de la NASA. Le Kremlin a d'ailleurs proposé d'ouvrir une enquête internationale sur ces atterrissages américains entre 1969 et 1972.

☛ Face aux complots... que faire ?

Le ministère de l'Éducation demande impérativement de *déconstruire* les théories du complot chez les jeunes. Il a mis à disposition sur Internet des ressources pédagogiques pour les enseignants et leur propose de travailler le débat en classe et d'organiser des confrontations pour développer l'esprit critique des élèves. Il s'agit aussi de les inciter à se poser certaines questions :

- ✕ D'où vient l'information ?
- ✕ Qui a écrit ce que tu lis ? Qui a posté ce que tu visionnes ?
- ✕ Est-ce logique ? Quelle est la version la plus logique ? La plus proche d'une réalité plausible ?
- ✕ As-tu consulté d'autres sites, qui ne sont pas dédiés aux jeunes, pour comparer leurs réponses ? Si tu n'es pas certain d'une information, va chercher sur plusieurs sites, par exemple sur *1jour1actu* qui est un site d'informations pour les jeunes, ou, mieux encore, consulte *hoaxbuster.com* ou *hoaxkiller.fr* qui sont des sites passant l'actualité au crible et dénonçant les hoax, c'est-à-dire les canulars diffusés sur le web. »⁹

Mais est-ce suffisant... et véritablement efficace ?

Le site explicatif proposé *1jour1actu* ne semble pas véritablement adapté à ce que les jeunes ont envie de lire ! Et les adolescents - surtout eux - ne cherchent-ils pas à répondre essentiellement aux questions qu'ils SE posent ? Enfin, ne trouveront-ils pas toujours de « bonnes » raisons pour croire à ce dont ils ont envie !

9. <http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>

Alors que nous reste-t-il ?

En fait, aujourd'hui, il n'existe aucune boîte à outils pour lutter contre les théories complotistes. Mais certaines actions peuvent être relativement efficaces. Faites preuve, vous-même, d'un certain esprit critique. Croire que l'attitude des jeunes est simpliste... n'est-ce pas un peu simpliste ? Loin d'être idiots, ils manquent plutôt de repères et sont avides d'aventures et de mystères... Cela ne correspond-il pas à une saine attitude ? Souvent, à première vue, le raisonnement complotiste ne semble pas illogique en soi. En effet, « Si les théories du complot sont, pour certaines, issues de l'imaginaire fertile de l'humain, d'autres sont en revanche nées d'investigations tout-à-fait sérieuses et méritent qu'on s'y intéresse, car seuls ceux qui prennent connaissance de toutes les données sont aptes à juger en définitive. »¹⁰

Refuser tout ne reviendrait-il pas à priver les élèves de leur sens critique ? Il semble donc important de commencer par chercher soi-même les informations diffusées sur des espaces consultés par les jeunes, pour tenter de **comprendre leur logique**, sans pour autant y adhérer.

10. « Qui te manipule ? », Site ministériel : <http://on-te-manipule.com/>



N'existe-t-il pas de bonnes raisons de douter ?¹¹

Pensez-vous vraiment ...

- Qu'on nous dit toujours la vérité... toute la vérité ?
- Que les grands financiers accepteraient de voir leurs excès de pouvoirs et ceux de leurs amis exposés dans les médias dont ils sont eux-mêmes les propriétaires ?
- Que la corruption généralisée aux plus hauts degrés du pouvoir n'existe pas ? Et qu'elle ne profite pas, en définitive, aux lobbies et à une poignée d'individus ?
- Que nos gouvernements travaillent pour nous, alors qu'ils doivent leurs postes à ceux qui ont financé leurs campagnes électorales ?
- Que l'industrie pharmaceutique privilégie les traitements efficaces et peu onéreux, contre ses intérêts financiers ?
- Qu'une grande guerre ne soit nullement souhaitée par une poignée d'hommes de pouvoir, pour relancer leur système capitaliste ?
- Que l'OTAN et les États-Unis (en guerre 223 ans de leurs 240 ans d'existence) travaillent vraiment pour la paix ?

*Inciter les élèves à se poser des questions...
mais surtout ne pas y répondre soi-même !*

- ✗ Pas de bla, bla...
- ✗ Pas de dédain, de mépris, d'ironie, de condescendance.
- ✗ Pas de refus de ce qui est avancé par certains élèves. Attention à ne pas recourir au « Moi je sais ». Après tout, les théories du complot parviennent à interpréter des détails inexplicables par les versions officielles.

Surtout pas de « pseudo-morale »

Ce serait le meilleur moyen de renforcer les théories du complot !

11. D'après : « Qui te manipule ? », *op. cit.*

En fait, ne pas « faire contre » mais « faire avec pour aller contre » ! Les « Non » doivent être remplacés par des « Oui mais... » ! Et, de toute manière, pour toucher les jeunes, quoi qu'ils disent, **accepter de les écouter et les respecter** !

Quant à Internet, ne remettons pas en cause l'outil, mais réapprenons aux élèves à l'utiliser, en les incitant à utiliser les sources variées que l'on peut y trouver. Il faut qu'ils sachent que, lorsqu'on fait une recherche sur YouTube ou Google, les premiers résultats sont ceux qui ont été les plus lus ou les plus vus. Ce ne sont pas forcément les plus pertinents, mais plutôt les plus accrocheurs !

Ayons toujours à l'esprit que certaines théories du complot se sont avérées réelles !

On sait bien que les mensonges d'état sont monnaie courante. Certaines suppositions, que tout le monde croyaient fausses, ont été prouvées depuis. Par exemple, en 2014, on apprenait que la NSA (Agence nationale de sécurité américaine) écoutait nos conversations téléphoniques privées !¹² « La NSA écoute les conversations privées de millions de personnes de par le monde et peut nous traquer aussi grâce aux moteurs de recherche, Facebook, etc. Même des chefs d'États ont été mis sur écoute, dont Angela Merkel, François Hollande, des grandes institutions, dans plus de 170 pays... Un véritable espionnage secret digne des plus grands films et pourtant, c'est la dure réalité. »¹³

Donc, faisons preuve d'humilité !

12. Le 14 avril 2014, l'édition américaine du *Guardian* et le *Washington POST* se sont vus décerner le *prix Pulitzer* pour la publication des révélations sur le système de surveillance de la NSA, rendues possibles grâce aux documents fournis par Edward Snowden.

13. Le Monde.fr, 18.03.2014. Pour en savoir plus : http://www.lemonde.fr/technologies/article/2014/03/18/la-nsa-a-mis-sur-ecoute-un-pays-entier_4385255_651865.html#b7zjcSDRDroXcr0.99

Apprendre à interroger les faits

« Il y a, à Saint-Denis par exemple, 135 nationalités mais il y en a une qui a quasiment disparu ! » (sous-entendu, la nationalité française).¹⁴ Voilà une phrase qui dévoile bien ce qu'on pense mais qu'on ne dit pas !

Oui, il y a bien 135 nationalités (chiffres de l'INSEE). Mais, lors du dernier recensement, cette ville comptait 110 000 habitants dont 76 000 avaient la nationalité française (de naissance ou qui le sont devenus). Dans la tête de notre personnage, les naturalisés ou Français non de souche... ne seraient-ils pas Français ?¹⁵

Témoignage à faire lire aux élèves pour en discuter (sans prendre parti !)¹⁶

De 2001 à 2013, l'Allemande Stephanie Wittschier a cru à un grand nombre de théories du complot durant sa vie. Que des extra-terrestres étaient enfermés dans la Zone 51, que le Troisième Reich existait toujours aux côtés des *Illuminati*, ou encore que les traces blanches suivant les avions dans le ciel étaient en réalité de l'épandage chimique répandu par les élites pour mieux dominer le peuple. Elle est entrée « à fond » dans la théorie du complot, rejetant les critiques raisonnables de son entourage, ne communiquant plus qu'avec des gens pensant comme elle.

Les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis ont constitué l'élément déclencheur. Stephanie a immédiatement entamé des recherches sur Google avec les mots-clés « complot » et « 9/11 ». Elle est alors partie dans un genre de délire décrit par son mari, Kai :



14. Jean-Pierre Chevènement, Septembre 2016.

15. Notons tout de même qu'il y a plus d'étrangers à Saint-Denis (30 %) que dans beaucoup d'autres villes en France (un peu plus de 6 % en moyenne).

16. D'après une interview de Mathieu Tamigniau, RTL Information, publié le 02 mai 2016. Voir l'ensemble du document sur : <http://178.33.134.153/component/forum/view/42510/7.html>

« Elle a commencé à parler des élites, des Illuminati... au bout d'un moment, cela a cessé d'être marrant, car il était devenu impossible de lui parler ; elle n'écoutait plus et ne voulait plus discuter. »

Sans surprise, sur le web et avec sa meilleure amie qui partageait ses théories, Stephanie a rapidement trouvé une communauté réceptive à ses convictions. Sur des forums, elles discutaient longuement de leurs théories et du fait que le peuple qui n'y adhérerait pas était « les moutons », « ceux qui ne réfléchissent pas » ou « des agents payés pour se taire. » Les vidéos et les sites web consacrés aux théories du complot sont innombrables, dans toutes les langues, et de tous les genres. Y consacrer des dizaines d'heures par mois est tout à fait possible. C'est ce qu'a fait Stephanie, tout en essayant de convaincre un entourage pour le moins sceptique.

■ Le début de la remise en question

Mais un jour, l'amie de Stephanie qui partageait ses convictions a pris ses distances avec les théories complotistes. « Elle était ma meilleure amie, et elle a fait un demi-tour complet d'un jour à l'autre, toutes ses opinions avaient changé » se souvient Stephanie. Les deux amies ont alors discuté durant de longs mois, ce qui a rendu à Stephanie, progressivement, son sens critique. Elle a commencé à poser des questions, à cesser de nier les contradictions de certaines théories. Finalement, à l'été 2013, elle a quitté le sombre milieu des complotistes.

■ Après « la honte » et l'envie de dénoncer

Stephanie a alors consacré une partie de son temps à remettre en cause ces théories auxquelles elle croyait, et à faire ses propres recherches. « J'étais choquée quand j'ai réalisé à quel point j'ai été ridicule d'investir autant de temps et d'argent. C'était affreux, j'avais honte, je me sentais totalement idiote en repensant à toutes les âneries que j'ai dites à ma famille ».

Elle est retournée sur l'un des forums qu'elle fréquentait beaucoup, pour tenter d'y dénoncer les fumistes théories dont discutaient des fanatiques convaincus. « Je me suis vite rendu compte qu'ils n'avaient pas du tout envie de remettre en question leurs croyances. Les gens qui croient aux chemtrails préfèrent rester et discuter entre eux ».



■ Menacée

Elle a rapidement dû faire face à une certaine agressivité de la part des membres des forums. « *Les contradictions ne sont pas les bienvenues chez eux... Certains des membres étaient de vieux amis et savaient où nous habitions. D'un jour à l'autre, notre adresse a été rendue publique et on m'insultait... Les gens disaient que j'étais devenue une agent pour l'autre camp, pour l'élite dominante* ».

■ Comme un culte

En y repensant, « *c'était comme un culte* », avoue désormais Stephanie. « *Au début, c'était excitant de connaître des secrets que les autres ignoraient, et de pouvoir les enseigner aux autres. On était une petite communauté avec des règles, des hiérarchies.* »

« *Ce n'est qu'avec le recul conclut-elle que je me rends compte de leur comportement à sens unique : les gens avec des réflexions différentes étaient systématiquement attaqués, bloqués et supprimés du forum dans les minutes suivantes. J'ai été mise sous observation, et tout ce que je faisais en ligne était enregistré, rassemblé et noté... Je vois beaucoup de similarités avec des cultes comme la Scientologie. Pour moi, ce sont les mêmes* ».

Stephanie et son mari Kai consacrent désormais une partie de leur vie à apprendre aux gens la vérité qui se cache derrière ces théories fantasques du complot et ceux qui les propagent. Ils ont créé un site web pour se faire entendre.

Et, d'une manière générale...

- ✗ Faites connaître les types de manipulations les plus fréquents.
- ✗ Travaillez avec les élèves l'argumentation.
- ✗ Incitez-les à rechercher la rigueur.
- ✗ Bien différencier *critiquer* et *faire preuve d'esprit critique* (apprendre à critiquer dans le but d'aider).
- ✗ Ne donnez pas des *exercices* d'esprit critique.
- ✗ Mettez en place des situations complexes (situations-problèmes, questions socialement vives, démarches de recherche...)

- ✗ Incitez les élèves à s'interroger.
- ✗ En histoire faites-les devenir des détectives du passé.
- ✗ En sciences et en mathématiques, mettez-les en situation de résolution de problèmes.
- ✗ Acceptez de vous prêter à la critique.
- ✗ Révisez la valeur relative des sujets, des savoirs...
- ✗ Changez d'état d'esprit dans votre travail.
- ✗ Et, ne passez pas trop vite à... autre chose !

Les théories du complot contribuent à semer la confusion, la désinformation, et la haine contre les individus ou groupes d'individus qu'elle stigmatise.

« *La complosphère menace le développement rationnel du sens critique, notamment chez nos concitoyens les plus jeunes, et crée un sentiment de défiance envers les informations délivrées par l'ensemble des institutions* » s'inquiète le préfet Christian Gravel, directeur du SIG¹⁷. À ses yeux, les théories du complot constitueraient aussi « *le terreau sur lequel prospèrent les thèses extrémistes, dont le djihadisme* ». D'où l'urgence de lutter contre leur expansion. On ne se débarrassera jamais des complotistes, mais les choses ne s'amélioreront jamais si on ne fait rien !

17. SIG : Coordination interministérielle de la communication gouvernementale.

26. Lutter contre les stéréotypes : manuels scolaires et livres pour la jeunesse

Dès les années 1970, Elena Gianini Belotti¹ avait mis en évidence l'impact des conditionnements sociaux concernant le statut des petites filles. Plus récemment, Christian Baudelot et Roger Establet² ont montré que les conditionnements des filles et des garçons n'avaient pas disparu. Aussi bien les jouets et les livres pour la jeunesse que les manuels scolaires contribuent à alimenter ce phénomène.

Pour entrer dans le sujet...

« Papa fume et maman coud » ?

« C'est un papa parce qu'il est vautre. Le fauteuil est toujours le fauteuil du papa. Je le vois dans les livres³. » Gianlucas, 9 ans

« Comme maman ; elle a son tablier tout le temps, même des fois dans la rue. Papa il en met aussi un des fois pour l'aider à faire la vaisselle. Il est un peu ridicule comme ça. » Naomie, 8 ans

1. BELOTTI Elena Gianini, *Du côté des petites filles*, Éditions des Femmes, 1973.

2. BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *Quoi de neuf chez les filles, entre stéréotypes et libertés*, Nathan, 2007.

3. « Que voient les enfants dans les livres d'images ? », Recherche menée par l'Association européenne du côté des filles, novembre 2009.

M. Qian Tang, sous-directeur général de l'Unesco pour l'éducation, déclarait en 2014 : « Dans le monde d'aujourd'hui, où les stéréotypes mènent à des inégalités, à des violations des droits et, dans certains cas, à la violence, il est essentiel que l'éducation promeuve des valeurs et des images positives et non pas négatives. Nous devons nous assurer que l'éducation ne perpétue pas des stéréotypes, et qu'elle veille plutôt à enseigner aux apprenants à respecter et à apprécier la diversité culturelle et la compréhension interculturelle. »

En 1981, la France, avec 186 autres États, s'est engagée à lutter contre les stéréotypes sexistes en signant la CEDEF (Convention pour l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes).

Repérer les stéréotypes sexistes et racistes dans les manuels scolaires

Profitons-en pour décrire un autre type de situation pédagogique à faire vivre aux élèves. Au lieu de proposer et de défendre une thèse, tenter de tester la réalité d'une affirmation générale.

Présenter le problème (on peut l'exposer en partie seulement)

De fait, cinq populations sont sous représentées dans les manuels : femmes, minorités visibles, personnes en situation de handicap, personnes homosexuelles et seniors.

Les femmes sont moins présentes dans la sphère professionnelle ou reléguées à des postes subalternes. Il en est de même pour les minorités visibles, et c'est pire encore pour les personnes en situation de handicap et les personnes homosexuelles qui n'apparaissent qu'à un niveau collectif, en tant qu'objet de débat plutôt qu'en tant que sujet à part entière. Les seniors sont, quant à eux, associés à l'inactivité.

En 2008, la Commission européenne déclarait : « Les stéréotypes constituent des obstacles à la réalisation des choix individuels, tant des hommes que des femmes. Ils contribuent à la persistance des inégalités en influant sur les choix des filières d'éducation, de formation ou d'emploi, sur la participation aux tâches domestiques et familiales et sur la représentation aux postes décisionnels. » Cela est dangereux car le manuel scolaire n'est pas un livre comme les autres. Il représente un référent et, par la fréquence de son utilisation, il peut fortement imprégner les élèves et transmettre les valeurs qu'il contient.

Les ouvrages scolaires ne peuvent qu'être le reflet de la société dans laquelle ils ont été conçus !

Nos représentations du masculin et du féminin (ce qui est attendu d'un homme et d'une femme) sont le fruit d'une construction sociale dont nous n'avons pas toujours réellement conscience.

Quelles sont les caractéristiques plutôt féminines et masculines ?

Et, pour les plus jeunes élèves : dans les deux tableaux suivants, lequel regroupe les qualificatifs généralement associés aux hommes et lequel regroupe les qualificatifs généralement associés aux femmes ?⁴ (On peut les simplifier ou demander aux élèves de relever ce qui est significatif pour eux.)

4. Extrait de Williams & Bennett, *Les stéréotypes de genre*, 1975.

Tableau 1 - Qualificatifs généralement associés aux hommes ou aux femmes ?

Affectueux / affectueuse	Doux / douce	Pleurnicheur / pleurnicheuse
Attentif / attentive	Élogieux / élogieuse	Préoccupé(e)
Attirant(e)	Émotionnel(le)	Prudent(e)
Capricieux / capricieuse	Excitable	Rêveur / rêveuse
Charmant(e)	Faible	Sentimental(e)
Charmeur / charmeuse	Sensible	Complaisant(e)
Persévérant(e)	Frivole	Sophistiqué(e)
Cœur tendre	Humble	Soumis(e)
Délicate	Nerveux / nerveuse	Volubile

Tableau 2 - Qualificatifs généralement associés aux hommes ou aux femmes ?

Affirmatif / affirmative	Désordonné(e)	Indépendant(e)
Agressif / agressive	Dominant(e)	Inexcitable
Ambitieux / ambitieuse	Vantard(e)	Logique
Autocratique	Endurant(e)	Cruel(e)
Aventureux / aventureuse	Énergique	Rationnel(le)
Bruyant(e)	Enjoué(e)	Réaliste
Casse-cou	Entreprenant(e)	Grossier(e)
Confiant	Excitable	Robuste
Constant	Ferme	Sans-émotion
Courageux : courageuse	Fort(e)	Sévère

Lancer une recherche

Elle se fera dans les manuels des élèves, à la maison avec un retour en classe pour présenter les exemples relevés.

Que vont-ils trouver ?

L'étude sur les manuels de mathématiques met en évidence que : « Sous l'apparente neutralité de la discipline mathématique se cachent une sous-représentation des femmes et la persistance de représentations stéréotypées. Si des évolutions sont à noter, elles ne permettent pas de combler le déséquilibre colossal entre la présence des femmes et des hommes dans les manuels scolaires⁵. »

Les manuels de SVT ne font pas état de la diversité sexuée des professions.

Dans l'un d'eux⁶, pris comme exemple (mais il en est de même pour beaucoup d'autres), on propose aux élèves de 4^e la sexualité, le développement du corps (enfant – adolescent – adulte), la gestion de la contraception et de la grossesse. Sabrina Sinigaglia-Amadio observe que les enfants y sont systématiquement associés aux seules femmes. Les hommes (conjoints, pères, compagnons, amants) ne sont pas évoqués dans ce contexte, comme s'il revenait aux femmes et à elles seules de se préoccuper du contraceptif à utiliser, de la grossesse à surveiller, des enfants à nourrir et élever, etc.⁷

Une étude de 2011 révèle qu'en histoire, l'égalité femmes-hommes pose aussi problème ! « Dans certaines périodes historiques étudiées, rares sont les femmes qui apparaissent. À l'exception d'un manuel sur 37 analysés, l'exclusion du droit de vote des femmes n'est pas présentée comme un fait important. Le féminisme n'y est jamais considéré comme un véritable

5. HUBERT Camille, *Manuels scolaires et stéréotypes*, Études du centre Hubertine Auclert, 2013.

6. *Sciences de la Vie et de la Terre*, 4^e, Nathan, 1997.

7. D'après SINIGAGLIA-AMADIO Sabrina, sociologue. Étude publiée sous la forme d'un rapport de la Halde (Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité).

mouvement politique à l'exception du passage obligé que constitue le contexte de la légalisation de l'avortement et de la contraception. Peu de livres montrent que les femmes ont toujours travaillé. Dans le domaine de la peinture, les femmes ne sont pas les artistes mais les modèles et, à l'exception de Marie Curie qui n'apparaît que 3 fois, les femmes sont absentes des avancées scientifiques⁸. »

D'après Françoise Lelièvre et Claude Lelièvre, les manuels d'histoire de l'enseignement primaire montrent que « les femmes [qui disposent d'un certain pouvoir politique] sont largement stigmatisées : la cruelle “Brunehaut”, la “traîtresse” Isabeau de Bavière, la “perfide” Catherine de Médicis, “l'incapable et cupide” Marie de Médicis, “l'intrigante et fatale” Marie-Antoinette. Les femmes sont montrées dans des attitudes contraires à la maîtrise requise pour participer au pouvoir politique : elles sont peureuses, pleureuses, implorantes, frivoles, facilement gagnées par les émotions ou les passions et “excessives”.⁹ »

Comme le pense Sabrina Sinigaglia-Amadio, « les manuels de français n'offrent qu'une place mineure aux femmes auteures et à leurs œuvres. [...] Certains semblent juger les écrivaines si vaines qu'ils les omettent¹⁰... »

En *éducation civique*, un manuel pour la classe de 6^e¹¹ comporte une double page intitulée « Qui travaille au collège » censée permettre aux nouveaux élèves de comprendre l'organisation de l'établissement et de prendre connaissance des attributions

8. D'après SINIGAGLIA-AMADIO Sabrina, *Op. cit.*

9. Voir : LELIEVRE Françoise et LELIEVRE Claude, *Histoire des femmes publiques contée aux enfants*, Presses Universitaires de France, Collection : Sciences sociales et sociétés, 2001.

10. SINIGAGLIA-AMADIO Sabrina, *Op. cit.*

11. SESTIER D., BEER M., GRARD O., HOCHET Y., JOFFRION F., *Grandir Ensemble*, Éducation civique 6^e - Livre de l'élève, Hatier, 2005.

et des fonctions des adultes qui vont désormais les encadrer. Le message transmis montre que les fonctions d'ordre (CPE), de gestion (gestionnaire) ou de direction (principal et principal adjoint, chef de cuisine, professeur principal) reviennent aux hommes, alors que les fonctions intermédiaires de soin, d'éducation, d'assistance ou de service (documentaliste, COP, infirmière, serveuse à la cantine, assistante sociale) sont attribuées aux femmes. Les objets associés aux personnages renforcent encore le clivage sexué (stylo et ordinateur ornent le bureau du gestionnaire tandis que l'assistante sociale téléphone à proximité d'une plante verte).¹²



12. D'après SINIGAGLIA-AMADIO Sabrina, « Les manuels d'éducation civique : peuvent mieux faire... pour combattre les discriminations en tous genres », *Le Nouvel Observateur*, 20 septembre 2012.

13. D'après : Le Monde.fr avec AFP, *Les manuels scolaires européens véhiculent des stéréotypes sur l'Islam*, 15 septembre 2011.

L'Islam est le plus souvent représenté de manière simpliste ; c'est une unité homogène ne faisant aucun cas de sa diversité. L'Islam est toujours régi par des règles obsolètes qui n'évoluent pas... par opposition à une Europe moderne.

Un exemple ? Un manuel décrit l'Islam comme « une société patriarcale et autoritaire, composée de paysans et de bergers, qui fait face à d'importants problèmes d'adaptation à la modernité ». Difficile avec de tels clichés de lutter contre le populisme islamophobe qui grandit un peu partout en Europe.

« L'identité musulmane est bafouée et son héritage culturel et spirituel n'est désormais vu que sous le prisme de la violence et de l'injustice. On semble occulter de l'histoire toute la civilisation arabo-musulmane qui a marqué les VIII^e et IX^e siècles. Et on semble historiquement oublier que lorsque l'Occident était partiellement dans les ténèbres, de multiples lumières de cet Orient – très islamique – ont illuminé le monde par leur savoir, la maîtrise du rationnel et l'intelligence de leur foi. » Dr Fatéma-Zahra Ouadghiri ¹⁴

Pourquoi ne pas inclure dans les outils scolaires des informations sur les réformes musulmanes menées par les religieux et les intellectuels ainsi que les processus de modernisation qu'ils tentent d'instaurer ?

Synthèse

Elle sera réalisée à partir des apports des élèves.

☛ C'est pire encore pour la littérature de jeunesse !

Cette recherche des clichés sexistes peut aussi se faire dans les livres destinés à la jeunesse.

Les filles continuent à être surreprésentées dans des activités plutôt passives, à l'intérieur, dans des lieux privés (dans leur

14. OUADGHIRI Dr Fatéma-Zahra, *L'islam entre stéréotypes et réalité*, 2013. Passage repris de : LIBERA Alain de, *Penser au Moyen Âge*, Éd. du Seuil, 1991.

chambre, à la cuisine, dans la salle de bains), secondant à l'occasion leur maman dans des tâches domestiques ou maternantes, ou en relation avec d'autres membres de la famille. À l'opposé, les petits garçons s'activent avec des copains à l'extérieur dans des lieux publics. Ils y font des bêtises ou encore du sport.

Deux livres présentés comme deux albums d'éveil... dès la naissance !¹⁵



Présentation de la collection par les éditions Fleurus :
« Une adorable collection pour les petites filles, qui aiment s'amuser en imitant les grands. » Et en direction des garçons : des livres « permettant aux enfants de mieux s'identifier aux héros et de laisser aller leur imagination ».

15. BEAUMONT Émilie (Auteur) et Nesme Alexis (Illustration), *Le Tracteur de Peter*, Fleurus, 2008.

BEAUMONT Émilie et MEKDJIAN Christelle, *Chloé joue à faire le ménage*, Fleurus, 2009.

Une fille se doit d'être belle. Dans beaucoup de contes revisités, c'est le seul attribut qui lui est donné.¹⁶

Les filles sont faibles, ou en tout cas plus que les garçons. Un grand classique de la littérature enfantine : des méchants qui enlèvent la fillette... et le petit garçon qui finit par la sauver in extremis. « Bas les pattes, pirate » (Nathan, mai 2010)

Une étude d'Anne Dafflon-Novelle¹⁷ montre que les animaux choisis pour incarner les personnages masculins dans les livres pour enfants sont généralement puissants (animaux de la savane, ours, loups) tandis que ceux qui incarnent les femmes et les filles sont souvent de petite taille (rongeurs et insectes).

Être une grenouille (autrement dit, un personnage féminin) équivaut à être balourde ; mais être gros quand on est un poisson (autrement dit, un personnage masculin) revient à être puissant.

Dans *Loulou la petite grenouille*¹⁸ (qui s'adresse aux enfants à partir de 1 an), une grenouille manque de se faire dévorer par un gros poisson, embarrassée qu'elle est par son poids pour lui échapper. Morale de l'aventure : elle se décide enfin à faire... un régime !¹⁹

Le stéréotype développant l'infériorité physique des filles en conduit certaines à l'inhibition de leurs capacités réelles à se défendre et les rend plus vulnérables face à la violence. Inversement, inciter à la supériorité physique des garçons peut être également très violent. En effet, ils peuvent se sentir

16. Voir, par exemple, le coffret de 5 CD (547 minutes !) : Bob Hathcock (Réalisateur), Julie Turin (Acteur) et Roger Carel (Acteur), *Charlotte aux Fraises - Aventures à Fraisi-Paradis - L'intégrale*. 2013.

Julie Turin (Acteur), Roger Carel (Acteur), Bob Hathcock, Julie Turin, Roger Carel, Edwige Lemoine, Hélène Chanson, Valérie Siclay.

17. Association Lab-elle.

18. Éd. du Korrigan, *Loulou la petite grenouille*, MLP Edition, coll. Les bébés animaux, 1998.

19. Dafflon-Novelle Anne, *op. cit.*

encouragés à dépasser leurs limites, à s'identifier à un super héros, ce qui peut être formidable... mais aussi très anxiogène s'il n'y a pas d'espace par ailleurs pour exprimer leurs peurs et leurs faiblesses.

On ne peut pas toujours être le plus fort, courir le plus vite, n'avoir jamais peur, jamais mal... Le sentiment de ne pas être à la hauteur peut vite devenir un facteur d'angoisse, voire d'agressivité ou de violence.

Pour faire évoluer la remise en cause des stéréotypes

Même si de nos jours, auteurs et éditeurs sont plus sensibilisés à la prise en compte des femmes et des minorités, des progrès restent encore à faire.

Ce qu'en disent les éditeurs

De leur côté, ils affirment que la plupart des enseignants expriment un sentiment de satisfaction à l'égard de la présence, dans les manuels scolaires, de femmes, de personnes appartenant à des minorités visibles, en situation de handicap, homosexuelles, etc. : « On fait des efforts, les manuels scolaires sont vraiment bien faits, ils sont représentatifs [...] de qui ?] mais le problème que vous soulevez, n'est pas notre préoccupation première ».

Bien sûr, la liberté du créateur et le refus de censure sont importants. Mais un des rôles majeurs de l'art n'est-il pas de bouleverser les représentations de nos sociétés et d'ouvrir d'autres possibles ? Pourquoi la littérature enfantine ne suivrait pas ce chemin ?

Encore plus de résistances qu'on ne le croit !

Voici quelques remarques relevées chez des parents²⁰ :

Un père : « Ce n'est pas sûr que ce soit juste de transmettre aux enfants l'image d'une femme qui lit le journal avachie, que la femme perde son image soignée... »

Un père : « Je crois que le changement doit passer par l'école. Il est plus difficile de changer les parents actuels que les parents de demain. »

Un père : « Ce n'est pas bien de casser l'image de la famille : maman qui attend à la maison, papa qui rentre du travail. Ce n'est pas la réalité, mais... »

Un père : « Si les livres proposent des images sexistes c'est que les modèles culturels auxquels ils se réfèrent sont en fait rassurants. »

Une mère : « Je pense que ce contrôle est important mais je n'ai pas la force ni le temps de le faire ; il faudrait une exposition, des discussions à l'école... »

La Halde²¹ contre les discriminations

Elle a préconisé un certain nombre de recommandations. Par exemple, contre la discrimination sexiste :

- ✕ Faire apparaître les femmes dans tous les chapitres, tous les domaines et dans tous les contextes. Exemple : les femmes dans les mouvements sociaux, pendant la guerre, l'accession aux droits des femmes. En même temps, introduire les hommes dans la sphère domestique.

20. RIANI Annick, Recherche « Attention Albums ! », 2006.

21. Créée en 2005 et dissoute en 2011, elle était compétente pour se saisir « de toutes les discriminations, directes ou indirectes, prohibées par la loi ou par un engagement international auquel la France est partie ».

- ✗ Développer l'étude de la complexité de la relation de travail (inégalités salariales, plafond de verre²², sexualisation des activités professionnelles).
- ✗ Faire une plus grande place à la condition des femmes dans le monde.
- ✗ Aborder davantage la question des violences faites aux femmes.
- ✗ Porter une attention extrême aux mots qui désignent les activités ou professions de manière à ce que les enfants puissent éventuellement s'y projeter quel que soit leur sexe sans altérer les capacités d'identification des enfants. Exemple : pisciculteur/trice ; la/le gynécologue ; la/le professeur(e)...
- ✗ Ne plus parler de reproduction chez l'homme (l'espèce) mais de reproduction de l'être humain ou de reproduction humaine.
- ✗ Introduire dans les manuels de SVT la dimension plaisir à l'étude des organes de reproduction, concerner autant les garçons que les filles sur le thème de la contraception et insister davantage sur les risques des IST²³.
- ✗ Dénoncer les contre-vérités en matière de capacités physiques, créatrices et intellectuelles.
- ✗ Créer un comité de vigilance pour que les éditeurs construisent les manuels scolaires en collaboration étroite avec des spécialistes.
- ✗ Généraliser la formation à la lutte contre les discriminations et les stéréotypes sexistes à toutes les personnes intervenant en établissements scolaires, le manuel ne pouvant être considéré comme un objet autonome.

22. Dans une structure hiérarchique, les niveaux supérieurs ne sont pas ou sont difficilement accessibles à certaines catégories de personnes. Exemple : difficulté d'accès des femmes aux postes supérieurs.

23. Infections sexuellement transmissibles.

Des activités et des supports très variés

Bien sûr, on peut aussi rechercher et trouver des livres pour enfants et pour adolescents qui développent une idée d'égalité entre les sexes !²⁴

Il serait pertinent d'avoir le même type d'attitudes envers les autres stéréotypes.

Après ce travail, les élèves ne regarderont plus les manuels ou les livres pour la jeunesse de la même manière !

24. Pour l'ensemble du problème, voir : *Femmes/hommes, quelle égalité ?*, Textes et documents pour la classe, n° 848, 15 janvier 2003. Dossier consacré à la longue marche de l'égalité entre les hommes et les femmes et contenant des séquences pédagogiques sur l'image de la femme et les stéréotypes dans la littérature de jeunesse.

Conclusion

L'esprit critique est une compétence qu'il ne faut pas confondre avec la critique, l'esprit de contradiction ou le scepticisme. Sa mise en œuvre dans l'enseignement est fortement préconisée. Tout le monde (ou presque) l'affirme... et peu d'enseignants s'en préoccupent véritablement. Il est temps de changer !

Pour quitter le sujet...

Qu'apprend-on à l'École ?

« On fait comme si l'école transmettait un savoir. C'est une hypocrisie complète. L'école ne transmet pas du savoir. On passe théoriquement sept années à faire de l'anglais, de la sixième à la terminale. On ne sait pas demander sa rue quand on est à Londres. Cela veut dire qu'on apprend autre chose à l'école. Les choses ne sont pas dites mais on apprend la docilité, l'obéissance, la hiérarchie, la domination, la servitude. On apprend à s'écraser, on apprend à devenir un bon esclave, un bon domestique. On apprend à accepter tout ce qui n'est pas dit. On demande aux élèves d'être dociles, obéissants et soumis. Et finalement, c'est cela qui compte, ce n'est pas le savoir. » Michel Onfray¹

À l'heure où l'on entend de plus en plus dire que nos sociétés souffrent d'un individualisme abusif et de manipulations incessantes venant de tous bords, l'École reste la principale institution pouvant susciter davantage de solidarité entre les

1. D'après Michel Onfray, intervention orale, Ripostes n° 62, France 5. Repris de : DE VECCHI Gérard, *Une banque de situations-problèmes, tome 1, Op. cit.*

personnes et l'élaboration progressive d'une pensée critique opérationnelle.

Il n'y a pas à faire des *cours d'esprit critique* mais chaque minute de notre enseignement peut s'y prêter, même en orthographe ou en grammaire lorsqu'un élève peut éventuellement discuter sur des exceptions et apporter un contre-exemple. Les situations et les exemples développés dans cet ouvrage sont nombreux ; ils ont été exposés pour montrer la voie à suivre mais il y en a beaucoup d'autres.

C'est moins par l'opposition directe que par une éducation adaptée et moderne, que nous permettrons aux élèves de s'adapter et, si possible, de faire évoluer la société dans laquelle ils vivent. Pour cela, ils doivent se munir d'une *hygiène préventive de jugement* ! Développer l'esprit critique, c'est permettre de porter un autre regard sur le monde. C'est une École de la prise de confiance en soi, de la liberté de pensée et de parole, ainsi que du respect de l'autre. Cette compétence incite aussi les élèves à se pencher sur eux-mêmes, à accepter d'avoir tort, à affirmer leurs désaccords tout en respectant la thèse de l'autre qui, lui aussi, peut avoir sa propre opinion.

Une éducation à la pensée critique plonge les élèves dans des situations qui leur apprennent à mener une analyse avec rigueur et honnêteté, qui les prémunissent contre la crédulité, les mensonges de la parole comme de l'écrit, qui leur permettent de distinguer une rumeur, un fait, une preuve, et dans lequel on fait la différence entre coïncidence, probabilité, argument, logique affective, résistance inconsciente... Ils seront capables de discuter de l'information, de conclusions et de points de vue divers mais aussi des enjeux véritables de nombreux volets de notre milieu de vie. Ils appliqueront cette compétence à l'histoire, aux sciences et aux mathématiques aussi bien qu'à la philosophie, à la littérature, aux arts... et à leur vie personnelle.

Pour certains traditionalistes, le développement d'un esprit critique représenterait une certaine orientation qui déformerait la vision du monde ou qu'il n'est pas possible d'enseigner ! Jean Rostand déplorait que ce trésor de scepticisme, dont il semblait jouir, soit impossible à communiquer comme un savoir ou à transmettre comme une information : « Quand on le porte en soi, on paraît atteint d'une sorte de doute névrotique, alors qu'on possède simplement le minimum de défiance qui s'impose². » Nous pensons avoir démontré le contraire !

Nous n'en sommes qu'à l'âge de pierre de la pédagogie ! Comment se situer face à cet important problème ? « Quand les vents du changement soufflent, certains construisent des abris, et d'autres des moulins. » Ce proverbe chinois est à méditer !

Avant qu'il ne nous quitte définitivement, Albert Jacquard³ nous a montré que « l'esprit critique est la force principale des peuples. » Dans l'histoire des civilisations, cette compétence a bouleversé notre façon de comprendre l'univers... et de nous comprendre nous-mêmes. Oui, vraiment, développer l'esprit critique est devenu aussi important qu'apprendre à lire, à écrire et à compter !

2. ROSTAND Jean, *Science fausse et fausses sciences*, Gallimard, 1958.

3. Il est décédé le 11 septembre 2013, et cet ouvrage, qui débute et qui se termine par une de ses citations, voudrait modestement lui rendre hommage.

Références citées

👉 Bibliographie

AMIGUES René et ZERBATO-POUDOU Marie-Thérèse, *Comment l'enfant devient élève*, Retz, 2007.

ARAGON Louis, *Traité du style*. 1928.

ASSOCIATION EUROPÉENNE DU CÔTÉ DES FILLES, *Que voient les enfants dans les livres d'images ?* », Recherche novembre 2009.

AUGUET Gérard, « Du débat à l'École, oui, mais pas n'importe quoi », *Cahiers pédagogiques* n° 386, septembre 2000.

BACHELARD Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Librairie philosophique J. Vrin, 13^e éd. 1986 (1^{re} éd. 1938).

BALICCO Christian, « La programmation neurolinguistique ou l'art de manipuler ses semblables », *SPS (Sciences et Pseudosciences)* n° 243, août 2000.

BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger, *Quoi de neuf chez les filles, entre stéréotypes et libertés*, Nathan, 2007.

BEAUMONT Émilie et MEKDJIAN Christelle, *Chloé joue à faire le ménage*, Fleurus, 2009.

BEAUMONT Émilie et NESME Alexis, *Le tracteur de Peter*, Fleurus, 2008.

BELLOUR Raymond, *Les Mots et les Choses de Michel Foucault : Regards critiques 1966-1968*, Presses Universitaires de Caen, 2009.

BELOTTI Elena GIANINI, *Du côté des petites filles*, Éditions des Femmes, 1973.

BOULOGNE Ch-D., *Saint Thomas d'Aquin ou le génie intelligent*, Nouvelles éditions latines, 1968.

BROCH Henri, *Au cœur de l'extra-ordinaire*, Éditions Book-e-book, 2002.

- CARREL Alexis, *Jour après jour*, Plon, 1956.
- CHENEVEZ Odile, Éditorial, *Cahiers pédagogiques* n° 386, septembre 2000.
- COLETTE, *Le pur et l'impur*, Littérature & Documents, 1991.
- DANVERS Francis, *700 mots-clés pour l'éducation*, Presses Universitaires de Lille, 1992.
- DEAN Basil, *Le Retour de Sherlock Holmes* (film), 1929.
- DELORS Jacques, *L'éducation, un trésor caché dedans*, Rapport à l'Unesco de la Commission internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle, Odile Jacob, 1996.
- DENHEZ Frédéric, *Les nouvelles pollutions invisibles. Ces poisons qui nous entourent*, Delachaux & Niestlé, 2011.
- DE VECCHI Gérard, CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire des savoirs*, Hachette Éducation, 1996.
- DE VECCHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Éducation, 2002.
- DE VECCHI Gérard, *Une banque de situations-problèmes*, 2 tomes, Hachette Éducation, 2004 et 2005.
- DE VECCHI Gérard, *Enseigner l'expérimental en classe. Pour une véritable éducation scientifique*, Hachette Éducation, 2006.
- DE VECCHI Gérard et GIORDAN André, *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?*, Delagrave, 4^e éd., 2007 [1989].
- DE VECCHI Gérard et PELLEGRINO Julien, *Un projet pour... éduquer au développement durable*, Delagrave, 2008.
- DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation, 4^e éd., 2010 [1992].
- DE VECCHI Gérard, *Évaluer sans dévaluer, Et évaluer les compétences*, Hachette Éducation, 2^e éd., 2013.
- DE VECCHI Mihaela, *Faire preuve d'esprit critique constructif en CM*, mémoire de recherche, master, académie de Créteil, 2013.

- FAVRE Daniel, *Cessons de démotiver les élèves*, Dunod, 2010.
- FLAUBERT Gustave, Extrait d'une lettre à Louis Bouilhet, 1855.
- FOUCART Stéphane, « Le cent-fautes de Claude Allègre », *Libération*, 10 mai 2010.
- GAGNON Mathieu, « Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en îlot interdisciplinaire de rationalité », *Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 45, n° 3, Canada, 2010.
- GANZFRIED Miriam, Le genre comme ressource politique en Suisse. La perception de l'élite politique, Mémoire de Master en Étude du Genre, Département de science politique, Université de Genève, 2009.
- GAUCHER Erwann, *Autopsie des rédac's chef de Libé, Le Monde, Le Figaro*, Cross Média Consulting, 5 août 2011.
- GAXOTTE Pierre, *Le nouvel Ingénu*, Fayard, 1972.
- GION Marie-Luce (coord.), « Les chemins de la littérature au cycle 3 », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 2, 2004.
- GION Marie-Luce, *Le débat interprétatif*, conférence faite au CRDP de Versailles, Actes de la DESCO, 2005.
- GIORDAN André, *Place du questionnement dans la culture scientifique*, Résonances, 2005.
- GIROUX Patrick, GAGNON Mathieu, LESSARD Stéphanie, CORNUT Josiane. « S'engager dans des pratiques critiques sur Internet : mieux juger de la qualité de l'information sur la Toile ». *Carrefour éducation – Infobourg*, Université du Québec à Chicoutimi, 21, mars 2011.
- GUILLEMAIN Augustin, LE STER François, *Histoire de France. Du cours moyen au certificat d'études*, Éditions de l'École, 1948.
- GUILLAUMIE Fabrice, « Des débats à l'école : enfin du nouveau ! », *Cahiers pédagogiques* n° 386, septembre 2000.
- HALPERN Catherine, Ce que les croyances ont à nous dire. *Sciences humaines* n° 149, mai 2004.

- HARRIS INTERACTIVE, Visions de l'islam, *Sondage*, 2013.
- HATHCOCK Bob (Réalisateur), TURIN Julie (Acteur) et CAREL Roger (Acteur), *Charlotte aux Fraises - Aventures à Fraisi-Paradis - L'intégrale. Coffret de 5 CD*, 2013.
- HAYEZ Jean-Yves. *Les jeunes, Internet et les jeux vidéo, et la société civile*, Rapport pour la délégation interministérielle à la famille du gouvernement français, 2 mars 2005.
- Historia, 150 Idées reçues sur les grands personnages de l'histoire (et leur époque)*, Pocket, 2013.
- HUBERT Camille, *Manuels scolaires et stéréotypes*, Études du centre Hubertine Auclert, 2013.
- HUET Sylvestre, *L'imposteur, c'est lui : réponse à Claude Allègre*, Stock, 2010.
- JACQUARD Albert, *L'équation du nénuphar*, Calmann-Lévy, 1998.
- JOSPIN Lionel, *Le Monde comme je le vois*, Gallimard, coll. Le Débat, 2005.
- KOTE Gilles VAN, « L'huile de palme, une méfiance très française », *Le Monde - Planète*, novembre 2012.
- KUCHARZ Marc et RAQUIN Bernard, *Le Jeu de la Démanipulation*, Guy Trédaniel Éditeur, 2008.
- LA FONTAINE Jean DE, *Le Loup et le Renard*, Fable 6, Livre XI.
- LAUTRÉAMONT (comte DE), *Les chants de Maldoror*, éditeur J.-B. Rozez, 1862.
- LEFEBVRE Henri, *Le droit à la ville*, Economica, coll. Anthropologie, 3^e éd., 2009.
- LEGARDEZ Alain et SIMONNEAUX Laurence (coordonné par), *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, ESF éditeur, 2006.
- LELIÈVRE Françoise et LELIÈVRE Claude, *Histoire des femmes publiques contée aux enfants*, Presses Universitaires de France, coll. « Sciences sociales et sociétés », 2001.
- Le nouveau Littré, Dictionnaire de référence de la langue française*, Littré, 2004.

- LEPELTIER Thomas, *Vive le créationnisme ! Point de vue d'un évolutionniste*, Éditions de l'Aube, coll. « Monde en cours », 2009.
- LIBERA Alain DE, *Penser au Moyen Âge*, Éd. du Seuil, 1991.
- Ministère de l'Éducation nationale, B.O. n° 12 du 21 mars 1991.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Programmes de l'école primaire*, CNDP, 1995.
- Ministère de l'Éducation nationale, décrets du 11 juillet 2006, vade-mecum septembre 2011, décret du 8 novembre 2011. Socle Commun de connaissances. Consultables sur Légifrance.
- ONFRAY Michel, *Traité d'athéologie*, Essai (poche), 2006.
- ORSENA Erik, *Les chevaliers du Subjonctif*, Stock, 2004.
- PERRENOUD Philippe, *Trois idées sur la curiosité*, Résonances, 2000.
- PIAGET Jean, *La représentation du monde chez l'enfant*, PUF, 5^e éd. 1976 [1926].
- PIETTE Jacques, *La démarche d'enseignement en éducation aux médias*, Série Références et Travaux universitaires, L'Harmattan 2006.
- PINDER Andrew, *La curiosité est un vilain défaut*, Chiflet&C^{ie} 2013.
- POINCARÉ Henri, *La science et l'Hypothèse*, Flammarion, 1990.
- POTTIER Antonin, « Le discours climatoscéptique : une rhétorique réactionnaire », *Natures Sciences Sociétés*, 21, 2013.
- RENAN Ernest, *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*, Calmann-Lévy, 1966, [1883].
- PAUL Richard W., NOSICH Gerald M., *Learning to Think Things Through : A Guide to Critical Thinking in the Curriculum*, New Jersey, Prentice-Hall, 2001.
- RALSTON Saul John, *Les bâtards de Voltaire*, Payot, 1993.
- SAVARD Annie et MORIN Émilie, *Amorce d'une pensée critique au primaire*, Maîtrise en didactique des sciences, Université Laval (Canada), 2006.
- SCHOPENHAUER Arthur, « Stratagème XXX : Argument d'auto-rité », *L'Art d'avoir toujours raison*, Poche, 2003.

- SESTIER D., BEER M., GRARD O., HOCHET Y., JOFFRION F., *Grandir Ensemble*, Éducation Civique 6^e - Livre de l'élève, Hatier, 2005.
- SHAW George Bernard, *Androcles et le Lion*, Téléchargeable sur eBooks@Adelaide, 2014 [1912].
- SINIGAGLIA-AMADIO Sabrina, « Les manuels d'éducation civique : peuvent mieux faire... pour combattre les discriminations en tous genres », *Le Nouvel Observateur*, 20 septembre 2012.
- STALLBAUM PLATON G., *Platonis euthydemus*, Ed. Gothae et Erfordiae, Sumptibus. Guil. Hennings, 1836.
- TATOUFAUX, *Le tombeau des idées reçues tomes 1 et 2*, Editeur book-e-book, collection « Une chandelle dans les ténèbres », 2011 et 2012.
- TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE, *Femmes/hommes, quelle égalité ?*, n° 848, 15 janvier 2003.
- TNS Sofres, Sondage, *Deux visions de l'islam et deux postures*, 21 mars 2013.
- TOURNIER Michel, *Le Vol du Vampire*, Mercure de France, 1981.
- TOZZI Michel, Portrait, *Cahiers pédagogiques* n° 386, 10 septembre 2000.
- YAHYA Harun, *l'Atlas de la Création*, Global Publishing, 2006.
- YOUNES Georges, *Dictionnaire Marabout des synonymes*, Marabout, 2000.

Sitographie

Acrimed : www.acrimed.org

Action-Critique-Medias :

<http://www.acrimed.org/article4265.html>

AFP : www.afp.com

Agriculture-environnement, Jean-Louis Thillier :

<http://www.agriculture-environnement.fr/>

Amnesty International : <http://www.amnesty.fr/>

AI-en-action/Violences/Peine-de-mort/Presentation

- Arrêt sur images : www.arretsurimages.net/
- Arts visuels : http://pedagogite.free.fr/arts_visuels.htm
- BAZI Pierre, Nutella France, 8 mai 2013 : <https://www.facebook.com/nutellafrance/posts/10200955610029661>
- Cahiers pédagogiques* : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Debat-interpretatif-et-discussion-a-visee-philosophique-a-l-ecole-elementaire>.
- Collège - Mieux apprendre pour mieux réussir : <http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir>.
- Comité Laïcité République : <http://www.laicite-republique.org/irlande-un-recul-de-plusieurs.html>
- DAFFLON NOVELLE ANNE, *Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ?* : <http://www.cemea.asso.fr/aquojouestu/fr/pdf/textesref/SexismeLitteratEnfants.pdf>
- DangersAlimentaires.com : <http://www.dangersalimentaires.com/2010/10/nutella-danger>.
- Desintox : <http://www.liberation.fr/desintox,99721>
- Études littéraires : <http://www.etudes-litteraires.com/argumentation.php>
- Factwatchers : www.factwatchers.com/
- FrançaisFacile.com : <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-76932.php>
- Ferrero France, novembre 2012 : http://www.ferrero.fr/actualites/Precisions_sur_la_composition_de_Nutella
- Giec, 5^e rapport du Giec, septembre 2014 : <http://leclimat-change.fr/>
- Greenpeace France, Dérèglements climatiques.
Archives : <http://www.greenpeace.org/france/fr/campagnes/energie-et-climat/fiches-thematiques/dereglements-climatiques/>

- Greenpeace Belgium : <http://www.greenpeace.org/belgium/fr/presse/communiqués-presse>
- HALDE (Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité), Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires : http://medias.formiris.org/atoutdoc_rapports_331_1.pdf
- HALPERN Catherine. Ce que les croyances ont à nous dire : http://www.scienceshumaines.com/ce-que-les-croyances-ont-a-nous-dire_fr_4052.html
- Hoaxbuster : www.hoaxbuster.com
- Horoscopes :
<http://www.horoscope.fr>
<http://www.mon-horoscope-du-jour.com/>
- IPSOS Sondage, Créationnisme, 2011 : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Créationnisme>
- JEANNE Laurence. Ecole maternelle Les Pervenches (Cherbourg-Octeville, en Zone d'Éducation Prioritaire), classes de Moyenne et Grande sections : www.occe.coop/~ad82/IMG/pdf/ateliers_philo_en_maternelle-2.pdf
- KHIARI Saad, *Le Nouvel Observateur*. Le Plus. Témoins, Experts, Opinions : <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/769497-les-français-l-islam-et-les-sondages-les-vraies-causes-de-l-intolerance.html>
- La main à la pâte : <http://www.fondation-lamap.org>
- LE BAUT Jean-Michel, *Les jeunes et Internet : deux enquêtes instructives*, Café Pédagogique du 18 décembre 2012.
- Le vrai du faux : <http://www.franceinfo.fr/emission/le-vrai-du-faux>
- Loys Bonod : <http://www.laviemoderne.net/lames-de-fond/009-comment-j-ai-pourri-le-web.html>
- MARSOLLAT Baptiste, *Les climatosceptiques marquent des points* : Slate.fr
- Médiamétrie : <http://www.mediametrie.fr/>

- Ministère de l'Éducation : <http://www.education.gouv.fr/cid54348/semaine-de-la-presse-et-des-medias-dans-l-ecole-%C3%82%C2%AE>.
- Nutella : <http://enthousiasme.nutella.fr/fr-fr?gclid=CPq35eWAZrwCFSEHwwodzjEAkA&match=b>
- PERREAULT Julien, *Les "preuves" incontournables de l'évolution ne sont que du vent*, www.creationisme.com/2010/05/les_preuves_evolution_que_du_vent/
- POUTS-LAJUS Serge, *Éducation & Territoires* : <http://www.education-territoires.fr/>
- Sénat français (séance du 26 novembre 2012), <http://www.senat.fr/seances/s201211/s20121126/s20121126017.html>
- TIMSIT Sylvain : <http://www.syti.net/Manipulations.html>
- Sud Education : <http://www.sudeducation.org/La-Publicite-a-l-ecole-ca-continue.html>
- Williams & Bennett, *Les stéréotypes de genre*, 1975 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/19/0/Guide_Cliches_en_tous_genre_clermont_206190.pdf