



© AFP

T h è m e 2 0 2 1

S'informer pour comprendre le monde

Photo de couverture : en partenariat avec  - © AFP

Le photographe de l'AFP Sajjad Hussain en train de travailler le 9 avril 2020 non loin de la Porte de l'Inde, à New Delhi, durant le confinement national visant à juguler la circulation du coronavirus dans le pays.

Publication réalisée avec le soutien de la Délégation à la communication, du service de l'action administrative et des moyens du Bureau des services généraux SAAM D2 du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Directrice de la publication

Marie-Caroline Missir, directrice générale de Réseau Canopé

Directeur délégué CLEMI

Serge Barbet

Directrice scientifique et pédagogique CLEMI

Isabelle Féroc Dumez

Coordination du dossier

Sébastien Rochat, responsable du pôle Studio du CLEMI

Elsie Russier, responsable du pôle Labo formation du CLEMI

Coordination éditoriale

Sophie Gindensperger

Ont aussi contribué à ce numéro :

Faouzia Cherifi, Amélie Fleury, Sylvain Genevois, Raphaël Heredia, Iris Iriu, Sylvain Joseph, David Larousserie, Anne Lechaudel, Anne Lejust, Pauline Le Gall, Alexandre Pichon, François Rose, Virginie Sassoon.

Mise en page

Michaël Barbay

© Réseau Canopé/CLEMI, novembre 2020

ISBN : 978-2-240-04045-9

Réf : W0025433

S'informer pour comprendre le monde

1,6 milliard. C'est le nombre d'élèves tenus éloignés des écoles en mars 2020, au moment où le coronavirus se propageait d'un continent à l'autre, soit près de 80 % des enfants et des jeunes scolarisés de plus de 160 pays. Bien que nous ne mesurons pas encore l'ensemble des conséquences de cette pandémie, nous savons que l'école à distance a impacté les apprentissages. C'est dans ce contexte d'urgence sanitaire et sociale que s'est déroulée la 31^e Semaine de la presse et des médias dans l'École®, transformée en Semaine de la presse et des médias à la Maison pour répondre aux défis éducatifs posés par cette crise. Étendue à toute la période du confinement, cette action phare organisée depuis plus de trente ans par le Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (CLEMI) a été repensée en mode « tout-numérique » afin d'apporter des solutions concrètes aux acteurs de la chaîne éducative : création et diffusion de nouvelles ressources pédagogiques pour travailler à distance, animation de classes virtuelles avec les élèves et formations en ligne pour les enseignants. Le thème de « L'information sans frontières ? » a résonné dans un contexte marqué par l'émergence du phénomène d'*infodémie*, circulation virale de fausses informations massivement diffusées sur internet, sur les plateformes et les réseaux sociaux à propos de la pandémie.

Ces événements ont exigé de la Semaine de la presse et des médias dans l'École de savoir se réinventer, sans se départir de sa mission qui est de former des citoyens libres et éclairés, capables de penser par eux-mêmes, de s'exprimer et de comprendre l'information dans toutes ses dimensions. Nul doute que les innombrables initiatives et innovations pédagogiques, auxquelles nous invitent les défis de notre époque, nourrissent l'école d'aujourd'hui. La Semaine de la presse et des médias dans l'École, du 22 au 27 mars 2021, s'est enrichie de toutes ces expériences, grâce à l'engagement collectif du CLEMI, de son équipe nationale, de ses réseaux académiques et de ses partenaires institutionnels, associatifs et médiatiques. Le thème de cette 32^e édition — « S'informer pour comprendre le monde » —, invite à prolonger la réflexion autour des enjeux de l'éducation aux médias et à l'information et de la formation des citoyens du 21^e siècle : savoir s'informer de façon responsable pour distinguer faits et opinions, afin de construire son savoir et son jugement critique. Comprendre comment se fabrique l'info, analyser ce que peuvent dire les images, découvrir ce qui se joue derrière l'information à caractère scientifique et déconstruire les représentations stéréotypées présentes dans les médias : autant d'enjeux thématiques qu'aborde le dossier pédagogique de cette nouvelle édition.

Serge Barbet
Directeur délégué

Isabelle Féroc Dumez
Directrice scientifique et pédagogique

La SPME en chiffres



La mobilisation des enseignants pour participer à la Semaine de la presse et des médias dans l'École® a encore progressé en 2020, avec 420 établissements supplémentaires inscrits (en janvier) par rapport à l'édition 2019.

Dans le contexte sanitaire inédit, pour garantir la continuité pédagogique, La SPME s'est adaptée à la situation en se transformant exceptionnellement en 2020 en Semaine de la presse et des médias à la maison.

L'engagement des partenaires médiatiques, institutionnels et associatifs de la SPME a été au rendez-vous. Ils ont proposé plus de 230 offres numériques, proposant des accès gratuits à leurs espaces, des contenus originaux, ou encore des activités en ligne à faire à distance.

Une offre pédagogique d'une centaine de ressources, conçue par les équipes du CLEMI, en académies et au national, a été mise à la disposition de la communauté éducative pendant la semaine et au-delà.

Nouveau thème : « S'informer pour comprendre le monde »

Pour comprendre le monde qui les entoure, les élèves doivent plus que jamais apprendre à s'informer en exerçant leur esprit critique. Ce nouveau thème de la SPME permet ainsi de revenir aux fondamentaux de l'éducation aux médias et à l'information : distinguer les différentes sources, comprendre les contextes de fabrication et de diffusion de l'information, connaître les usages et les effets des images, savoir déconstruire les stéréotypes.

Dans un contexte de crise sanitaire, il apparaît aussi nécessaire de leur apprendre à se saisir de l'information à caractère scientifique. Tous ces axes sont abordés dans ce dossier pédagogique alternant contenus théoriques, études de cas et propositions d'activités à mener en classe.

SOMMAIRE

SE FORMER AVEC LE CLEMI	4
DOSSIER 1/COMPRENDRE LES ROUAGES DE L'INFORMATION	
COMPRENDRE UNE LIGNE ÉDITORIALE	6
APPRÉHENDER LA NOTION D'ANGLE EN RADIO	7
CONNAÎTRE LES PRINCIPES FONDATEURS DE WIKIPÉDIA	8
LA CONSTRUCTION DU CONTRADICTOIRE DANS LES DÉBATS TÉLÉVISÉS	9
DOSSIER 2/L'IMAGE, UN LANGAGE POUR COMPRENDRE LE MONDE	
INTRODUCTION AUX GEODATA ET À LA LECTURE CRITIQUE DES CARTES ET INFOGRAPHIES	12
LIRE UNE INFOGRAPHIE	13
VISUALISER DES DONNÉES AVEC LA PHOTO ET LA VIDÉO	14
LES MÊMES, NOUVELLE FORME DE LANGAGE MÉDIATIQUE	15
DOSSIER 3/SAVOIR SE SAISIR DE L'INFORMATION À CARACTÈRE SCIENTIFIQUE	
LES REVUES SCIENTIFIQUES, UN MODÈLE EN PLEINE TRANSFORMATION	18
RECHERCHER ET EXPLOITER DES INFORMATIONS EN SCIENCES	19
DÉTECTER LES BIAIS COGNITIFS LIÉS À L'ENVIRONNEMENT	20
COVID-19: ÉVALUER LA FIABILITÉ DES DISCOURS SCIENTIFIQUES SUR YOUTUBE	21
DOSSIER 4/COMPRENDRE ET DÉCONSTRUIRE LES STÉRÉOTYPES DANS LES MÉDIAS	
COMMENT ET POURQUOI MESURER LA DIVERSITÉ DANS LES MÉDIAS?	24
DÉCONSTRUIRE LES STÉRÉOTYPES DANS LA PUBLICITÉ	25
FEMMES ET MÉDIAS: ABORDER LES INÉGALITÉS DE TRAITEMENT AVEC UNE PAGE WIKIPÉDIA PASTICHE	26
DÉCONSTRUIRE LES STÉRÉOTYPES DANS LES ÉMISSIONS DE TÉLÉRÉALITÉ	27
LA WEBRADIO, OUTIL INCONTOURNABLE DE L'EMI	29
BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAPHIE	30
ÉDUCATION AUX MÉDIAS SANS FRONTIÈRES	32

avec le CLEMI

Le CLEMI propose son offre de formation à l'échelle nationale et en académies, grâce au maillage territorial de son réseau de coordonnatrices et coordonnateurs.

L'offre de formation du CLEMI est présente dans la formation continue à travers le Plan national de formation (PNF) et les Plans académiques et départementaux de formation (PAF et PDF) ainsi qu'au sein de la formation initiale via les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ).

Les formations du CLEMI se déclinent de façon multimodale et variée, allant de l'organisation de stages de formation en présentiel ou hybrides à la mise en œuvre de modules de formation et d'autoformation en ligne. A titre d'exemples :

- quatre parcours d'autoformation sont accessibles aux enseignants sur la plateforme M@gistère : « Lire l'actualité » (1^{er} degré), « La hiérarchie de l'information », « Les faits, les angles et les points de vue » et « Les Formats de l'information » (en ligne sur : www.cleml.fr/formation-parcours-emi)

- La formation au jeu « Classe Investigation », dispensée totalement en ligne (voir sur : www.cleml.fr/classe-investigation)

Destinée en priorité à la formation d'enseignants et de formateurs en EMI, cette offre s'étend également à une communauté éducative élargie, intégrant des publics diversifiés d'éducateurs, de travailleurs sociaux, de personnels de bibliothèques et médiathèques, et s'enrichissant d'actions de sensibilisation à destination des familles : les enjeux de l'EMI sont partagés par les différents acteurs intervenant auprès des jeunes publics.

Loin de se limiter aux seules problématiques liées à la désinformation, le CLEMI encourage la construction de compétences citoyennes par le biais de formations s'adossant à des thématiques multiples : création et accompagnement des médias scolaires, fondamentaux de l'EMI, stéréotypes dans les médias, esprit critique et culture scientifique, éducation à la donnée.



INGÉNIERIE DE FORMATION

Les actions de formation du CLEMI s'inspirent du mouvement des pédagogies actives, notamment de la méthode Freinet, qui envisage les apprenants en tant qu'acteurs de leur formation, prônant le « tâtonnement expérimental ».

Coopération entre pairs, expression libre, droit à l'erreur, responsabilité et autonomie sont les principes majeurs sous-tendant les formations du CLEMI, permettant de répondre à la fois aux besoins spécifiques de chaque apprenant tout en gardant une dynamique collective de la formation.

INTÉGRATION DU CRCN

Le CLEMI inscrit ses actions de formation dans le Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN) et participe à la démarche de formation tout au long de la vie. Ainsi, il intègre l'éducation à la donnée comme un axe majeur de formation et repère les compétences numériques étudiées dans le cadre de ses formations, ainsi que les niveaux de maîtrise associés. Des formations qui sont répliquées en format hybride et/ou en ligne.

Je souhaite me former avec le CLEMI, comment faire ?

Pour accéder à l'offre de formation du CLEMI, vous devez contacter vos coordonnatrices et coordonnateurs CLEMI académiques.

Leurs coordonnées sont disponibles sur la page www.cleml.fr/contactsacademies

Vous y trouverez également les liens vers les sites web académiques dans lesquels sont recensées les formations dispensées.

Comprendre les rouages de l'info

La presse et les médias d'information sont des intermédiaires majeurs d'accès à l'actualité. S'adaptant à un environnement internationalisé et numérique, les dispositifs médiatiques évoluent. Savoir s'informer, c'est connaître le fonctionnement des médias qui sélectionnent et traitent l'information en priorisant des sujets, en privilégiant des angles, en mettant en contradiction les faits reportés et les commentaires. Il s'agit aussi de comprendre comment s'élaborent certaines ressources documentaires, telles que les encyclopédies collaboratives en ligne, désormais sources privilégiées dans l'élaboration des savoirs. Ces connaissances sont essentielles au citoyen pour sélectionner et publier une information de qualité, fiable et vérifiée.

COMPRENDRE UNE LIGNE ÉDITORIALE

Pourquoi un média décide-t-il de traiter un sujet? Selon quels critères un journal choisit-il de mettre en avant un fait d'actualité plutôt qu'un autre? Et pourquoi le traitement d'un même événement peut-il être différent en fonction du média? Derrière ces interrogations sur la fabrique de l'info, il s'agit de comprendre la notion de ligne éditoriale.

Ressources

- POULAIN Isabelle, PONCET-OLLIVIER Séverine, Les 8 critères de la ligne éditoriale [\[en ligne\]](#). Académie de Versailles, 07/01/2015
- Atelier Déclic' Critique, Comprendre la hiérarchie de l'information avec les JT [\[en ligne\]](#), CLEMI, 13/11/2019
- Module d'activités. Comprendre la hiérarchie de l'information d'un média et sa ligne éditoriale [\[en ligne\]](#). CLEMI, mars 2020
- Module d'activités. La notion de point de vue [\[en ligne\]](#), CLEMI, mars 2020

La ligne éditoriale définit l'identité d'un média et correspond à l'ensemble des choix rédactionnels effectués par les journalistes lors des conférences de rédaction. Elle fixe une ligne directrice et oriente la manière dont sera traitée l'actualité. Car il faut bien distinguer le fait d'actualité (information récente, factuelle, vérifiée, qui intéresse le plus grand nombre) et le traitement éditorial de ce fait d'actualité (un journaliste choisit un angle, c'est-à-dire un aspect particulier d'un sujet d'actualité). En ayant une ligne éditoriale, un média s'assure ainsi de la cohérence des sujets traités, à la fois sur le fond (les différents thèmes abordés) ou sur la forme (tonalité de la publication ou de l'émission).

Chaque média a donc sa propre ligne éditoriale: celle-ci détermine le choix des sujets, les angles choisis, la hiérarchie de l'information, c'est-à-dire la place accordée aux informations jugées les plus importantes.

DIFFÉRENTS CRITÈRES DE TRAITEMENT DE L'ACTUALITÉ

Une ligne éditoriale se définit par différents critères: la thématique de la publication (revue spécialisée, média généraliste), le public cible (les sujets et le ton du média seront différents en fonction de l'âge par exemple), les orientations idéologiques ou les valeurs défendues par les médias (un média selon son orientation politique ne mettra pas en avant les mêmes thématiques). En fonction de ce critère, l'actualité peut être traitée différemment.

D'autres facteurs peuvent influencer la ligne éditoriale d'un média, comme le format ou la périodicité. Par définition, une chaîne d'info en continu suivra l'actualité à chaud, en flux, quand une publication hebdomadaire ou mensuelle pourra davantage approfondir ou enquêter sur des sujets complexes. Au sein d'un média, le support peut également influencer sur la ligne éditoriale: *Le Monde* (papier/web) et l'application Snapchat du *Monde* ne mettent pas en avant les mêmes sujets ([voir module Déclic' Critique du CLEMI sur ce thème](#)).

LA LIGNE ÉDITORIALE, LE RÉSULTAT DE CHOIX QUOTIDIENS

Le modèle économique peut aussi avoir une influence puisqu'un actionnaire d'un média peut infléchir une ligne éditoriale. C'est la raison pour laquelle les journalistes, en cas de rachat de leur média, peuvent en démissionner (tout en ayant des indemnités). Ce dispositif, appelé « clause de cession », évite aux journalistes de rester dans un média dont la ligne éditoriale pourrait être changée par l'actionnaire et ne plus correspondre aux valeurs du journaliste. C'est par exemple ce qui s'est passé lors du rachat du groupe Mondadori (*Grazia*, *Top Santé*, *Closer*) par Reworld Media en octobre 2019: 58 % des journalistes en CDI (soit 194 personnes) ont fait jouer leur clause de cession. En cause: la réputation de Reworld Media, qui change la nature même des titres rachetés. Dans leurs magazines, il n'y a plus de « rédacteurs en chef », mais des « directeurs de marque »; les journalistes sont remplacés par des « rédacteurs de contenus », qui publient des articles mais aussi des publiereportages. Avec cette nouvelle ligne éditoriale assumée, le magazine devient une marque au service d'annonceurs.

La ligne éditoriale est donc une notion-clé pour comprendre la ligne directrice d'un média. Mais s'il existe des chartes éthiques ou déontologiques pour rappeler les règles journalistiques, il n'existe pas de document écrit indiquant précisément la ligne éditoriale d'un journal. Celle-ci est le résultat de choix quotidiens, effectués par les journalistes et les rédacteurs en chef. Construire et maintenir une ligne éditoriale est donc un processus dynamique, qui fait l'objet de nombreux débats internes au sein de chaque média. Des débats d'autant plus importants que la ligne éditoriale est une sorte de pacte tacite entre les journalistes et leurs lecteurs, auditeurs ou téléspectateurs. Si la ligne éditoriale ne correspond plus à son public, un média peut voir son audience diminuer.

Sébastien Rochat, responsable du Pôle studio du CLEMI

APPRÉHENDER LA NOTION D'ANGLE EN RADIO

L'angle est une notion qui permet au journaliste de choisir quel aspect d'un sujet il va traiter. Ainsi, notre compréhension du monde s'enrichit de la diversité des angles et de leurs éclairages multiples. Pour appréhender cette notion, un projet radiophonique permet aux élèves d'acquérir des compétences transversales en explorant les étapes de la fabrique de l'information.

Entrées programmes

- Français : Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter.
- Histoire et géographie : S'informer dans le monde du numérique.
- EMC : Identifier les informations et utiliser son esprit critique. Participer à un débat argumenté.
- Sciences et technologie : S'approprier des outils et des méthodes. Mobiliser des outils numériques.

Objectifs pédagogiques

- Comprendre et identifier l'angle d'un sujet radiophonique.
- Distinguer sujet et angle.
- Produire un son en fonction d'un angle choisi.

Ressources

- ROBIN Christian. *L'angle journalistique, Techniques de créativité pour des écrits originaux*, CFPJ éditions, 2009
- Médias Climat, Comment les médias traitent-ils du changement climatique, étude de l'ONG Reporters d'Espoirs [[en ligne](#)]. 07/07/2020
- Les « marronniers » dans les médias, fiche parue dans le dossier pédagogique de La Semaine de la presse et des médias dans l'École [[en ligne](#)]. 2015

DÉROULEMENT

Identifier l'angle d'un sujet radiophonique

Les élèves sont répartis en groupe et travaillent sur un même thème d'actualité. Prenons l'exemple du réchauffement climatique. Chacun écoute et analyse un son par écrit (voir la liste de sons sur le site du CLEMI). Recherche : quel est le sujet ? Sur quelle radio a-t-il été diffusé ? Quand ? Quelle est sa durée ? Qui parle ? Quel est le genre journalistique (reportage, chronique, interview...) ? Qu'est-ce qu'on apprend sur le sujet ? Chaque groupe rédige une ou deux phrases pour résumer l'information. Ils peuvent s'aider du site internet de la radio. Mise en commun et réalisation d'une carte mentale collective. Questionnement : qu'est-ce que cette carte mentale nous montre ? Tous les journalistes n'ont pas traité le réchauffement climatique de la même manière. Plusieurs façons d'aborder ce sujet apparaissent sur la carte. Pourquoi ? Il est impossible de tout dire sur le sujet en quelques minutes. Chaque journaliste a traité une question ou un aspect. Expliciter la notion d'angle et la règle un son/un angle.

Vers une typologie des angles

Étude comparative de la carte d'angles en groupe. Quelles différences ou ressemblances peut-on observer entre tous ces angles ? Quel classement peut-on faire ? Mise en commun. Amener la classe à repérer que des journalistes se sont davantage intéressés aux causes du réchauffement climatique, d'autres aux conséquences (réfugiés climatiques, biodiversité menacée), aux solutions (citoyennes, politiques, expérimentations scientifiques et technologiques), aux prévisions, aux acteurs publics (climatologues, Greta Thunberg, climato-sceptiques), à l'économie, etc. Découverte d'un document ressource du CLEMI sur la typologie des angles (disponible en ligne). Synthèse et rédaction d'une fiche ressource pour la classe.

Le bon angle

Débat : quel angle vous intéresse le plus ? Pourquoi ? Aider les élèves à expliciter leurs critères de sélection et à exprimer ce qu'ils ressentent (curiosité, étonnement, empathie, tristesse, colère par exemple). Réfléchir à d'autres angles possibles sur le réchauffement climatique. Comment les journalistes choisissent-ils un angle ? Y a-t-il un angle meilleur que d'autres ? Inviter un journaliste pour évoquer la loi de proximité (géographique, affective, sociale) et le lien entre l'angle et la ligne éditoriale.

Un défi : « les marronniers »

Les marronniers sont des sujets qui reviennent chaque année, tels que les vacances, la rentrée des classes, Noël, etc. Les journalistes sont amenés à renouveler leurs angles pour conserver l'intérêt des auditeurs. Écoute de différents marronniers et explicitation de la notion. Inviter chaque groupe à choisir un marronnier et à concevoir une carte d'angles. La consigne est d'en trouver le plus possible. Demander aux élèves de trouver l'angle le plus amusant, surprenant, émouvant ou inédit. Rédiger et enregistrer une chronique ou une interview avec l'angle de leur choix. Jeu d'écoute collective. Objectif : identifier le marronnier et deviner l'angle choisi par chaque groupe.

En prolongement, réaliser une émission radio sur un thème commun en variant les angles et les genres journalistiques. Étudier l'angle en presse écrite, télévision et internet. Explorer la spécificité de l'angle « enfant » dans la presse écrite et les JT jeunesse. Cet angle consiste à aborder et à incarner un sujet à travers le portrait ou le vécu d'un enfant. Partez à la découverte du « journalisme de solutions » porté par Reporters d'espoirs, qui s'intéresse aux initiatives qui apportent des réponses concrètes à des problèmes de société, économiques, sociaux ou écologiques.

Anne Lejust, professeure des écoles
(académie d'Orléans-Tours)

CONNAÎTRE LES PRINCIPES FONDATEURS DE WIKIPÉDIA

Wikipédia est une encyclopédie collaborative en ligne largement utilisée par les internautes. Comprendre ses principes fondateurs, que sont la neutralité de point de vue, la fiabilité des sources et les règles de savoir-vivre, permet une consultation éclairée de ses pages, et ouvre la possibilité d'y contribuer. Étude de cas.

Entrées programmes

- 2^{de} GT, SVT : Le numérique et les SVT. Communiquer et utiliser le numérique.
- 1^{re} Histoire-géographie : géopolitique et sciences politiques. « Acquérir des clefs de compréhension du monde contemporain ». S'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication.
- 1^{re} STMG. Sciences de gestion et numérique. Numérique et intelligence collective.
- 2^{de} GT. SNT : Le web.

Objectifs pédagogiques

- Connaître le fonctionnement de Wikipédia et savoir comment l'information s'y construit.
- S'intégrer à un projet collaboratif.
- Être capable d'évaluer la fiabilité d'une source.

Ressources

- CASILI Antonio. « Le wikipédien, le chercheur et le vandale ». Lionel Barbe, Louise Merzeau, Valérie Schafer. *Wikipédia, objet scientifique non identifié*, Presses Universitaires de Paris Ouest. [en ligne] 2015
- Les principes fondateurs de Wikipédia [en ligne]
- La semi-protection d'une page sur Wikipédia [en ligne]
- Les sources fiables Wikipédia [en ligne]

DÉROULEMENT

La neutralité de point de vue

Pour aborder la question de la recherche de consensus par la communauté de contributeurs et faire comprendre le principe de neutralité de point de vue, nous avons choisi l'analyse de la page consacrée au [Pain au chocolat/Chocolatine](#), deux appellations différentes d'une même viennoiserie et dont l'usage fait controverse en France.

Une lecture de l'article suivie d'un échange permet de souligner que :

- Le titre de la page et son sous-titre mentionnent les différentes appellations.
- Les expressions "Pain au chocolat" et "Chocolatine" ont droit à une explication étymologique sans que l'article ne privilégie l'une plutôt que l'autre.
- Un paragraphe fait mention des débats suscités autour des appellations en usage.
- La construction de l'article et son contenu visent à respecter le principe de neutralité de point de vue.

La fiabilité des sources

La neutralité de point de vue repose également sur la citation de sources fiables et vérifiables, qui permettent au lecteur de se forger sa propre opinion. Pour aborder la question des sources, on propose aux élèves de relever dans l'article les informations sourcées et d'en dresser une typologie. La majorité des sources citées porte sur la controverse « Pain au chocolat VS chocolatine » et tous les points de vue sont sourcés.

La diversité des URL communiquées dans les « notes et références » permet d'identifier les sources considérées comme fiables par la communauté des contributeurs. On peut compléter ce travail par une consultation de la page de l'encyclopédie dédiée à l'aide aux contributeurs.

Les élèves peuvent ensuite contribuer en cherchant des sources à ajouter, en vérifiant leur fiabilité, voire en soumettant ces sources à la communauté pour interagir avec cette dernière. Cela leur permettra de se familiariser

avec le fonctionnement de la communauté et la publication sur l'encyclopédie en ligne.

Le savoir-vivre au cœur de la régulation de l'encyclopédie collaborative

Le collectif dans le projet éditorial de Wikipédia est considéré comme garant de la fiabilité des contenus. Les échanges entre contributeurs sont d'autant plus importants que le sujet est controversé. Pour s'en rendre compte, on peut inviter les élèves à entrer dans les coulisses de l'article en cliquant sur l'onglet « discussion » et accéder aux débats qui ont permis sa construction.

Pour trouver un consensus sur le titre de l'article « Pain au chocolat / Chocolatine », de nombreux messages ont été postés dans la page de discussion. L'étude de ces messages montre l'argumentation utilisée, les sources apportées pour étayer les propos : valider ceux jugés crédibles, révoquer les autres. Elle permet de constater que le savoir-vivre régit la communauté : même si les protagonistes sont en désaccord, les échanges restent courtois.

Une fois le consensus trouvé, la page est mise sous « [semi-protection longue](#) » pour éviter qu'elle ne soit modifiée. Cet état est signalé par l'icône « cadenas » en haut à droite de l'article. Cette protection empêche les utilisateurs non identifiés de modifier la page et évite les guerres d'édition et le [vandalisme](#). Cette mesure liée au fonctionnement collaboratif de l'encyclopédie peut être expliquée aux élèves.

L'étude du sujet controversé et anecdotique « Pain au chocolat / Chocolatine » constitue une entrée pour expliciter les principes fondateurs de Wikipédia. L'activité peut être prolongée par un travail sur des articles portant sur des sujets controversés plus sensibles. Familiarisés avec le fonctionnement de l'encyclopédie, les élèves sont prêts à en devenir contributeurs, en participant par exemple au [Wikiconcours lycéen](#).

Pauline Le Gall, professeure documentaliste - chargée de mission CLEMI (académie de Créteil)

Fiche
RESSOURCES

Tous niveaux

LA CONSTRUCTION DU CONTRADICTOIRE DANS LES DÉBATS TÉLÉVISÉS

Ces programmes s'appellent « L'info du vrai », « 24h Pujadas », « L'heure des pros ». Depuis quatre ans, les émissions quotidiennes de débat d'actualité se sont multipliées à la télévision. À raison d'environ quatre intervenants par émission et par jour, elles sont devenues de véritables usines à débat. Quels sont les profils des différents invités ? Comment se construit le contradictoire dans ce type d'émissions ?

Ressources

- Dossier « Toutologues télé: qui sont-ils? », Arretsurimages.net [en ligne]
- ROUSSEAUX François. Barbier, Joffrin, Bastié... ces éditorialistes qui font l'opinion [en ligne]. *Le Parisien*, 20/11/2018
- GUÉMART Loris. Expertes: le répertoire menace de fermer [en ligne]. Arretsurimages.net, 25/08/2020
- VILLENEUVE Gaël. Les débats télévisés en 36 questions/réponses. PUG, 2014



Quotidiennement, les chaînes d'info en continu (CNews, LCI), mais aussi France 5 et Canal+, diffusent, près de 6 heures de débats sur l'actualité en fin de journée (toutes chaînes cumulées). Les plateaux de télévision sont précisément conçus pour mettre en scène un débat contradictoire : l'animateur, au centre de l'image, distribue la parole et arbitre entre quatre invités qui se font face. Une sorte de deux contre deux, avec au bas de l'image, un bandeau mentionnant le thème du jour afin que le téléspectateur puisse prendre le débat en cours de route.

La mise en scène est donc pensée pour susciter le débat. A priori, celui-ci doit être équilibré. Par exemple, sur les sujets politiques, les chaînes essaient de donner la parole aux différentes tendances politiques, en invitant soit des responsables de partis politiques, soit des journalistes ayant des opinions politiques différentes. Mais est-il possible de s'assurer que le profil des intervenants choisis garantisse cet équilibre ? Pour bien identifier les invités, les animateurs les présentent au début de l'émission, et un bandeau, appelé aussi « synthé », mentionne leur fonction à chacune de leurs prises de parole.

Quand il s'agit de journalistes, pour comprendre d'où ils parlent, il faut connaître la ligne éditoriale de leur journal (notion abordée dans la fiche info de ce dossier). Parmi les invités récurrents, on retrouve ainsi Laurent Joffrin (qui était jusqu'en juillet 2020 directeur de la rédaction de *Libération*, journal classé à gauche, et qui a créé depuis un mouvement politique de gauche baptisé « Engageons-nous »), Ivan Rioufol, éditorialiste au *Figaro* (quotidien de droite) mais aussi Pouria Amirshahi, directeur de *Politis* (hebdomadaire qui se présente comme « anti-libéral et écologiste ») ou encore Geoffroy Lejeune, directeur de la rédaction de *Valeurs Actuelles* (hebdomadaire de droite ultra-conservatrice).

Outre l'appartenance à un média, un journaliste peut également être identifié par son travail, la publication d'un ouvrage ou la réalisation d'un documentaire. Par exemple, le 12 novembre 2019, l'émission « C dans l'air » (France 5) a invité, pour un débat sur les risques nucléaires, le journaliste du *Parisien* Erwan Benezet. C'est l'intitulé de son livre, *Nucléaire : une catastrophe française*, précisé sur le bandeau de présentation, qui permet de comprendre sa position sur le sujet.



Captures d'écran France 5

En revanche, face à lui, France 5 a invité Elie Cohen, présenté comme simple « économiste ».

Une présentation insuffisante car dès le début de l'émission, Elie Cohen sort de son champ de compétences (les questions économiques) et apporte son point de vue sur la sûreté des centrales nucléaires en insistant sur le renforcement des systèmes de sécurité après la catastrophe de Fukushima. Or, en faisant une recherche sur cet invité, en regardant ses différentes prises de position sur le sujet, on comprend que cet économiste est favorable à l'énergie nucléaire au-delà des stricts arguments économiques. En quelques clics, avec les mots clés "Elie Cohen + nucléaire", on retrouve différents extraits (notamment sur Twitter) dans lesquels ses prises de position sont toujours identiques et marquées. Pourtant, au cours du débat du 12 novembre 2019 sur France 5, le téléspectateur a le sentiment que le journaliste engagé, ayant publié un livre au titre évocateur, fait face à un économiste neutre. Or, les présenter ainsi pose forcément un problème de perception, car un invité engagé sera toujours renvoyé à cette partialité, à la différence d'un expert qui sera perçu comme plus objectif.



Exemple de synthés sur CNews et LCI.

Lorsqu'un débat est diffusé à la télévision, pour bien comprendre qui sont les intervenants, il peut donc s'avérer utile de faire une rapide recherche biographique. C'est d'autant plus vrai dans certaines émissions, comme « L'heure des pros » sur CNews, où les fonctions des invités ne sont pas mentionnées. Les notices Wikipédia bien sourcées (avec notes de bas de page) et les extraits d'articles ou de débats peuvent donc s'avérer d'une grande utilité pour cerner le profil d'un invité.

Ces émissions mettent en scène un débat contradictoire, mais celui-ci n'est parfois qu'illusion. Illustration avec l'émission « L'info du vrai », diffusée sur Canal+ le 12 mai 2020. Intitulé « Dette virale, impôt virus », le débat porte sur l'endettement de la France et le risque d'une hausse d'impôts pour l'économie après deux mois de confinement et la chute du PIB. Pour débattre, deux invités sont en plateau et un troisième est en visio : Raphaël Legendre, « journaliste *L'Opinion* », Nicolas Baverez, « économiste, auteur de *L'Alerte démocratique* » et Agnès Verdier-Molinié de la « Fondation pour la recherche sur les administrations et les politiques publiques ». Cette manière de présenter ces trois invités ne permet pas aux téléspectateurs de les identifier. Or, en consultant les articles Wikipédia de Baverez, Verdier-Molinié et celle du quotidien *L'Opinion*, on comprend que ces trois invités appartiennent à la même tendance : ce sont des libéraux traditionnellement défavorables à toute augmentation d'impôts. Au cours de l'émission, aucun avis différent de cette ligne ne sera exprimé. Or, vu la manière dont ils sont présentés, un téléspectateur lambda aura l'impression d'assister à un simple débat entre un « économiste », un « journaliste » et un membre d'une « fondation pour la recherche ».

Sébastien Rochat, responsable du Pôle studio du CLEMI

Activités pour la classe

Sélectionner deux débats sur la même thématique mais diffusés sur des chaînes différentes (CNews, LCI, France 5) et demander aux élèves de rédiger une notice biographique sur chacun des intervenants en insistant sur les informations qui seraient utiles aux téléspectateurs pour comprendre leur position par rapport au thème du débat. Comparez ces notices biographiques avec la manière dont les invités sont réellement présentés afin de déterminer si leurs qualificatifs sont suffisants pour comprendre d'où ils parlent. Ce travail permettra ainsi de comprendre que l'organisation d'un débat d'actualité et le choix des invités a une grande importance sur la nature du discours produit. Un débat contradictoire se construit, comme l'information.

L'image, un langage pour comprendre le monde

L'image est le mode de représentation du monde le plus facile d'accès en termes de perception ; même les plus jeunes « voient » les images. Cependant, sa lecture, c'est-à-dire sa compréhension, s'apprend. Le regard s'éduque et se cultive afin que chacun prenne conscience que l'image est un filtre, une construction, un véritable langage que la représentation visuelle médiatise. Des images qui peuvent être le témoignage de la réalité par un principe de ressemblance avec celle-ci, mais également des images qui s'en éloignent pour l'enrichir d'éléments non visibles à l'œil nu, ou encore pour illustrer des faits d'une autre façon, voire aller jusqu'à les déformer, selon l'intention de leurs auteurs : documenter le réel, le réinventer, ou le trahir.

INTRODUCTION AUX GEODATA ET À LA LECTURE CRITIQUE DES CARTES ET INFOGRAPHIES

Qu'il s'agisse d'utiliser des outils de navigation ou de géolocalisation, de consulter des globes virtuels, de lire des cartes ou des datavisualisations, l'information numérique géographique se retrouve partout. Sa lecture demande de passer par un apprentissage de connaissances et de réflexes de base. Quelles différences entre infographies, cartes et datavisualisations ? Comment représenter et analyser ces données ? Que désigne exactement le terme de « geodata » ?

Ressources

- Blog contributif. Cartographie(s) numérique(s). Éduquer à la carte passe aujourd'hui nécessairement par une éducation à l'information et à l'image numériques. [en ligne] consulté le 16/10/2020
- EL HASSANI Jamal. Geodata scientist, un mathématicien épris de géographie. Journal du Net [en ligne] 24/04/2020.

Cartes et datavisualisation ne concernent plus seulement les géographes, mais s'adressent aujourd'hui à tout un chacun dans sa vie quotidienne. C'est pourquoi l'éducation aux données est devenue un enjeu majeur pour former les élèves à l'usage de ces données (géo)numériques. Or, cette éducation ne se limite pas à la protection des données personnelles. Elle doit prendre en compte également le traitement et l'analyse critique des données numériques géographiques, ou « geodata ».

INFOGRAPHIES, CARTES ET DATAVIZ : QUELLES DIFFÉRENCES ?

Il existe plusieurs manières de visualiser l'information géographique. Le but principal est de pouvoir donner du sens à l'information. On distingue l'infographie, qui vise d'abord à simplifier et communiquer un message, de la datavisualisation davantage orientée vers l'analyse de données. Cette dernière peut utiliser des méthodes exploratoires et des modes de représentation plus originaux. Néanmoins, lorsqu'il s'agit de pouvoir localiser et hiérarchiser, les cartes conservent tout leur intérêt, notamment lorsqu'on peut jouer sur leurs seuils de classification (par exemple, sur une carte, quelles sont les valeurs de changement entre deux zones colorées). Comme dans une production journalistique plus classique, la représentation implique de faire des choix, qui eux-mêmes incluent des biais.

LA CARTE DU DÉCONFINEMENT AU PRISME DE L'ANALYSE CRITIQUE

L'épidémie de Covid-19 a donné lieu à la production et la diffusion massive de données statistiques : une forme d'*infodémie* qui rend difficile de s'y retrouver, surtout lorsque les chiffres sont diffusés au quotidien avec différents indicateurs (taux d'hospitalisation, taux de décès, taux d'incidences par rapport au nombre d'habitants...) et selon des échelles variées d'espaces (départements, régions ou pays) et de temps (par jour, semaine, mois...).

On peut prendre pour exemple les cartes successives publiées au printemps 2020 pour accompagner le déconfinement, qui classent les régions en vert, rouge ou orange, et sont [analysées en détail sur le site Cartographie\(s\) numérique\(s\)](#).

Face à ce type de représentation, plusieurs éléments doivent retenir l'attention : quelles sont les données utilisées ? En identifier les sources, leur nature : sont-elles libres et ouvertes (open data) ? Comment ont-elles été recueillies ? Comment les couleurs ont-elles été choisies, que font-elles passer comme information ? Quelle est l'échelle ? Quel est le mode de représentation (aplats de couleurs, points, etc.) ? Quel est le choix des valeurs qui permettent de fixer un seuil de risque, et donc le passage en rouge ?

LES GEODATA : QUELS USAGES ? QUELS ENJEUX ?

Le monde géonumérique dans lequel nous vivons est caractérisé par la profusion de données géolocalisées. Il s'agit principalement de données de mobilité enregistrées à partir de nos téléphones portables et de GPS, avec des coordonnées en latitude et longitude. Mais cela concerne aussi les bases de données qui sont intégrées à des logiciels de cartographie thématique (cartes générées à partir de statistiques), à des Systèmes d'Information Géographique (superposition de cartes et d'images) ou dans des globes virtuels (Géoportail, Google Maps, Bing Maps), qui permettent la visualisation et la navigation. Toutes ces données s'appellent des geodata. Apprendre à les traiter et à les analyser fait aujourd'hui partie pour le citoyen des compétences de base à acquérir à l'ère d'Internet et des technologies numériques.

Sylvain Genevois, maître de conférence en géographie (Université de la Réunion)

LIRE UNE INFOGRAPHIE

L'infographie est un format très utilisé dans les médias, notamment en presse jeunesse. Elle permet de transmettre au lecteur une information sous forme visuelle. Plus claire, plus facile à lire qu'un article, elle aide à mieux comprendre un sujet. Apprendre à lire une infographie est donc essentiel pour former des lecteurs autonomes.

Entrées programmes

- Cycle 3. EMC S'informer de manière rigoureuse.
- Cycle 2. Français : Lire et comprendre des textes variés, lire pour découvrir des informations.
- Cycle 3 : Lire et comprendre des documents (textes, tableaux, schémas, graphiques, images) pour apprendre dans différentes disciplines.
- Mathématiques cycle 3 : Lire des représentations de données.

Objectifs pédagogiques

- Apprendre à s'informer.
- Distinguer l'infographie des autres éléments visuels de la presse.
- Lire et comprendre une infographie.

Ressources

- Des padlets où trouver des infographies en lien avec l'éducation aux médias et à l'information : posters et infographies 1jourlactu [[en ligne](#)], ressources premier degré [[en ligne](#)].
- AZAM Jacques. *C'est quoi les Fake news ?* Milan, 2019
- *Les docs de Mon Quotidien*. Éducation aux médias. Mars 2020 n° 71. PlayBac Presse.

RECONNAÎTRE UNE INFOGRAPHIE

Les élèves travaillent par groupe de 4 ou 5. Distribuer un ou plusieurs journaux à chaque groupe (*le Journal des enfants* ou *Le Petit/Mon Quotidien*, où on trouve tous les types d'images). Faire repérer puis découper toutes les images. Demander de les classer : photographies, dessins, BD, infographies (cartes, graphiques, schémas sont tous considérés comme des infographies mais les élèves les classeront probablement séparément). Relever le nom de l'auteur (accompagné de la mention « illustration » pour les infographies). Réaliser des affiches sur lesquelles chaque groupe viendra coller ses images.

Dégager les principales caractéristiques d'une infographie : à quoi sert-elle ? Quels en sont les avantages ? De quoi est-elle composée ? Rédiger collectivement une définition. La copier dans le cahier et l'illustrer. *Les infographies sont des images que l'on trouve dans les journaux. Plus claires et plus faciles à lire et à comprendre que des textes, elles permettent d'informer et d'expliquer avec des dessins, des schémas, des diagrammes... plutôt qu'avec des mots.*

Autre piste : distribuer des dessins issus de magazines de presse jeunesse (*Images Doc* par exemple) et demander de les trier. L'objectif est de distinguer le simple dessin d'illustration d'un dessin qui apporte une information (par exemple grâce un symbole signalant un danger).

LIRE UNE INFOGRAPHIE

Il existe toutes sortes d'infographies, plus ou moins complexes, sur des sujets très variés et de tailles différentes (plus petites pour accompagner un article ou en page entière comme l'« Info en grand » de *1jourlactu* ou la dernière page du *JDE*). On les choisira donc en fonction de l'âge des élèves, de l'actualité du moment et en lien avec les objectifs et programmes propres à chaque cycle.

Cycle 1 : Lire une carte météo

Demander aux élèves de retrouver et découper des cartes pour s'assurer qu'ils savent les reconnaître et voient qu'elles proviennent de

journaux. Lecture : repérer et identifier les symboles. Sont-ils identiques dans tous les journaux ?

« Oraliser » : un élève vient par exemple lire la carte au tableau comme un présentateur télé. Leur faire prendre conscience que, même s'ils ne savent pas lire, ils peuvent comprendre des choses, grâce à des images.

Cycles 2 et 3 :

Lecture collective d'une infographie

L'afficher ou la projeter au tableau. Distribuer un exemplaire à chaque élève. Poser des questions d'ordre général. De quoi parle le document ? Y a-t-il un titre, des sous-titres, des mots en « gras » ? Que repèrent-ils en premier ? Que comprennent-ils immédiatement ? Pourquoi (utilisation de symboles, de couleurs, de cadres, représentation des personnes, des lieux...) ?

Passer à la lecture. Y a-t-il un sens de lecture à respecter (généralement de gauche à droite et de haut en bas) ? Sinon, y a-t-il des indications (numéros, flèches, etc.) ? Les textes apportent-ils des informations supplémentaires par rapport aux dessins ? Étudier la syntaxe. Au cycle 3, choisir une infographie avec un diagramme pour montrer l'intérêt d'organiser les données chiffrées.

Proposer ensuite un travail individuel. Distribuer une infographie à chaque élève ainsi qu'un questionnaire pour vérifier la compréhension et la bonne interprétation des symboles. Corriger collectivement.

Durant la SPME, confier chaque soir une infographie à un élève qui la présentera le lendemain aux autres (diversifier le type d'infographies).

PROLONGEMENT

Réaliser une infographie simple à partir d'un article (avec des données chiffrées, une chronologie).

Anne Lechaudel, coordonnatrice académique CLEMI Paris 1^{er} degré

VISUALISER DES DONNÉES AVEC LA PHOTO ET LA VIDÉO

La visualisation de données permet d'analyser et de rendre compréhensibles des données parfois complexes à appréhender. Si certaines formes sont assez répandues dans les médias (cartes, graphiques, infographies), ces derniers en renouvellent les codes, mettant en scène des objets ou proposant de courtes vidéos sur des réseaux sociaux comme TikTok.

Entrées programmes

- 2^{de} SNT : Les données structurées et leur traitement.
- 2^{de} Mathématiques : Statistiques et probabilités.
- 1^{re} STMG Sciences de gestion et numérique : numérique et intelligence collective.

Objectifs pédagogiques

- Comprendre les objectifs des différents types de datavisualisation.
- Analyser et évaluer la pertinence d'un choix de données.
- Réaliser une production médiatique à partir de données chiffrées.

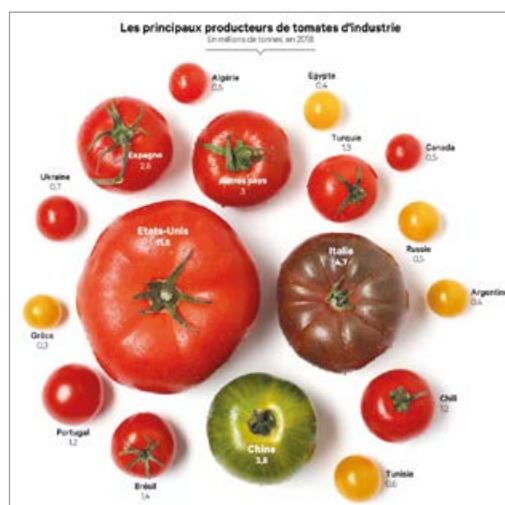
Ressources

- Déclic Critique : l'usage de la datavisualisation dans les médias [\[en ligne\]](#)
- MAURER Alexandra. WEISS Denis. Parcours EMI. Le journalisme de données. [\[en ligne\]](#). 12/09/2020
- PearlTrees de l'équipe Data CLEMI Bordeaux [\[en ligne\]](#)

DÉROULEMENT

Dans un premier temps, demander aux élèves de citer les différents types de représentation graphique de données qu'ils connaissent : cartes et graphiques, infographies, etc. A quoi servent ces images ? Dans quel contexte sont-elles utilisées ? Quelle est leur plus-value pour le lecteur ?

Observer plusieurs exemples de datavisualisation, notamment la série de "photoviz" des *Echos*, qui utilise des photos d'objets pour visualiser les données, analyser et donner du sens à l'information.



DR Les Echos (2019).

Regarder ensuite les vidéos produites par *Le Monde* sur le réseau social TikTok : par exemple, « [Combien d'habitants dans le Monde en 2100 ?](#) » ou encore « [Si le système solaire était un couloir, où seraient les planètes ?](#) ». Selon eux, quel est l'intérêt d'utiliser ce type de datavisualisation, qui mélange graphiques, photos ou vidéos ? Y retrouve-t-on tous les éléments d'une production journalistique (réponses aux 5W) ?

Chercher et sélectionner des données

Proposer aux élèves de travailler en groupe sur le support de leur choix : vidéo ou photoviz, à partir de données issues de données

statistiques en lien avec des points des programmes disciplinaires ou avec un événement d'actualité. Cela peut aussi être l'occasion de découvrir les données ouvertes (open data), qui sont des données dont l'accès et l'utilisation sont libres, mais dont le traitement peut être complexe.

Les élèves peuvent également réaliser un recueil de données au sein de l'établissement, par exemple sur les déchets alimentaires de la cantine, en relevant le volume par période, puis en prenant des photos de déchets suivant une échelle de proportionnalité.

Les élèves doivent d'abord rechercher, trier et sélectionner les données pertinentes. Comme pour toute production médiatique, il faut trouver un angle pour aborder le sujet, et définir les objectifs de la visualisation de données : quelles informations souhaitent-ils illustrer ou expliquer ? À quelles questions doit-elle répondre ?

Réaliser une datavisualisation

Avant de réaliser la photo ou la vidéo, il est indispensable de dessiner un croquis préparatoire, ou de rédiger un synopsis si l'on choisit le format vidéo.

Vient ensuite l'étape de la réalisation : après avoir mis en place les objets choisis, faire plusieurs essais de photos ou de vidéos. Il faut ensuite insérer une légende et des étiquettes de données, soit directement dans la mise en scène, soit avec un logiciel de retouche d'images, disponible sur l'ensemble des systèmes d'exploitation ou appareils mobiles. Si on décide de publier sur un réseau social, une vidéo sur TikTok ou une story sur Instagram par exemple, on peut utiliser les outils d'annotation et d'édition intégrés dans l'application. Les réalisations devront obligatoirement mentionner les sources des données exploitées.

Afin d'évaluer la pertinence et la qualité des datavisualisations, plusieurs critères peuvent être retenus : simplicité, choix et lisibilité des données, clarté des images, choix des objets, originalité, citation des sources.

Elsie Russier, Responsable du Pôle Labo formation du CLEMI

LES MÈMES, NOUVELLE FORME DE LANGAGE MÉDIATIQUE

Aussi rapide à créer qu'à comprendre, modifiable et partageable à l'infini, le mème a envahi peu à peu l'ensemble de l'espace médiatique. En se généralisant, ce transfuge visuel de la culture web est devenu pour beaucoup d'internautes un moyen d'accéder à l'information.

Ressources

- LAGARDE Yann.
À l'origine des « mèmes »
[en ligne], France Culture,
2019.
- LELOUP Damien.
Le mème ou l'art
du détournement
humoristique sur Internet,
[en ligne] *Le Monde*,
01/05/2012.

Qu'est-ce qu'un mème ? « *La question elle est vite répondue.* » Si cette réponse vous est familière, c'est que vous avez déjà croisé sur le web un de ces exemples de texte, photo ou courte vidéo, souvent teintés d'humour. Cette forme de langage médiatique largement partagée, commentée et modifiée, circule de façon virale sur les réseaux sociaux, allant même jusqu'à être reprise par les médias traditionnels et la publicité.



Capture d'écran d'un mème devenu viral en juin 2020.

UNE FORME DE LANGAGE UNIVERSEL

Automne 1996 : selon cette [chronologie du web du Monde](#), c'est à cette date que serait né le premier mème internet, « Dancing baby », une vidéo de nourrisson dansant sur fond noir. Mais avant de devenir un phénomène énonciatif sur le web, le créateur de ce terme, le biologiste Richard Dawkins, définit vingt ans plus tôt le mème comme une entité culturelle capable de se répliquer, se combiner, et évoluer, à l'image des gènes.

S'il est si rapidement assimilé et partagé, c'est en effet que le mème fait appel à des références culturelles communes, une forme de langage universel : chaque internaute qui le comprend montre son adhésion à un groupe culturel en le partageant à nouveau, parfois en le modifiant. Dans la majorité des cas, ces publications ont recours aux émotions. Ce format, qui fait appel à la connivence, permet de diffuser un discours politique ou d'évoquer une actualité plus dramatique en allégeant le propos, le rendant ainsi plus facilement partageable (à l'image, par exemple, du célèbre

« Grumpy cat »). Au-delà de l'humour, il s'agit en effet bien souvent de faire circuler efficacement des opinions, comme l'a montré la récupération de Pepe the Frog (« Pepe la grenouille ») par les partisans de Donald Trump. « *C'est cette référence implicite - un signe de tête ou un clin d'œil indiquant un savoir partagé sur un événement ou une personne - qui fait la force des mèmes. [...] Les clés du discours (un événement récent, une déclaration politique, une campagne publicitaire ou une tendance culturelle plus large) n'y sont souvent pas citées, ce qui oblige le spectateur à faire lui-même un lien. Cet effort supplémentaire exigé de lui est une technique de persuasion, parce qu'il crée chez l'individu le sentiment d'être connecté aux autres* », analyse dans la revue *Pour la science* Claire Wardle, chercheuse spécialisée dans la désinformation, qui craint que la simplicité du format en fasse un vecteur efficace d'infox.



Captures d'écran.

Mais comment un mème devient-il un mème ? Par quels mécanismes entre-t-il dans l'espace médiatique ? L'exemple du mème « Distracted boyfriend » (ou « Compagnon distrait ») est à ce titre très intéressant.

Cette photo, prise en Espagne en 2015 par le photographe Antonio Guillem, est ce qu'on appelle communément une « photo de stock » mise à disposition de clients qui souhaitent illustrer une campagne marketing ou un site web avec des images génériques, montrant souvent des situations de la vie quotidienne. Mais c'est en 2017 que la photo est utilisée pour la première fois comme support d'une idée : sur un groupe Facebook consacré au rock, un internaute veut montrer que Phil Collins cède aux sirènes de la pop music, au grand dam du

rock progressif. De là, la même image passe à une autre page du réseau social, puis à Twitter. Plus tard dans l'année surgit l'une des versions les plus populaires de ce même : la jeunesse accompagnée du capitalisme, séduite par le socialisme.



Images archivées sur Knowyourmeme.com.

C'est à ce moment-là que la machine s'emballa : la photo devient un support pour toutes sortes de messages, sur une échelle de la plus terre-à-terre (« L'iPhone 10 » « Moi » « Ma carte de crédit ») à la plus pointue, chaque communauté en ligne s'en emparant à sa façon. Y compris des marques, comme la maison d'édition Penguin random house, qui en profite pour faire une petite leçon d'orthotypographie (« tiret », « Moi », « savoir utiliser le point-virgule ») ou encore Just Eat, qui avance la supériorité d'un repas à emporter sur le fait de cuisiner. Récupérer les mêmes pour atteindre un public plus jeune est une tendance que pointait Slate.fr en décembre 2019.

Comment expliquer ce succès ? « Il s'agit d'une version moderne d'un concours de légende photo », avance Tiffany Kelly sur le site Daillydot. « Le même ne demande aucune explication ou compréhension de la culture du même [...] Il est si facile à saisir, il suffit de le regarder ».



Capture d'écran du compte Twitter de Just Eat.

Consécration suprême, le 29 mai 2019, l'image saute même des réseaux sociaux à la vénérable une « papier » du cahier Affaires du *New York Times*. On y voit « Renault » se retourner vers « Fiat Chrysler », au détriment de « Nissan », dans un contexte économique de redéfinition des alliances entre les entreprises.



Photo David Enrich publiée sur Twitter.

Elsie Russier, Responsable du Pôle Labo formation du CLEMI,
Sophie Gindensperger, journaliste et cheffe de projet au CLEMI

Activités pour la classe

Proposer aux élèves de comparer deux types d'images autour d'un thème d'actualité : un même repéré sur un réseau social et une photo de presse légendée. Dans quelle image peut-on relever les réponses aux 5W ? Les deux images font-elles référence à des événements précis ? Quel est le ton utilisé par le texte accompagnant l'image ? Faire la différence entre les éléments explicites et implicites rencontrés dans les deux images.

On peut également proposer un dessin de presse à comparer aux deux premières images.

Dans un second temps, les élèves peuvent également proposer leurs propres memes à partir d'une image, en travaillant sur le ton humoristique et les références implicites de leur publication.

Savoir se saisir de l'information à caractère scientifique

Les acteurs de la recherche scientifique produisent de l'information, susceptible d'apporter de nouveaux savoirs. Les médias et d'autres producteurs d'information puisent auprès de sources scientifiques afin de documenter certains sujets : la santé, l'environnement, la technologie, etc. Le citoyen, pour s'informer sur les sciences, peut se documenter auprès de sources médiatiques qui vulgarisent les notions les plus complexes afin qu'elles soient compréhensibles et l'aident à faire des choix. Les modes de transmission médiatique de ces informations à caractère scientifique influencent les manières de les recevoir, de les comprendre et de s'en saisir. Savoir chercher ce type d'info et comprendre qui la produit et comment permet d'aiguiser son esprit critique et de construire son jugement de façon plus éclairée.

Tous niveaux

LES REVUES SCIENTIFIQUES, UN MODÈLE EN PLEINE TRANSFORMATION

Préprints, rétractations, journaux prédateurs, sont, pour beaucoup, des mots nouveaux apparus à la faveur de la crise de la covid-19. Le public découvre les coulisses de la production de ces connaissances, en même temps qu'il se familiarise à grande vitesse avec celles des virologues, épidémiologistes ou généticiens. Dans cette production, l'article scientifique est un maillon essentiel, qui obéit à des codes particuliers et est actuellement en plein bouleversement.

Ressources

- GINGRAS Yves.
Les transformations de la production du savoir : de l'unité de connaissance à l'unité comptable [[en ligne](#)]. Publié dans *Zilsel* 2018/2 (n°4)
- LAROUSSERIE David.
«Lancetgate» : publier beaucoup dans des revues scientifiques peut rapporter gros [[en ligne](#)]. *Le Monde*, 15/06/2020
- MONOD Olivier.
Coronavirus : les grandes revues scientifiques à l'heure des comptes [[en ligne](#)]. *Libération*, 15/06/2020
- MAGNENOU Fabien.
Comment une étude fumeuse sur les trotinettes et l'hydroxychloroquine a pu être publiée dans une revue « scientifique » [[en ligne](#)]. *Franceinfo.fr*, 18/08/2020
- LAROUSSERIE David.
Publier ou périr, une malédiction pour la recherche [[en ligne](#)]. *Le Monde*, 26/09/2017

Traditionnellement, un article est écrit par une équipe de chercheurs pour rendre compte de leurs découvertes et envoyé à des journaux spécialisés. Ces derniers organisent notamment une partie du contrôle qualité de la science : la relecture par les pairs (ou *peer review*, en anglais). Le manuscrit est envoyé anonymement à des spécialistes (au minimum deux), dont l'avis servira à l'éditeur pour décider de publier ou non le travail.

LES CHERCHEURS, "CLIENTS" CAPTIFS DES REVUES

Cela n'empêche pas les erreurs ou les fraudes. Si ces problèmes sont repérés après la publication, l'article peut être retiré (ou « rétracté ») : il ne disparaît pas, mais la mention « retracted » l'accompagne *ad vitam æternam*. Ce processus n'a été systématisé qu'après-guerre, en même temps que le paysage de l'édition se transforme.

L'édition scientifique, originellement réalisée au XVII^e siècle par des sociétés savantes ou des académies (en France et en Angleterre), devient alors un marché lucratif. Une poignée d'entreprises, dont RELX group (ex Elsevier), Springer-Nature, Wiley et Taylor & Francis, se partage aujourd'hui l'essentiel d'un marché de 25 milliards d'euros, dans lequel plus de 30 000 journaux publient environ 3 millions d'articles par an. La croissance est portée par l'augmentation du nombre de « clients », les chercheurs, la multiplication des journaux liée à l'atomisation du champ scientifique et enfin le modèle de l'abonnement, dans lequel les chercheurs sont « captifs », car l'article scientifique est leur « carburant ». Pour l'historien canadien Yves Gingras, l'article, « unité de connaissance » est devenu une « unité comptable », qui conditionne le recrutement du chercheur, sa carrière, la réputation de son institution, la place de son pays...

DES MODÈLES ALTERNATIFS

A partir des années 2000, des tensions apparaissent. Le prix des abonnements augmente considérablement et les chercheurs s'agacent de fournir gratuitement un travail de relecture à des entreprises qui en profitent. La dictature du chiffre fondée sur le nombre d'articles est dénoncée. Un mouvement naît alors, prônant le libre accès à la connaissance (open access), c'est-à-dire la mise à disposition gratuite des articles, sous deux formes principales. Soit en déposant sur des sites, avant publication (*preprint*, une version non relue par les pairs) ou après publication (archives), gérés pour l'essentiel par des universités ou des États. Soit en transformant le modèle économique : l'auteur paie pour être publié, en échange de quoi, son article est disponible gratuitement pour tous.

De plus en plus de revues ont adopté ces systèmes, avec déjà des dérives. De faux journaux, dits prédateurs, ont été créés pour publier vite, sans contrôle qualité des articles, en empochant de petits frais de publication. Les grands éditeurs négocient des forfaits élevés avec des États pour que leurs chercheurs publient gratuitement, sans alléger finalement la facture globale.

Le domaine continue d'évoluer, avec de nombreuses initiatives pour changer les pratiques et améliorer la qualité : revues open access sans frais de publication, forums de discussion post-publication (*Pubpeer*), plateformes ouvertes de partages de données, curation organisée par une communauté. Et même des sites illégaux de téléchargement d'articles...

David Larousserie, journaliste au *Monde*

RECHERCHER ET EXPLOITER DES INFORMATIONS EN SCIENCES

Faire une recherche d'informations pour expliquer un phénomène scientifique demande aux élèves d'avoir acquis des réflexes de questionnement, d'évaluation des sources et de sélection des informations que l'on peut aborder dès le cycle 2.

Entrées programmes

- EMC : Exercer son jugement, construire l'esprit critique
- Français : Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter
- Sciences et technologies : Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques

Objectifs

- Réaliser une recherche d'informations sur une thématique scientifique.
- Sélectionner des informations pertinentes pour répondre à une question.

Ressources

- C'est pas sorcier.
Les volcans, le grand show.
28 min [[en ligne](#)]
- Les essentiels de Jamy.
Comment un volcan entre-t-il en éruption ?
[[en ligne](#)] 3min41s.
Publiée le 09/07/2018.
- 1 jour, 1 question. *Pourquoi les volcans entrent-ils en éruption ?* [[en ligne](#)]
1min42s. Publiée le 18/5/2015.
- Fondation « La main à la pâte » spécialisée dans le domaine des sciences
www.fondation-lamap.org
- CEA, L'Esprit sorcier.
La démarche scientifique [[en ligne](#)], 2018.

DÉROULEMENT

Réaliser un exposé demande aux élèves de passer par plusieurs étapes : recherche, évaluation et sélection de l'information, puis organisation, rédaction et présentation de la production. Plusieurs séances sont nécessaires afin d'aborder les notions de mot-clé, de source, et le fonctionnement d'un moteur de recherche.

Faire une recherche d'informations

L'activité se fait en classe entière. L'exemple de thème choisi est celui des volcans, chapitre au programme de CM1. Les élèves commencent par poser une question sur le sujet. Par exemple : comment un volcan entre-t-il en éruption ? Les élèves émettent des hypothèses. Comment pourrait-on vérifier ? Les élèves font des suggestions : se rendre sur place pour réaliser des observations, créer une expérience en laboratoire, etc. Ces suggestions n'étant pas réalisables dans le cadre de l'école, ils arrivent à la conclusion qu'il est nécessaire de se lancer dans une recherche d'informations.

On peut alors se poser avec les élèves toutes les questions suivantes : où chercher ? Sur quels supports ? À la bibliothèque ou la BCD : quels ouvrages ? Quels périodiques ? Pourquoi ? Comment les trouve-t-on ?

Si on se dirige vers des recherches sur internet : quels mots-clés entrer dans un moteur de recherche ? L'enseignant a déjà mené les recherches de son côté pour pouvoir évaluer les résultats. Par exemple, pour une recherche « éruption volcan » menée sur un moteur de recherches (ici Google en navigation privée, mais il peut s'agir de Bing ou Qwant Junior, par exemple), les cinq premiers résultats mènent vers Wikipédia, volcanodiscovery.com (une sorte d'agence de voyages pour les passionnés de volcans), gouvernement.fr, futura-sciences.com et 20minutes.fr. Peuvent-ils identifier ces sites avec leurs noms ? Qui a écrit les informations qui s'y trouvent ? Peuvent-ils leur faire confiance ?

SÉLECTIONNER LES INFORMATIONS

La deuxième partie de l'exercice s'effectue en groupe de deux ou trois. Pour faciliter ce travail, l'enseignant propose cette fois un panel de documentation choisi pour sa fiabilité (ouvrages, périodiques, sites internet). Les élèves doivent sélectionner les informations pertinentes pour répondre à la question posée.

Lorsqu'ils consultent les ressources, il est important qu'ils se posent les questions suivantes : est-ce que j'ai compris tout ce qu'il y avait dans le site/l'article ? Est-ce que je suis capable de le résumer à mes camarades ? Les élèves doivent être au clair avec les données trouvées et faire en sorte que les informations retenues soient compréhensibles pour tout le monde. Tous les mots que les élèves notent et emploient dans leurs productions doivent être connus lors de la présentation orale pour parer aux éventuelles questions et incompréhensions des camarades qui seront à leur écoute et ainsi apporter des explications claires.

SYNTHÈSE ET PROLONGEMENT

Une fois les informations triées et sélectionnées, les élèves les confrontent à leurs hypothèses de départ : leurs recherches ont-elles permis de confirmer ces hypothèses ? Les ressources proposaient-elles des explications différentes ? Faire un parallèle entre cette activité et les étapes de la démarche scientifique.

Une fois ce travail effectué, les élèves mettent en page les informations et illustrations trouvées et réalisées pour présenter l'exposé à leurs camarades. Les exposants peuvent préparer des questions à poser à leurs camarades auditeurs pour vérifier leur compréhension (et leur attention), sous forme de quiz par exemple.

Alexandre Pichon, professeur des écoles
et maître-formateur (académie de Versailles)

DÉTECTER LES BIAIS COGNITIFS LIÉS À L'ENVIRONNEMENT

Faut-il apprendre à notre cerveau à sauver la planète ? Face à des messages médiatiques sur les enjeux environnementaux, les biais cognitifs ont souvent un effet inhibiteur sur le passage à l'action. Pour les comprendre et les dépasser, il faut aussi interroger notre rapport à l'information.

Entrées programmes

- 3^e, EMC. La responsabilité de l'individu et du citoyen dans le domaine de l'environnement de la santé.
- 2^{de} GT. Géographie. Thème 1, sociétés et environnements : des équilibres fragiles.
- 2^{de} GT. Adopter un comportement éthique et responsable - « enjeux contemporains de la planète ».
- 1^{er}, EMC. La responsabilité environnementale et les interdépendances Homme/Nature.

Objectifs pédagogiques

- Apprendre à cerner les biais cognitifs qui se glissent dans les enjeux environnementaux.
- Dans les médias, savoir repérer les erreurs liées à notre fonctionnement cognitif.

Ressources

- France Inter. Biais cognitifs, la fabrique des histoires [[émission en ligne](#)] 58 min, publiée le 30/09/2019.
- HEREDIA Raphaël. Prof&Doc. Valider l'information, à la lumière des neurosciences et de la démarche scientifique. [[en ligne](#)] Publié le 12/08/2020.
- KAHNEMAN, Daniel. *Système 1/Système 2, Les deux vitesses de la pensée*. Flammarion, 2012.

Notre cerveau crée des automatismes (heuristic) qui peuvent induire des erreurs (biais cognitifs) liées à nos sens, notre attention, notre mémoire et notre raisonnement. Face à une situation complexe, il est attiré par des explications intuitives qui s'adaptent à ses croyances (pour mieux comprendre ces mécanismes, se reporter aux ressources).

En prendre conscience peut aider l'élève à interroger son rapport à l'information, notamment médiatique, pour gagner en discernement et agir en citoyen éclairé. Cette activité propose de cerner les biais inhérents au traitement médiatique de l'environnement.

DÉROULEMENT

Expliquer l'objectif

Explorer les biais du cerveau qui peuvent empêcher de bien informer/s'informer sur les enjeux environnementaux et freinent une action écologique.

Découverte des biais cognitifs

Découvrir que le cerveau fonctionne par approximation ou intuition pour réagir vite dans un environnement ; mais que cela peut induire des erreurs dans certains cas (biais cognitifs). En avoir conscience peut permettre « d'inhiber » notre côté trop intuitif. Exemples à présenter (tirés des recherches de Daniel Kahneman) :

Exemple 1 : une batte et une balle coûtent 1,10 dollars. La batte coûte un dollar de plus que la balle. Combien coûte la balle ? Réponse : 0,05 €. On a tendance à répondre 0,10 €.

Exemple 2 : Linda, 28 ans, est célibataire, extravertie et brillante. Étudiante, elle était préoccupée par les questions de discriminations et d'égalité, elle participait à des manifestations pour les droits. Qu'est ce qui est le plus probable ?

1. Linda est employée de banque ;
 2. Linda est employée de banque et est active dans une association féministe.
- Réponse: 1. On a tendance à résoudre ce problème grâce à l'intuition ou des préjugés plutôt que par une logique statistique : plus le groupe d'appartenance est vaste, plus elle a de chances d'y appartenir.

Visionnage d'une vidéo

On visionne la vidéo de [la youtubeuse La Psy Qui Parle, Les 5 biais psychologiques qui menacent notre planète](#). Elle présente 5 biais liés à l'inaction en faveur de l'environnement.

- Biais d'inertie : résister à un changement, voir une nouveauté comme quelque chose de trop coûteux.
- Biais de confirmation : ne sélectionner que les informations qui confortent notre avis déjà établi.
- Biais de surconfiance (effet Dunning-Kruger) : surestimer ses connaissances ou compétences dans un domaine, car on ne voit pas l'étendue de ce que l'on ignore encore.
- Biais du temps présent : préférer régler un petit risque à court terme, plutôt qu'un risque majeur à long terme.
- Biais de disponibilité : tirer une conclusion d'après le dernier élément observé dont on dispose sur une question.

Les élèves font émerger des exemples de leur vie quotidienne pour chaque biais. Expliquer qu'avoir des biais est normal. Ils nous aident à vivre sans impliquer trop de ressources, même s'ils peuvent induire des erreurs.

ACTIVITÉ PAR GROUPE : ASSOCIER DES MESSAGES MÉDIATIQUES AU BIAIS OBSERVÉ.

Analyser deux exemples : chaque groupe accède à 2 exemples médiatiques (Liste en ligne sur [clemi.fr](#) avec le dossier). Il doit trouver le biais concerné parmi les 5 observés dans la vidéo. On peut imprimer des étiquettes avec chaque biais et sa définition.

Expliquer en quoi chaque information peut être liée à une erreur. Les élèves peuvent expliquer si le biais concerne l'émetteur, le récepteur, ou les protagonistes du message. Présenter à la classe en énonçant en quoi chaque message était "biaisé".

À noter: rien n'est figé ! Chaque exemple est sujet à discussion.

Raphaël Heredia, professeur documentaliste / formateur CLEMI et Amélie Fleury, professeure documentaliste / formatrice CLEMI (académie de Besançon)

Tous niveaux

COVID-19 : ÉVALUER LA FIABILITÉ DES DISCOURS SCIENTIFIQUES SUR YOUTUBE

Ils s'appellent DirtyBiology, Micmaths, Scilabus, E-penser, Manon Bril... Sur YouTube, leurs vidéos de vulgarisation atteignent des centaines de milliers de vues, saluées autant par leurs fans novices que les grands pontes scientifiques. Cependant, s'y retrouver dans l'offre pléthorique de la plate-forme n'est pas évident. Comment savoir si l'on peut faire confiance à une vidéo scientifique trouvée sur YouTube ?

Ressources

- Science de comptoir. Peut-on faire confiance aux Youtubeurs scientifiques ? [En ligne] 2016.
- 350 ressources culturelles et scientifiques francophones en vidéo [en ligne]. Ministère de la culture. 2018.

Le 23 mars 2020, alors que la France et de nombreux pays dans le monde sont confinés à cause de la covid-19, est publiée une vidéo intitulée « Coronavirus, dangers immédiats et futurs ». Son auteur, « 4ovet24 », parle à l'internaute face caméra pendant plus de 14 minutes. « *Je vous parle depuis la Suisse et les montagnes suisses* », commence l'homme d'une cinquantaine d'années, qui, de sa voix grave et de son ton pédagogue, propose de répondre aux « *questions qui affluent* ».

Son vocabulaire est rapidement truffé de termes scientifiques, comme le « *récepteur ACE2* » ou « *la pointe protéique du virus* ». Selon lui, les personnes infectées puis guéries seraient les plus exposées au risque, car « *la deuxième vague d'infection est celle qui est véritablement létale* », évoquant un parallèle avec la grippe espagnole de 1918-1919. Il prédit donc une deuxième infection synonyme de décès. Partagée en cascade sur Facebook, la vidéo affiche aujourd'hui un compteur à plus de deux millions de vues, et suscite de nombreux commentaires affolés.

Devant un tel discours, difficile, quand on n'est pas soi-même médecin ou scientifique, d'évaluer la valeur de cette thèse. Plusieurs

critères peuvent cependant permettre une rapide évaluation de l'expertise qui se présente comme telle en face de soi.

QUI EST L'AUTEUR ? QUE DIT-IL DE LUI ? A-T-IL DES ARCHIVES ?

C'est bien sûr la première question qui se pose, notamment pour évaluer l'expertise qu'il peut avoir sur tel ou tel domaine. Ici, un lien dans la description de la vidéo pointe vers un compte Twitter : celui de Pascal Borel, que sa bio présente comme « *Autodidacte passionné par les sciences humaines et l'évolution du vivant, je fais les liens entre les domaines financier, économique, politique et biologique.* » Au moment de la publication de la vidéo, il s'agit de la première de cette chaîne. Il faudra attendre quelques jours pour en voir apparaître d'autres, moins axées sur l'information scientifique. Si cela peut déclencher une petite alerte, il est évident que tous les youtubeurs ont forcément commencé par une première vidéo. C'est, par exemple, le cas de Mehdi Moussaïd, qui a lancé sa chaîne, Fouloscopie, en décembre 2018, avec « 10 conseils pour survivre pendant un mouvement de foule ». Cependant, dès les premières secondes de sa vidéo, il évoque la thèse qu'il a réalisée sur ce thème, et la description de la vidéo est très complète sur le profil de l'auteur. Par ailleurs, beaucoup d'internautes ont découvert cette vidéo sur la recommandation du youtubeur Dirtybiology, qui bénéficie d'une cote de confiance importante auprès de la communauté des youtubeurs scientifiques. Autant d'éléments qui appuient sa crédibilité.



Captures d'écran de la chaîne YouTube 4ovet24.

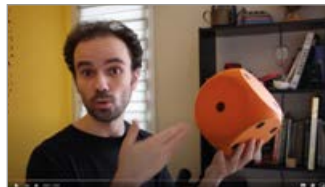
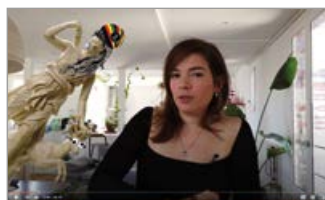


4ovet24
25,6 k abonnés

ABONNE TOI!

<https://www.instagram.com/4ovet24/>
<https://twitter.com/PascalTBorel>

PLUS



Captures d'écran.

- Manon Bril
- Micmaths
- Dirty Biology
- Scilabus

QUELLE EST SON EXPERTISE ?

Le lendemain de la publication de cette première vidéo, Pascal Borel en publie une deuxième, intitulée « qui suis-je », dans laquelle il explique notamment avoir longtemps travaillé dans l'import-export d'ananas. S'il n'a lui-même aucune expertise particulière en médecine, il invoque une culture familiale importante dans ce domaine, particulièrement par son père, le professeur Georges-Antoine Borel, docteur en médecine qui a été enseignant à la Faculté de médecine de l'Université de Lausanne.

Même s'il est important, ce critère n'est pas toujours concluant : la communauté des youtubeurs est loin de baser la légitimité de ses « stars » sur leurs diplômes. Par exemple, Bruce Benamran, qui vulgarise la science sur sa chaîne e-penser depuis 2013, est titulaire d'une maîtrise d'informatique, ce qui n'est pas en lien avec le thème de ses vidéos.

LA TRANSPARENCE DES SOURCES

La légitimité des youtubeurs vient en grande partie de leur effort de transparence dans leur façon de travailler, et particulièrement dans le partage des sources d'information qu'ils ont utilisées dans leurs vidéos. Par exemple, dans cette vidéo de la youtubeuse Scilabus, les sources sont citées dans la description de la vidéo (en cliquant sur « plus »). Léo de DirtyBiology, quant à lui, partage dans la description un lien vers son document de travail comprenant l'ensemble des sources utilisées.

Sur la vidéo qui nous intéresse, dans laquelle Pascal Borel parle de « source sûre », impossible de savoir de quoi il s'agit. En effet, aucune source n'est indiquée dans la description de la vidéo.

PLONGER DANS LES COMMENTAIRES

Plusieurs mois après la publication de cette première vidéo par Pascal Borel, elle fait l'objet de plus de 1500 commentaires. Certains le remercient, d'autres se montrent très sceptiques sur son analyse. De quoi éveiller la méfiance, surtout lorsque les commentaires critiques sont polis et argumentés.

RECONNAÎTRE ET CORRIGER SES ERREURS, EN LIEN AVEC LA COMMUNAUTÉ SCIENTIFIQUE

La pratique la plus courante chez les youtubeurs est de tenir compte des critiques, lorsqu'elles sont argumentées et/ou qu'elles émanent de la communauté scientifique, soit pour y répondre, soit pour apporter des modifications, voire publier une nouvelle vidéo. Exemple, la youtubeuse Manon Bril, docteure en Histoire, a coupé des passages d'une vidéo sur le thème « Les erreurs sexistes dans l'archéologie » diffusée en mai 2020, après avoir reçu des précisions de la part d'un docteur en Biologie, et explique longuement sa décision et les enjeux du débat sur Twitter, en précisant qu'elle avait fait « relire sa copie » par une archéologue et une sociologue.

Certains youtubeurs pratiquent en effet un système de relecture par les pairs avant publication. Par exemple, dans sa vidéo intitulée « Cette pandémie, vue depuis 2021 », DirtyBiology remercie notamment Pierre Kerner pour sa relecture. Pierre Kerner est Maître de Conférences en génétique évolutive du développement à l'Université Paris Denis Diderot et à l'Institut Jacques Monod.

La vidéo de Pascal Borel ayant connu une forte viralité, elle a été soumise à plusieurs services de fact checking. CheckNews de Libération, tout comme les Décrypteurs de Radio Canada ont interrogé des experts reconnus à propos du discours de Pascal Borel. Leurs conclusions sont similaires : incompréhension face à des théories jugées farfelues et inutilement alarmantes. « *Ce qui n'ébranle pas Pascal Borel, qui invoque le principe de précaution comme justification à son partage d'informations douteuses* », indique CheckNews, qui a pu contacter l'intéressé. Celui-ci a continué à publier des vidéos pour partager ses opinions sur la pandémie par la suite, avec une audience plus confidentielle.

Sophie Gindensperger, journaliste et cheffe de projet au CLEMI
François Rose, formateur CLEMI

Activités pour la classe

Commencer par un exemple positif, en choisissant par exemple la vidéo de DirtyBiology citée ci-dessus et la regarder ensemble. En classe entière, s'interroger sur la légitimité de la vidéo, faire chercher aux élèves les indices, d'abord librement puis avec les critères développés ci-dessus. Pensez-ils pouvoir faire confiance à cette vidéo ? Pourquoi ?

Ensuite, regarder le début de la vidéo de Pascal Borel, d'abord faire remarquer les différents marqueurs de légitimité (prise de parole sûre, vocabulaire scientifique, énormément de vues...). Chercher ensuite à évaluer ensemble cette vidéo à l'aide des critères présentés dans la fiche, et en faisant des recherches suggérées par les élèves. Faire constater les différences entre les deux types de vidéo, puis faire le point sur les critères d'évaluation d'une vidéo sur YouTube.

Comprendre et déconstruire les stéréotypes dans les médias

Les médias permettent au citoyen de s'informer sur l'actualité ou sur un produit commercial, mais aussi de se divertir en s'évadant dans d'autres mondes plus ou moins réels ou fictionnels... Ces industries culturelles fabriquent une représentation de la réalité parfois assez fidèle, parfois plus filtrée ou idéalisée. La presse, la publicité, les séries fictionnelles ou la télé-réalité scénarisent à leur manière une vision du monde déterminant la place des uns et des autres, des minorités ou des genres, par exemple. Le citoyen est invité à prendre conscience des filtres et des visions stéréotypées que lui proposent les discours médiatiques, à les déconstruire avec clairvoyance, à les croiser pour s'en extraire et à agir en étant libéré de ces modèles sociologiques imposés.

COMMENT ET POURQUOI MESURER LA DIVERSITÉ DANS LES MÉDIAS ?

Depuis 2009, le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel (CSA) publie le Baromètre de la diversité, qui permet de mesurer si les chaînes respectent leurs engagements en matière de diversité à l'écran. Comment fonctionne cet outil et quels enseignements en tirer ?

Ressources

- Qu'est-ce que le baromètre de la diversité ? Conseil supérieur de l'audiovisuel [[en ligne](#)].
- RODIER Justine. À la télévision, « la représentation des minorités ne se réduit pas à une question arithmétique ». Entretien avec Marie-France Malonga. *La Revue des médias* [[en ligne](#)]. 28/11/2019.

LA MÉTHODOLOGIE DU BAROMÈTRE

Pendant deux semaines, tous les programmes aux heures de forte audience des 17 chaînes de la TNT gratuite ainsi que Canal+ sont passés au crible. Dans chaque émission, les personnes qui s'expriment à l'antenne, quels que soient la durée de cette apparition et le temps de parole, sont indexées. Un principe de pondération prend en compte la durée des programmes et les rôles, selon leur importance (héros, personnages principaux, personnages secondaires et figurants). Le rôle de l'intervenant (« positif », « négatif » ou « neutre ») est également pris en compte. Près de 40 000 individus sont indexés, hors publicité, à chaque vague du baromètre. Le critère de « l'origine perçue » (perçu comme « blanc », perçu comme « noir », perçu comme « arabe », perçu comme « asiatique », ou « autre »), parmi les 7 critères mesurés par le CSA, est celui qui nous intéresse ici.

UN REcul QUANTITATIF

En 2000, une première étude, confiée par le CSA à la sociologue Marie-France Malonga révèle alors une représentation à hauteur de 6 % des personnes « non blanches » à la télévision française. Rappelons que la France ne dispose pas de statistiques ethniques. Néanmoins, la première enquête [TeO \(trajectoires et Origines\)](#) de l'Insee et de l'Ined publiée en 2015 (à partir de données collectées entre septembre 2008 et février 2009) évalue que le pourcentage d'immigrés et de descendants d'immigrés, toutes origines confondues, est de 19,6 %.

[Les derniers résultats du baromètre \(2019\)](#) montrent un net recul de la représentation des personnes perçues comme « non blanches » : elle passe à 15 %, contre 17 % en 2018 et 16 % en 2016.

Au sein des personnes perçues comme « non-blanches », le CSA constate une évolution : les personnes perçues comme « asiatiques » et celles perçues comme « arabes » sont plus

représentées à l'antenne que les années précédentes (15 % en 2019 contre 13 % en 2018 pour les premières et 23 % en 2019 contre 19 % en 2018 pour les secondes), même si elles le restent largement moins que les personnes perçues comme « noires » (47 %).

Les habitants des territoires ultramarins, où vivent 3,26 % de la population, ne sont incarnés que par 0,4 % des personnes à l'écran. Un chiffre qui passe à 10 % si l'on inclut la chaîne France Ô. Rappelons que la chaîne dédiée aux Outre-mer a cessé d'émettre le 23 août 2020, une fermeture qui fait redouter une invisibilisation accrue des contenus ultramarins et l'abandon de la chaîne en tant qu'« [instrument de lutte contre les discriminations](#) ».

QUELQUES ÉVOLUTIONS QUALITATIVES

Des points positifs sont à noter au niveau des contenus : 21 % de personnes perçues comme « non-blanches » ont été représentées dans des rôles « positifs », soit une augmentation de 3 points par rapport à 2018. Autre évolution très forte : 16 % de personnes perçues comme « non blanches » tiennent des rôles de personnages aux activités illégales ou marginales, contre 43 % en 2018, soit 27 points de moins.

Malgré ces avancées, et dix ans après la création de cet outil, le bilan reste décevant, voire décourageant. Les médias fonctionnent encore trop souvent comme des miroirs biaisés, incapables de refléter de façon juste la diversité sociale, ethnique et culturelle de notre société. Celle-ci est par ailleurs, sans surprise, peu présente au sein des entreprises médiatiques et culturelles¹. La diversité des représentations médiatiques constitue pourtant un fort enjeu de cohésion sociale. Cette défaillance suscite également les critiques du public, et le conduit à se détourner des médias, comme en témoigne [le sondage de La Croix/Kantar](#).

Virginie Sassoon, directrice adjointe du CLEMI

1. Rapport de la Commission Médias et Diversités Présidée par Bernard SPITZ [[en ligne](#)], mai 2010.

DÉCONSTRUIRE LES STÉRÉOTYPES DANS LA PUBLICITÉ

Les stéréotypes sexistes sont omniprésents dans la société et les médias. Ils peuvent influencer les élèves dans leurs représentations, la construction de leur personnalité et leur relation aux autres. L'EMI a pour mission de leur donner des outils pour décrypter ces stéréotypes et pour s'épanouir dans une culture de l'égalité entre les genres.

Entrées programmes

- Français : comprendre des textes, des documents et des images, les interpréter. Identifier la portée des informations contenues dans le ou les documents.
- Enseignement moral et civique : développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique. Respect d'autrui.

Objectifs pédagogiques

- Repérer, identifier et déconstruire les stéréotypes sexistes dans les publicités.
- Développer un esprit critique à l'égard des messages publicitaires.
- Acquérir une culture de l'égalité entre les genres et du respect mutuel.

Ressources

- CLEMI. Atelier Délic'critique « Aborder les stéréotypes sexistes dans la publicité » sur clemi.fr.
- CLEMI. Décoder la représentation des filles et des garçons dans les médias [en ligne]. Fiche pédagogique parue dans la brochure *Médias et information, on apprend!*, 2016-2017
- Concours Zéro Cliché pour l'égalité filles-garçons du CLEMI, palmarès et ressources [en ligne]
- Outils égalité filles-garçons [en ligne]. Canopé.

DÉROULEMENT

Visionnage et analyse comparative de deux publicités Playmobil (Les princesses invitent les fées/Le commissariat de police). Questionnement : de quel type de vidéo s'agit-il ? Pour quel produit ? Qui voit-on ? Qui parle ? Quelles sont les ressemblances ? Les publicités sont construites de la même manière. Un enfant joue avec des Playmobils mais on ne voit pas son visage, juste sa main ou son bras. Les Playmobils sont filmés et mis en scène pour raconter une histoire. Cette histoire est présentée par une voix off qui énonce également le slogan final identique aux deux publicités.

Défi en groupe : trouver le plus de différences possibles entre les deux publicités. Les élèves pourront repérer l'enfant qui joue, les personnages, leur rôle, l'histoire, les lieux, les voix off, les couleurs associées à chaque univers (vert, orange, rose, violet pour les princesses ; bleu et noir pour le commissariat), le nombre de fois où l'on retrouve ces couleurs (sur les jouets, le pull des enfants, les boîtes de jeu), le nombre de filles, de garçons, de femmes et d'hommes (huit femmes, une fillette et un garçon pour les princesses et fées ; une dizaine d'hommes et environ cinq femmes pour le commissariat dont une qui est braqueuse de banque).

Déconstruire un stéréotype sexiste

Mise en commun et débat. Qu'observe-t-on ? Les publicitaires ont créé deux univers très différents : un univers masculin et un univers féminin. Quelles sont leurs cibles et leur message ? Il y a des jeux pour les filles et des jeux pour les garçons. Aborder la notion de marketing genré. Les publicitaires associent des valeurs, des représentations aux filles et aux garçons et adaptent leur stratégie en fonction de leur cible. Quelles sont les valeurs et représentations véhiculées majoritairement ici ? Les filles et les femmes incarnent l'imaginaire, la magie, la féerie, la douceur, la fête, le rêve et les contes. Les garçons et les hommes représentent la réalité, l'action, la force, la rapidité, la lutte entre le bien et le mal et l'ordre.

On visionne les deux vidéos 1jour1actu (« C'est quoi un stéréotype ? » et « C'est quoi l'égalité entre les filles et les garçons ? ») pour expliciter la notion de stéréotype sexiste. Est-ce que vous vous reconnaissez dans les représentations et valeurs des deux publicités ? Quelles conséquences peuvent avoir ces stéréotypes ? Ils peuvent influencer les achats des consommateurs et conduire à des inégalités. Connaissez-vous d'autres stéréotypes sexistes ? Dans quel domaine ? Quelles inégalités connaissez-vous personnellement ou dans votre entourage ? Réfléchir aux grands absents dans ces publicités Playmobil. Leur faire remarquer qu'il n'y a pas d'enfants perçus comme non blancs ou en situation de handicap. En groupes, réaliser une contre-publicité ou une version publicitaire parodique des deux publicités Playmobil sans stéréotypes et en respectant l'égalité filles-garçons. Réfléchir aux éléments qui pourraient être mis en place ou modifiés pour atteindre cet objectif : mélanger les univers, les enfants, les couleurs.

PROLONGEMENTS

Poursuivre la chasse aux stéréotypes dans les catalogues de jouets et dans les publicités sur les différents supports (presse écrite, télévision, radio, sites internet). Chercher des publicités qui utilisent au contraire une stratégie marketing déconstruisant les stéréotypes comme la publicité Super U.

Explorer les stéréotypes sexistes dans les autres médias. Découvrir des médias qui dénoncent les stéréotypes. Participer au Concours Zéro Cliché pour l'égalité filles-garçons du CLEMI.

Anne Lejust, professeure des écoles
(académie d'Orléans-Tours)

FEMMES ET MÉDIAS : ABORDER LES INÉGALITÉS DE TRAITEMENT AVEC UNE PAGE WIKIPÉDIA PASTICHE

L'article pastiche de la plus grande encyclopédie du monde sur «une femme» permet d'aborder la question du traitement inégal des femmes dans les médias, et de comprendre comment les inégalités femmes/hommes sont ancrées dans notre quotidien.

Entrées programmes

- Cycle 4 EMC: Culture civique, Égalité, Médias.
- 1^{er} EMC: Égalité, Médias.
- 1^{er} HGGSP : Sources et modes de communication.

Objectifs pédagogiques

- Relever les marques de l'inégalité de traitement des femmes dans les médias.
- Savoir analyser une source d'information.
- Identifier les signes de l'écrit satirique.

Ressources

- Conseil supérieur de l'audiovisuel. «Présence des femmes dans les médias audiovisuels: le CSA relève des progrès dans son rapport 2019, notamment à la radio» [[en ligne](#)] 05/03/2020.

Présentons l'article pastiche de Wikipédia «[Une femme](#)» aux élèves. À première vue, rien de bien original: la moitié de l'humanité a bien le droit à sa page dans la célèbre encyclopédie, non ?

Faisons observer cet article aux élèves, ils relèveront bientôt des anomalies pour ensuite repérer qu'il s'agit d'une page classée pastiche. C'est l'occasion de faire un point sur la fiabilité de Wikipédia et sur la volonté de transparence de l'encyclopédie collaborative. Si la confusion avec une page «sérieuse» est possible, le caractère humoristique de cet article est clairement reconnaissable par un regard attentif. Mais de qui exactement parle cette page ? Qui est «une femme» ? À la lecture de l'article, celle-ci semble débordée.

Demandons aux élèves de trouver les traces de cette femme, et guidons-les vers le cœur du problème: les sources de cet article. Il s'agit uniquement d'articles de journaux, écrits par des journalistes ou des rédactions sérieuses. Donc a priori, pas de souci de fiabilité. Mais où est donc le pastiche ? Où est la blague ?

Par une étude attentive des sources, les élèves relèvent que tous les articles ont un titre contenant la formule «une femme» pour désigner la personne au centre de l'information. Pas de prénom, pas de nom, pas de statut, juste «une femme».

ESSENTIALISATION

Réduire un individu à une seule de ses dimensions est un phénomène courant dans les médias. Les journalistes ont tendance à essentialiser un groupe de personnes. Cela peut être leur couleur de peau, leur profession, leur appartenance à une confession religieuse, etc. On peut noter qu'il y a d'ailleurs une page pastiche Wikipédia intitulée «[un Noir](#)».

On propose aux élèves de rechercher, en groupes, un des articles source cités et de le lire. Ils relèvent de quelle femme parle l'article. Est-ce une inconnue ? Pour quelle raison est-elle mise en lumière ? S'ils repèrent l'information

principale de l'article, le genre de la personne est-il central ? On leur demande de hiérarchiser les différentes informations de l'article source: le genre fait-il partie de ces informations ?

MISE EN PERSPECTIVE

Et les hommes alors ? Les élèves doivent se questionner: annoncerait-on l'élection du Président par le titre «Un homme prend la tête du pays» ?

Dans quels cas utilise-t-on «un homme» dans les titres de presse ? Dans les faits divers, souvent pour conserver l'anonymat des victimes ou des accusés. On y adjoint un qualificatif, un âge, un état (ivre, fatigué...). Cela peut faire l'objet d'une recherche d'articles de presse avec les simples mots-clés «un homme».

Sur le site du journal *Le Monde*, on trouve surtout des faits divers. Et si on recherche «une femme» sur le même journal ? On trouve quelques articles de faits divers aussi, mais également ceux parlant de femmes qui ont accompli quelque chose de remarquable jusqu'à... la date de création de l'article pastiche de Wikipédia ! Le journal note même son existence, et les titres contenant «une femme» se raréfient brusquement.

On peut reproduire ces recherches dans n'importe quel journal en ligne, on notera immanquablement une différence de traitement. Alors, est-ce une habitude des journalistes ? Ou est-ce qu'on peut parler d'un angle ? Il s'agit très certainement du reflet d'une inégalité de traitement que l'on retrouve dans le monde des médias en général. On s'appuiera sur une étude du CSA qui démontre très clairement que les journalistes font moins appel aux femmes pour leur expertise. Ils interrogent principalement des hommes. On peut aussi se reporter à la page Wikipédia mettant en lumière le biais de genre sur l'encyclopédie collaborative.

Iris Iriu, professeure documentaliste
(académie de Lyon)

DÉCONSTRUIRE LES STÉRÉOTYPES DANS LES ÉMISSIONS DE TÉLÉRÉALITÉ

Les médias ne font pas que raconter le monde : ils en forgent aussi une représentation, que ce soit en nous informant ou en nous divertissant. La télé-réalité, genre télévisuel très présent sur les chaînes françaises, y participe. Or, comme le relève le Haut Conseil pour l'Égalité, ce format charrie une vision des rapports femmes-hommes imprégnée de stéréotypes.

Ressources

- Rapport du Haut Conseil pour l'Égalité (HCE) sur l'état du sexisme en France en 2019 [en ligne]. Publié le 02/03/2020.
- NADAUD ALBERTINI, Nathalie. La télé-réalité, ce grand feuilleton transmédia [en ligne]. La revue des médias, INA. 2017.
- Extraits évoqués dans la fiche disponibles en ligne avec le dossier pédagogique sur clemi.fr

Parmi toutes les émissions de divertissement du PAF, c'est la télé-réalité qu'a choisi en mars le Haut Conseil pour l'Égalité (HCE) pour alimenter son rapport sur « l'état du sexisme en France en 2019 ». Et plus particulièrement les émissions où les participants sont captifs d'un lieu, « en situation de jeux contraints entre les deux sexes ».

Apparue avec fracas en 2001, la télé-réalité s'incarne d'abord en France dans l'emblématique « Loft Story », diffusée sur M6. Depuis, les formats mettant en scène des anonymes dans les situations les plus diverses n'ont plus quitté les grilles télé, migrant sur les écrans des smartphones au gré de la délinéarisation, mais aussi des comptes des candidats, devenus influenceurs sur les réseaux sociaux, et des talk-shows dédiés. Certaines émissions conservent des concepts emblématiques, comme celui des concours (« The Voice » pour les chanteurs sur TF1, « Top Chef » pour les cuisiniers sur M6), recevant à chaque édition de nouveaux candidats. D'autres sont simplement centrées sur la personnalité des candidats, en réunissant d'anciens participants d'autres émissions de télé-réalité, comme « Les Anges » (NRJ12) ou « Les Marseillais » (W9). Elles ont particulièrement retenu l'attention du HCE.

CULTURE DU CLASH

Plusieurs problèmes ressortent dans l'analyse du HCE, inhérents pour certains à la construction des émissions, basées notamment sur la mise en scène de « clashes », avec souvent des agressions verbales, à la limite de la menace physique, comme le montre l'épisode 92 de la saison 11 des « Anges », où une fête d'anniversaire devient le théâtre de cris et menaces entre tous les candidats. Au cours de ces disputes surgissent régulièrement des insultes, qui peuvent avoir recours à tous types de stéréotypes, discriminants aussi bien par le genre, le physique que l'origine.

Par exemple, dans l'épisode 60 de la saison 4 des « Marseillais vs le Reste du Monde », une candidate interpelle une autre avec ces mots : « Qu'est-ce qu'elle a la naine ? » Autre exemple, relevé par le HCE, dans l'épisode 104 des « Anges de la Télé-réalité 11 », diffusé le mardi 18 juin 2019, un clash opposant Sephora à Aurélie éclate. Cette dernière insulte alors l'autre candidate, d'origine guadeloupéenne, en tenant ces propos : « T'as une gueule, c'est Bob Marley à la moche », « T'as pris un poulpe pour te le mettre dans les cheveux ! », faisant directement référence à sa couleur de peau et à la nature de ses cheveux.

La sociologue Nathalie Nadaud-Albertini, citée par le HCE, évoque pour ces émissions les notions d'« idéal de virilité symbolique » et de « culture de la virilité », correspondant à l'idée que pour gagner les épreuves et être mis en valeur, il faut adopter la conduite d'un guerrier, prompt à intimider les autres, voire à recourir à la violence, et ce, que l'on soit un homme ou une femme. Chaque genre se voit cependant attribuer les stéréotypes qui leur sont classiquement liés : aux hommes les activités mettant en avant leur force et leur détermination (boxe, football, épreuves sportives), aux femmes les métiers et activités mettant en avant leur physique et leur charme, occupées régulièrement à « se faire belles », comme le montre l'épisode 90 des « Anges saison 11 », où la candidate s'apprête forcément « pour » un candidat.



Aurélien : Ferme ta gue***, ferme ta gue*** !



NRJ12 - Les Anges 11 - Episode 90.



NRJ12 - Les Anges 11 - Episode 90.

Les personnages féminins sont, par ailleurs, souvent dénigrés : à titre d'exemple, dans l'épisode 66 des « Marseillais 4 », Kevin dit à propos de sa compagne : « Carla je l'aime beaucoup mais quand elle fait le test de culture G, j'ai envie de me mettre sous la terre. Heureusement qu'elle fait pas les comptes à la maison, sinon on serait dans la merde », voire elles se dénigrent entre elles : « Carla, on va pas se mentir okay j'ai pas été une lumière mais alors elle, elle a même pas allumé la bougie ».

Elles sont en outre vues comme « faibles » dans les épreuves, comme par exemple dans l'épisode 65 des « Marseillais 4 », lorsque Hilona et Kevin doivent s'affronter dans un duel, Kevin réagit en ces termes : « Pourquoi elle m'a mis une fille ? Elle sait pas ce qu'elle fait ! On va gagner, c'est sûr, j'suis sûr de moi, je vais l'exploser Hilona. »

DES CORPS HYPERSEXUALISÉS

Les femmes sont souvent réduites à un corps, se promenant en bikini alors que la situation ne s'y prête pas, ou arborant des tenues très sexualisées. Cependant, note le HCE, ces codes vestimentaires hyper sexualisés peuvent aussi dénoter, à l'inverse, d'une volonté d'*empowerment*, à l'image des codes de la pop culture (Beyoncé, Aya Nakamura), où le corps peut être utilisé comme une arme d'affirmation de soi.

La drague et les histoires de couple sont un ressort narratif très fort des émissions. Or, celles-ci sont la plupart du temps basées sur « la rivalité et une focalisation forte sur les hommes qui sont les maîtres du jeu ». Par exemple, dans l'épisode 90 de la saison 11 des Anges de la téléréalité, un candidat qui s'est mis en couple avec une candidate précédemment en couple se voit conseillé : « porte tes couilles, dis à Julien, "je t'ai pris ta femme" ». Plus tard, lors d'un entraînement de foot, un candidat estime : « Devant ta meuf tu peux pas te manquer, sinon tu vas passer pour un crabe ».

« Plus généralement, les émissions de téléréalité valorisent d'un côté « l'hyperféminité » des candidates et de l'autre « l'ultra-masculinité » des candidats. De cette dichotomie découle une vision des rapports entre femmes et hommes stéréotypée et inégalitaire. Les candidats sont considérés comme des Don Juan dominateurs et les candidates comme des séductrices », conclut le HCE.

Sophie Gindensperger, journaliste et cheffe de projet au CLEMI

Activités pour la classe

Regarder l'extrait « Les Anges 10 - générique »

Décrire la façon dont sont habillés les candidats et candidates, leur comportement, et leurs activités.

Les femmes sont habillées de façon très sexy : à leur avis, quel est leur objectif en s'habillant ainsi ? Sur les vêtements : sont-ils adaptés au contexte et aux activités ? Si non, quel est l'objectif des producteurs de l'émission, et qu'est-ce que cela traduit des stéréotypes femmes/hommes ?

Regarder l'extrait « Les Anges 11 - le clash »

Que remarquent-ils sur le langage utilisé ? Les scènes de violences et de menaces physiques leur semblent-elles justifiées ? A quoi servent-elles à leur avis ?

Regarder l'extrait « Les Anges 11 - Machisme »

Qu'est-ce qui différencie les femmes des hommes ? Quelles sont les activités récurrentes des hommes et des femmes dans ces émissions ? Qu'en tirent-ils comme conclusion ? Peuvent-ils faire le parallèle avec d'autres types d'émissions ou de productions médiatiques dans lesquels les genres sont très stéréotypés ?

La webradio, outil

incontournable de l'EMI

La pratique d'un média scolaire permet à chaque élève qui s'y investit de développer des compétences fondamentales comme lire, écrire, s'exprimer, argumenter et réfléchir. C'est un excellent outil pour leur faire comprendre comment se fabrique l'information et apprendre à se prémunir contre les manipulations qui peuvent l'altérer. Ils y apprennent à publier, à rechercher des informations fiables, à les recouper et les traiter, ce qui enrichit leur pratique spontanée des réseaux sociaux et d'internet. Mieux: ils s'expriment sur l'actualité et les sujets qui leur tiennent à cœur, et peuvent même, pour les plus âgés, se familiariser avec la responsabilité éditoriale. L'existence d'un média scolaire contribue par ailleurs grandement au dynamisme de la vie de l'établissement, en favorisant le dialogue entre tous les acteurs.

LA WEBRADIO, MÉDIA FLEXIBLE ET COMPLET

Outil médiatique complet de l'apprentissage, la webradio conjugue le travail sur les modes d'expression (oralité et écriture) avec ceux des techniques de réalisation (création, production et diffusion en ligne) et des démarches d'apprentissage collaboratives (investigation, projet).

Les scénarios d'usage pédagogique de la webradio

Cinq scénarios technico-pédagogiques, d'une complexité croissante, peuvent concourir à mettre en œuvre ces apprentissages :

1. Enregistrer un podcast pour apprendre à poser sa voix (intonation, accentuation des mots importants, ponctuation), contrôler son volume (parler fort) et son débit (articuler, respirer), comprendre l'écriture journalistique, écrire pour être écouté (adapter le vocabulaire au public ciblé) et savoir capter un son. Pour cela, on peut utiliser un enregistreur numérique ou un téléphone couplé avec un micro extérieur.
2. Monter une émission à partir de plusieurs podcasts pour apprendre à définir une ligne éditoriale (choix et hiérarchisation des sujets), comprendre les enjeux du montage sonore, monter un son avec une voix et habiller une émission.
On peut utiliser un logiciel de montage audio comme Audacity (audacityteam.org) ou une application comme FrancelInfo Junior.
A partir du scénario suivant, la pédagogie de projet prend tout son sens (définition des rôles de chacun et du déroulé de l'émission avec un conducteur, document qui comporte tout le déroulé des sujets d'une émission).
3. Créer une émission dans les conditions du direct pour apprendre à gérer l'appréhension et/ou le stress, communiquer autrement que par la parole lors de l'émission et se confronter à la technique en temps réel.

4. Insérer un podcast dans une émission en direct pour apprendre à programmer les passages direct/podcast.

5. Diffuser une émission en direct pour comprendre la notion d'auditeurs (communiquer sur la date et l'heure de l'émission) et poursuivre l'apprentissage de la gestion de l'appréhension et/ou le stress. Pour cela, il sera nécessaire d'avoir un studio de webradio et un logiciel de gestion des podcasts ("cartoucheur") comme Directeasy (ou une application comme bossjock jr), d'un serveur de streaming comme Icast et d'un logiciel de diffusion vers le serveur de streaming comme B.U.T.T. (ou d'une application comme icast 2).

Créer son identité sonore

À la radio, le son a plusieurs fonctions. Il définit l'identité de la station à travers ses jingles et ses virgules sonores, qui apportent une respiration dans une émission. Cet habillage sonore se crée avec les élèves. Quel que soit le matériel à disposition, tout est possible : depuis les matériaux qui composent la classe et son environnement proche (un stylo raclant le radiateur), le téléchargement de sons libres de droits, un montage de voix... Le jingle fait souvent quelques secondes à peine. Il annonce le début d'une chronique, d'une émission.

Mettre une émission à disposition du public

Pour les fichiers de faible taille, la mise en ligne du podcast se fait directement sur le site de l'établissement scolaire ou du blog dédié au projet médiatique. Pour les fichiers volumineux, il est préférable d'utiliser les plateformes académiques dédiées ou les audioblogs d'Arte (audioblog.arteradio.com).

Sylvain Joseph, formateur CLEMI

BIBLIOGRAPHIE SITOGRAPHIE

DOSSIER 1/COMPRENDRE LES ROUAGES DE L'INFORMATION

OUVRAGES

- VILLENEUVE Gaël. *Les Débats télévisés en 36 questions-réponses*, Presses universitaires de Grenoble, 2013

RESSOURCES EN LIGNE

- 24H DANS UNE REDACTION. Qu'est-ce qu'un angle? [[en ligne](#)] ESJ Lille et CFI, (consulté le 29/09/2020)
- Wikipédia : projets pédagogiques. Pourquoi utiliser Wikipédia en classe? [[en ligne](#)], (consulté le 29/09/2020)

FICHES PÉDAGOGIQUES

- CLEMI. La hiérarchie de l'information/La ligne éditoriale [[en ligne](#)]. CLEMI, 2020
- LE DÛS Perrine. Wikipédia, une source de référence dans le monde entier [[en ligne](#)], Dossier pédagogique de la SPME, CLEMI, 2020
- CLEMI, Les débats sont ouverts. Brochure Médias et Information, On apprend! p. 35 [[en ligne](#)], CLEMI, 2016

DOSSIER 2/L'IMAGE, UN LANGAGE POUR COMPRENDRE LE MONDE

OUVRAGES

- MANOVICH Lev. *Le langage des nouveaux médias*, Les presses du réel, 11/2010

RESSOURCES EN LIGNE

- EDUGEO. Institut national de l'information géographique et forestière du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [[en ligne](#)]
- Géoportail, le portail national de la connaissance du territoire, Institut national de l'information géographique et forestière (IGN) [[en ligne](#)]
- RICHEUX Marie. Les usages médiatiques de la carte [[en ligne](#)], France Culture, émission « Les nouvelles vagues », 6/10/2015 (consulté le 29/09/2020)

- Reporters d'Espoirs, Médias Climat [[en ligne](#)], (consulté le 29/09/2020)
- LELOUP Damien. Le même, ou l'art du détournement humoristique sur internet [[en ligne](#)]. *Le Monde*, 01/10/2012, (consulté le 29/09/2020)

FICHES PÉDAGOGIQUES

- PILARD Pierre. Découvrir l'infographie [[en ligne](#)], Dossier pédagogique de la SPME, CLEMI, 2018
- CAMBAY Damien. Des statistiques dans les médias [[en ligne](#)], CLEMI, dossier pédagogique de la SPME, 2014
- CLEMI. Ateliers Declic'Critique. L'usage de la data visualisation dans les médias [[en ligne](#)].

DOSSIER 3/SAVOIR SE SAISIR DE L'INFORMATION À CARACTÈRE SCIENTIFIQUE

OUVRAGES

- GOUTHIERE Florian. *Santé, science, doit-on tout gober?* Belin, 2017

RESSOURCES EN LIGNE

- Océan et Climat, graines de reporters scientifiques. Fondation Tara Expéditions et CLEMI [[en ligne](#)]. (consulté le 29/09/2020)
- DUMAS-MALLET Estelle. Comment les journaux rendent-ils compte des résultats de la recherche? [[en ligne](#)] in *Sciences et Pseudo-sciences*, n° 323, Association française pour l'information scientifique, 2018
- DARDEL Frédéric. Les fake sciences. in *Les cahiers de l'Université Paris Descartes* [[en ligne](#)]. Université Paris Descartes, 01/2019 (consulté le 29/09/2020)

FICHES PÉDAGOGIQUES

- BOUL'CH Aline. Le rôle des images dans l'information scientifique [[en ligne](#)]. CLEMI. Dossier pédagogique de la SPME, 2015
- CLEMI, Sciences et médias. Médias et Information On Apprend! [[en ligne](#)]. CLEMI, 2016
- LAUGIER Delphine. Traitement médiatique de l'information scientifique: l'exemple des neutrinos [[en ligne](#)]. CLEMI, dossier pédagogique de la SPME 2020
- CLEMI. La désinformation scientifique. [[en ligne](#)]. CLEMI, 2020

DOSSIER 4/COMPRENDRE ET DÉCONSTRUIRE LES STÉRÉOTYPES DANS LES MÉDIAS

OUVRAGES

- CORROY Laurence, JEHEL Sophie (dir.). *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*. L'Harmattan, septembre 2020

RESSOURCES EN LIGNE

- RODIER Justine. À la télévision, « la représentation des minorités ne se réduit pas à une question arithmétique » entretien avec Marie-France Malonga [en ligne]. *La revue des médias*, 05/06/2020. (consulté le 29/09/2020)
- GHOSN Catherine. Minorités ethniques et télévision : quel constat en France et à l'étranger ? Comparaison sélective [en ligne] in *La revue les enjeux de l'information et de la communication*. GRESEC, 2013.
- DASSONVILLE Aude. Diversité : la télévision est aux abonnés absents. [en ligne] *Le Monde*, 29/09/2020.

- FEROC DUMEZ Isabelle, LOÏCQ Marlène (dir.). *Jeunes, médias et diversités*. Youth, media and diversities [en ligne]. Colloque international organisé par le Centre d'études sur les jeunes et les médias, en partenariat avec l'IHECS et Media Animation. Bruxelles, 2015.
- Genrimages, Représentations sexuées et stéréotypes dans l'image. Centre audiovisuel Simone de Beauvoir [en ligne] (consulté le 29/09/2020)
- Conseil Supérieur de l'audiovisuel (CSA). La représentation des femmes dans les médias pendant l'épidémie de Covid-19 [en ligne]. 23/06/2020 (consulté le 29/09/2020)

FICHES PÉDAGOGIQUES

- CLEMI. Décoder la représentation des filles et des garçons. Médias et information on apprend! [en ligne]. CLEMI, 2017
- CLEMI, Les femmes dans la une d'un journal sportif [en ligne]. CLEMI, 2017
- Déclic'Critique: Comment repérer les stéréotypes sexistes dans les médias ? [en ligne]. CLEMI, 2020
- HabiloMédias. Représentation des sexes. Centre canadien d'Éducation aux médias et de littératie numérique. [en ligne] (consulté le 29/09/2020)

GÉNÉRALITÉS

- ACQUAVIVA Marianne, MARHIC Philippe (dir.). *Éducation aux médias et à l'information en milieu scolaire*, L'Harmattan, 2018.
- AGNÈS Yves. *Manuel de journalisme*, La Découverte, 2015.
- ARFI Fabrice, MOREIRA Paul. *Informer n'est pas un délit*, Calmann-Lévy, 2016.
- BALLE Francis. *Médias et sociétés*, LGDJ, 2019.
- CHARON Jean-Marie. *Rédactions en invention*, Éditions UPPR, 2018
- EVENO Patrick. *La Presse*, PUF Que sais-je ?, 2018.
- GONNET Jacques. *Éducation aux médias. Les controverses fécondes*, Hachette Éducation, 2001.
- JEANNENEY Jean-Noël. *Une histoire des médias, des origines à nos jours*, Seuil, collection Point Histoire, 2015.
- JEHEL Sophie, GOZLAN Angélique (dir.). *Les adolescents face aux images trash sur internet*. Éditions In Press, collection Ouvertures psy, 2019.
- JEHEL Sophie, SAEMMER Alexandra (dir.). *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*, Ensisb, collection Papier, 2020.
- LANDRY Normand, LETELLIER Anne-Sophie. *L'éducation aux médias à l'ère numérique*, Les presses de l'université de Montréal, 2016.
- LE GALL Didier. *Pourquoi enseigner les médias ? La pratique de la classe médias*, L'Harmattan, 2019.
- RECAMIER Étienne. *L'Éducation aux médias et à l'information (EMI) ; Slogan ou savoir-faire ?* L'Harmattan, 2019.
- SAUVAGE Monique, VEYRAT-MASSON Isabelle. *Histoire de la télévision française*, Nouveau Monde Éditions, 2014.
- COLLECTIF. *Tous les chemins mènent à l'info*. Étonnants Classiques, Nathan, 2016

ÉDUCATION AUX MÉDIAS SANS FRONTIÈRES

Des organismes en Belgique, au Canada et en Suisse déploient également des opérations à l'instar de la Semaine de la presse et des médias dans l'École®. Ils proposent sur leur site en accès libre diverses ressources pédagogiques francophones (fiches, vidéos, publications...) en éducation aux médias et à l'information utiles aux enseignants.



BELGIQUE - CSEM

Le Conseil supérieur de l'éducation aux médias en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique) a été créé par décret le 5 juin 2008. Ses missions sont :

- promouvoir l'éducation aux médias tout au long de la vie et favoriser l'échange d'informations et la coopération entre tous les acteurs et organismes concernés ;
- assurer une large diffusion des initiatives via le site internet www.csem.be ;
- formuler des avis sur les priorités, initiatives, actions, expériences, outils pédagogiques, recherches, évaluations en matière d'éducation aux médias ;
- tenir un inventaire permanent des projets et initiatives ayant pour objectif la promotion de l'éducation aux médias ;
- favoriser l'intégration de l'éducation aux médias dans les programmes d'éducation scolaire ou non scolaire et dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants.

www.csem.be



LE CENTRE CANADIEN
D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET
DE LITTÉRATIE NUMÉRIQUE

CANADA - HABILOMÉDIAS

Organisme de bienfaisance canadien, sans but lucratif, HabiloMédias œuvre pour l'éducation aux médias et la littératie numérique. Il veille à ce que les enfants et adolescents développent une pensée critique. Depuis 1996, HabiloMédias élabore des programmes et des ressources d'éducation aux médias et de littératie numérique pour les foyers, les écoles et les communautés du Canada.

www.habilomedias.ca



FÉDÉRATION
PROFESSIONNELLE
DES JOURNALISTES
DU QUÉBEC

QUÉBEC - FPJQ

La Fédération professionnelle des Journalistes du Québec a lancé en 2019 une Semaine de la presse et des médias en partenariat avec le CLEMI et avec le soutien de la Délégation générale du Québec à Paris. Cette coopération a permis de développer de nouvelles fiches ressources pour le projet « 30 secondes avant d'y croire », inspirées du matériel produit par le CLEMI, conçues par l'Agence québécoise Science-Press avec le soutien financier du ministère québécois de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les thèmes abordés : repérer les sources de l'information, authentifier une image, reconnaître une théorie du complot.

www.fpjq.org/fr/semaine-de-la-presse



SUISSE ROMANDE - CIIP

Institution de droit public, la CIIP coordonne les travaux entre les sept cantons francophones et le canton italophone de Suisse, en matière de formation et de culture. Son Secrétariat général conduit l'élaboration et la production des moyens d'enseignement et supports didactiques requis par les décisions de coordination. Les activités de l'unité médias sont notamment accompagnées d'un groupe de liaison avec la Radio Télévision Suisse et d'un groupe de travail « Semaine des médias ».

www.ciip.ch

Les équipes académiques du CLEMI

ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE

Virginie Bouthors
clemi@ac-aix-marseille.fr

ACADÉMIE D'AMIENS

Damien Cambay
clemi@ac-amiens.fr

ACADÉMIE DE BESANÇON

Marie Adam-Normand
coordination.clemi-fc@ac-besancon.fr

ACADÉMIE DE BORDEAUX

Isabelle Martin
isabelle.martin@ac-bordeaux.fr

ACADÉMIE DE CAEN

Céline Thiery
clemicaen@ac-caen.fr

ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND

Jean-Emmanuel Dumoulin
clemi@ac-clermont.fr

ACADÉMIE DE CORSE

Marie Pieronne
clemi@ac-corse.fr

ACADÉMIE DE CRÉTEIL

Élodie Gautier
clemicreteil@ac-creteil.fr

ACADÉMIE DE DIJON

Nathalie Barbery
nathalie.barbery@ac-dijon.fr

ACADÉMIE DE GRENOBLE

Alexandre Winkler
ce.clemi@ac-grenoble.fr

ACADÉMIE DE GUADELOUPE

Patrick Pergent
ce.clemi@ac-guadeloupe.fr

ACADÉMIE DE GUYANE

Nicolas Wiedner-Papin
Nicolas.Wiedner-Papin@reseau-canope.fr

ACADÉMIE DE LILLE

Caroline Fromont
clemilille@ac-lille.fr

ACADÉMIE DE LIMOGES

Magali Martin
magali.martin@ac-limoges.fr

ACADÉMIE DE LYON

Edwige Jamin
edwige.jamin@ac-lyon.fr

ACADÉMIE DE MARTINIQUE

Nathalie Méthélie
nathalie.methelie@reseau-canope.fr

ACADÉMIE DE MAYOTTE

Annie Le Quéau
direction.cdp@mayotte.fr

ACADÉMIE DE MONTPELLIER

Alain Pinol
clemi@ac-montpellier.fr

ACADÉMIE DE NANCY-METZ

Didier Guise
Didier.Guise@ac-nancy-metz.fr

ACADÉMIE DE NANTES

Béatrice Clergeau
Tiphaine Crosson
clemi@ac-nantes.fr

ACADÉMIE DE NICE

Lilia Parisot
lilia.parisot@ac-nice.fr

ACADÉMIE DE NOUVELLE-CALÉDONIE

Clémence Rocca
referent.clemi@ac-noumea.nc

ACADÉMIE D'ORLÉANS-TOURS

Karen Prévost-Sorbe
karen.prevost@ac-orleans-tours.fr

ACADÉMIE DE PARIS

Anne Lechaudel (1^{er} degré)
anne.lechaudel@ac-paris.fr
Marianne Acquaviva (2nd degré)
marianne.acquaviva@ac-paris.fr
clemi@ac-paris.fr

ACADÉMIE DE POITIERS

Véronique Delhommeau
clemi@ac-poitiers.fr

POLYNÉSIE FRANÇAISE

Rainui Tirao
cletahiti@gmail.com

ACADÉMIE DE REIMS

Jean-Pierre Benoît
jean-pierr.benoit@ac-reims.fr

ACADÉMIE DE RENNES

Sylvie Patéa
clemi.bretagne@ac-rennes.fr

ACADÉMIE DE LA RÉUNION

Alexandra Maurer
alexandra.maurer@reseau-canope.fr

ACADÉMIE DE ROUEN

Édouard Bessière
edouard.bessiere@ac-rouen.fr

ACADÉMIE DE STRASBOURG

Sophie Philippi
sophie.philippi@ac-strasbourg.fr

ACADÉMIE DE TOULOUSE

Laurence Janin
clemi@ac-toulouse.fr

ACADÉMIE DE VERSAILLES

Séverine Poncet-Ollivier
clemi@ac-versailles.fr



**Le centre pour l'éducation
aux médias et à l'information**

UN SERVICE DE RÉSEAU CANOPÉ

Le CLEMI est chargé de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans l'ensemble du système éducatif français.

Depuis sa création en 1983, le CLEMI a pour mission de former les enseignants et d'apprendre aux élèves une pratique citoyenne des médias, favorisant ainsi une meilleure compréhension du monde qui les entoure et le développement de leur sens critique. Il atteint cet objectif en s'appuyant sur un réseau formé d'une équipe nationale, d'équipes académiques et en travaillant en partenariat avec les médias d'information pour déployer ses projets et ses actions au sein des écoles et des établissements scolaires. Sa mission s'inscrit également dans une perspective européenne et internationale.

OBJECTIFS

- Former les enseignants et accompagner les élèves vers un usage autonome et réfléchi de leurs pratiques médiatiques.
- Produire ou co-produire des ressources et des outils pédagogiques en ÉMI.
- Accompagner la création de médias scolaires.
- Développer des projets mettant en relation professionnels des médias et enseignants.

SUIVRE L'ACTUALITÉ DU CLEMI ET DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION



clemi.fr



facebook.com/clemi.fr



[CLEMI](#)



[@LeCLEMI](#) - [@LaSpme](#)
[@VeilleduCLEMI](#)
[#ÉducMédiasInfo](#)
[#SPME2021](#)



www.clemi.fr/newsletter

CLEMI

391 BIS RUE DE VAUGIRARD 75015 PARIS

Tél. 01 53 68 71 00 - contact@clemi.fr