

École | Collège | Lycée



Directrice de publication

Marie-Caroline Missir, directrice générale
de Réseau Canopé

Directeur du CLEMI

Serge Barbet

Directrice scientifique et pédagogique

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

Valériane Gouban

Ont collaboré à cette publication

Delphine Allenbach-Rachet, Alain Couriaut, Leslie Fritsch,
Sophie Gindensperger, Xavier Gillet, Pauline Guyomarc'h,
Pauline Harand-Busson, Iris Iriu, Pauline Le Gall,
Françoise Laboux, Anne Lechaudel, Anne Lejust,
Damien Leloup, Christelle Loigerot, Maud Moussy,
Flora Rodriguez, François Rose, Virginie Sassoon,
Sophie Schemoul

Secrétariat d'édition

Anne-Sophie Carpentier

Mise en pages

Isabelle Soléra

Illustration

Natacha Bigan

INTRODUCTION

L'École a une éminente responsabilité dans l'éducation des plus jeunes aux médias et à l'information. À l'ère des sociétés numériques traversées par des flux d'information continus, savoir chercher, savoir vérifier et savoir publier s'avèrent des compétences fondamentales.

Le CLEMI s'engage depuis plus de quarante ans auprès des enseignants du premier et du second degré pour les accompagner au travers d'une offre de formations et de ressources sans cesse renouvelée en éducation aux médias et à l'information. Opérateur de référence dans ce domaine, il s'appuie sur ses équipes nationales et sur ses réseaux académiques, au plus près des réalités de terrain. Dans son rôle de liaison, le CLEMI s'attache également à mobiliser l'expertise des professionnels de l'information et des médias au service de l'acquisition, par tous les acteurs de l'enseignement, d'une culture médiatique et numérique solide.

Les Essentiels de l'EMI s'inscrivent dans cette mission de service public plus que jamais indispensable en s'adressant, notamment, aux enseignants entrant dans le métier. Cette brochure constitue une ressource de référence en éducation aux médias et à l'information que nous sommes heureux de mettre à votre disposition. Elle s'adresse aussi aux enseignants en formation et à tous les professeurs qui souhaitent engager des activités dans leur classe, en privilégiant une pédagogie active inscrite dans une dynamique de projets avec leurs collègues professeurs documentalistes ou enseignants des champs disciplinaires.

Cette publication vous permettra ainsi de plonger dans les fondamentaux de l'éducation aux médias et à l'information. Ils vous sont proposés par le CLEMI, avec le soutien de notre partenaire GMF. Puissent-ils vous être utiles, vous inspirer et vous accompagner dans vos pratiques de classe au service de la formation citoyenne et de la réussite de vos élèves.

Serge Barbet
Directeur du CLEMI

Qu'est-ce que le CLEMI ?

Le CLEMI, service associé au Réseau Canopé, porte une mission nationale d'impulsion, de coordination, de formation et d'accompagnement pédagogique pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) au sein du système éducatif français. Depuis sa création en 1983, ses équipes forment les formateurs et les enseignants du 1^{er} et du 2nd degré. L'objectif ? Permettre aux élèves de se former pour devenir des citoyens libres et éclairés, exerçant un esprit critique à bon escient, capables de comprendre le monde qui les entoure au travers d'une pratique citoyenne des médias.

Opérateur public de référence, le CLEMI s'appuie sur un réseau de coordonnateurs académiques et copilote avec la Direction générale de l'enseignement scolaire un réseau de référents et de cellules académiques EMI sur l'ensemble du territoire. Dans son rôle de « centre de liaison », le CLEMI s'appuie également sur son partenariat avec les acteurs de la presse et des médias, des associations et des institutions.

■ PRODUCTION DE RESSOURCES DE RÉFÉRENCE POUR L'EMI

Le CLEMI conçoit, avec ses partenaires, des ressources d'accompagnement pour la communauté éducative.

■ FORMATION EN EMI

Le CLEMI impulse des actions de formation et de médiation en EMI (en présence, hybride ou à distance), qui se déploient en académies par l'intermédiaire de son réseau académique.

■ DÉVELOPPEMENT DES MÉDIAS SCOLAIRES

En tant que dépositaire pédagogique de la presse scolaire, le CLEMI favorise les projets et la production de médias au sein des établissements scolaires.

■ ORGANISATION D'ACTIONS ÉDUCATIVES

Depuis 1990, la Semaine de la presse et des médias dans l'École, action éducative emblématique du CLEMI, offre chaque année aux élèves l'opportunité de découvrir la presse et les médias dans leur diversité et leur pluralisme et d'échanger avec les professionnels de l'information (211 500 enseignants et plus de 840 partenaires).

Le CLEMI organise également des concours (Médiatiks et #ZéroCliché) pour favoriser l'expression et la créativité des élèves. Ce sont ainsi des milliers de productions d'élèves, dans tous les genres journalistiques et sur tous les supports, qui sont valorisées chaque année en mai et juin.

■ CONTRIBUTION À LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

CLEMISup, démarche entreprise en 2023, vise à créer de nouvelles alliances entre l'Éducation nationale, le monde de la recherche et les acteurs médiatiques. Elle incarne cette volonté d'articuler la logique d'action, au plus près des pratiques des enseignants, avec une logique de recherche universitaire à travers la publication d'une revue, *Les Cahiers du CLEMISup*, et l'organisation d'événements scientifiques.

La démarche CLEMISup s'inscrit également dans la dynamique des coopérations européennes et internationales du CLEMI, à l'instar du dispositif européen De facto. Dans le champ de la lutte contre la désinformation, ce programme, qui bénéficie du soutien de la Commission européenne, favorise le travail en réseau entre acteurs de la recherche, journalistes et formateurs en EMI.

SOMMAIRE

Se former avec le CLEMI	4	4 / LA LIBERTÉ D'EXPRESSION ET SES LIMITES	32
1 / LA CONSTRUCTION DE L'INFO	5		
Qu'est-ce qu'une information ?	6	Comprendre la carte de Reporters sans frontières	33
Analyser un journal télévisé	8	Une séquence pour expérimenter la liberté d'expression et ses limites	35
Écrire pour informer : réaliser un article, un reportage	9	Comprendre et expérimenter la liberté d'expression	37
Connaître les principes fondateurs de Wikipédia	10		
Réaliser des vidéos d'information à la manière de Brut	11	5 / COMPRENDRE L'ÉCONOMIE DES MÉDIAS	38
Comprendre une ligne éditoriale	13	YouTube, une plateforme qui nous connaît bien	39
L'info bousculée par l'intelligence artificielle	15	Enquête sur le modèle économique d'un média : l'exemple du <i>Canard enchaîné</i>	41
Découvrir l'intelligence artificielle comme outil de recherche d'information	16	Le modèle économique des médias vidéo : l'exemple de Brut	43
		L'impact de la concentration des médias sur l'info	45
2 / LES DÉSORDRES INFORMATIONNELS	17		
Évaluer l'information	18	PUBLIER DE L'INFORMATION	47
Lire une image d'actualité et évaluer sa fiabilité	19	Créer un média scolaire	48
Savoir analyser les désordres informationnels	21	Mémo : créer et animer un média collégien	49
Quel modèle économique derrière la désinformation ?	23	Comment bien gérer le droit à l'image des élèves ?	50
D'où viennent les théories du complot ?	24		
		Bibliographie	51
		GMF au service des enseignants	52
3 / L'ANALYSE DES IMAGES D'ACTUALITÉ	25		
Travailler l'analyse d'image à partir d'une affiche de la SPME	26		
Lire une infographie	27		
Une séquence pour découvrir le dessin de presse	28		
Comprendre les intentions derrière la diffusion de deepfakes	30		

Une version numérique des Essentiels de l'EMI est disponible sur le site clemi.fr

Se former avec le CLEMI

L'offre de formation du CLEMI à destination des enseignants et des formateurs, construite autour d'un référentiel de compétences en éducation aux médias et à l'information (EMI), se déploie à l'échelle internationale, nationale et en académies grâce au maillage territorial du réseau de coordonnatrices et coordonnateurs académiques du CLEMI.

À QUI SONT DESTINÉES CES FORMATIONS ?

Les formations du CLEMI sont proposées dans le cadre du Plan national de formation (PNF), des parcours de formation continue proposés via les écoles académiques de la formation continue (EAFc), des plans départementaux de formation (PDF) pour le premier degré ainsi qu'en formation initiale dans les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé). Elles sont destinées en priorité aux enseignants, formateurs et cadres, du premier et du second degré, issus de l'ensemble des disciplines, et sur tout le territoire national.

À l'international, l'offre de formation du CLEMI, construite en lien avec le cadre européen de référence pour les langues (CECRL), permet aux formateurs et aux enseignants de mettre en place des actions, des séquences et des projets avec les élèves autour des fondamentaux de l'EMI, de l'analyse des médias et de la production médiatique.

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. Elle s'enrichit d'actions de sensibilisation à destination des familles : les enjeux de l'EMI sont partagés par les différents acteurs intervenant auprès des jeunes publics.

Les repères de l'EMI (cycles 1, 2 et 3)

Outil conçu par le CLEMI pour aider et guider les professeurs des écoles qui souhaitent mettre en place des séances d'EMI dans leurs classes, ces repères reposent sur des propositions de cheminement logique et progressif pour construire neuf compétences en EMI, réparties en quatre thèmes : l'information, les médias, la liberté d'expression et la citoyenneté, et l'image médiatique. Pour chacune des neuf compétences, un chemin composé de plusieurs étapes est proposé. À chaque étape, il est possible d'accéder à une série de ressources produites par le CLEMI ou différents partenaires de la presse jeunesse.



QUELLES SONT LES MODALITÉS DE FORMATION POSSIBLES ?

Les formations du CLEMI se déclinent de façon multimodale : stages en présentiel ou hybrides, modules de formation et d'autoformation distanciels, notamment sur les plateformes M@gistère et e-INSPE, webinaires de sensibilisation.

Offres de formation à distance proposées par le CLEMI national

Sur la plateforme e-INSPE, une collection de quatre parcours de formation sur les fondamentaux de l'EMI :

- « Dessin de presse : comment l'aborder avec les élèves ? » ;
- « Construction de l'information : comment l'expliquer aux élèves ? » ;
- « Hiérarchisation de l'information : comment la faire comprendre aux élèves ? » ;
- « Les désordres de l'information : comment les aborder avec les élèves ? ».

Retrouvez l'ensemble de ces parcours sur www.clemi.fr/formations

COMMENT S'INSCRIRE À UNE FORMATION CLEMI ?

Pour accéder à l'offre de formation du CLEMI, vous devez contacter vos coordonnatrices et coordonnateurs CLEMI académiques. Ce sont eux qui mettent en œuvre, en lien avec les cellules académiques pilotées par les référents EMI, la formation au niveau académique, en phase avec la politique rectoriale, en tenant compte des priorités institutionnelles et des spécificités territoriales.

Leurs coordonnées sont disponibles sur la page www.clemi.fr/le-clemi-en-academies. Vous y trouverez également les liens vers les sites web académiques sur lesquels sont recensées les formations proposées.

Elsie Russier, responsable du pôle Labo formation du CLEMI

La construction de l'info

Savoir s'informer nécessite de pouvoir identifier qui construit l'info et de quelle manière.

La presse et les médias d'information sont des intermédiaires essentiels pour accéder à l'actualité. S'adaptant à un environnement toujours plus numérisé, mondialisé et dérégulé, les producteurs de l'information médiatique mobilisent les principes fondamentaux du traitement de l'info (ligne éditoriale, angle), en faisant évoluer les formats médiatiques, avec la production de vidéos courtes. Être éduqué aux médias et à l'information requiert d'être conscient que l'information est construite, et de savoir identifier les différentes étapes du processus de construction, dans son aspect technique et en termes de médiation humaine : l'info est sélectionnée (principe de hiérarchisation), vérifiée (croisement des sources, supervision) et mise en forme (angles privilégiés, faits et commentaires mis en contradiction). Il s'agit également de repérer comment est diffusée l'information – par quels réseaux humains (journalistes, rédacteurs de contenus) et techniques (plateformes, dispositifs d'intelligence artificielle) – et d'observer les effets de cette diffusion sur les publics ciblés.

Fiche
PÉDAGOGIQUE

Cycles 2 et 3

QU'EST-CE QU'UNE INFORMATION ?

Cette séquence peut être proposée à des élèves de toutes les classes allant du CP au CM2, en adaptant les activités détaillées à chaque niveau.

Objectifs

- Savoir distinguer une information (fait) d'une opinion, d'une anecdote, d'une rumeur.
- Identifier les éléments essentiels de l'information.
- Comprendre ce qu'est une source et son importance dans le circuit de l'information.

Entrées programmes

- **Orientations du CSP pour l'EMI pour les cycles 2 et 3, janvier 2018**
Rechercher, identifier et organiser l'information (compétences info-documentaires).
- **Français**
- **EMC**

Ressource

Parcours de formation en ligne sur la [plateforme e-INSPE](#), réalisé par le CLEMI sur la thématique de la construction de l'information (accès via une adresse e-mail académique).

SÉANCE 1

Objectifs : définir l'information ; la différencier de la rumeur, de l'opinion, de l'anecdote.

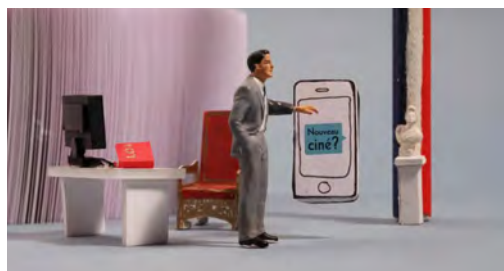
Modalité : classe entière.

Durée : 45 minutes à 1 heure.

Matériel : un vidéoprojecteur ou un ordinateur pour visionner la vidéo proposée.

Premier temps

Faire visionner aux élèves la vidéo *Les clés des médias* intitulée « C'est quoi une information ? ». Leur demander de lister les éléments qui définissent une information et construire ensemble un document récapitulatif : une information d'actualité porte sur quelque chose de nouveau, elle peut concerner beaucoup de monde et elle est vérifiée.



Capture d'écran de la vidéo « C'est quoi une information ? » des *Clés des médias*.

Deuxième temps

Mettre à leur disposition une série de propositions sur le modèle suivant :

- « Untel a perdu son cartable. »
- « Il paraît que l'école va déménager. »
- « Le directeur pense qu'il y a trop de bruit dans la cour. »

Ajouter un fait d'actualité, choisi en veillant à ce qu'il soit ignoré des élèves et qu'il réponde aux critères déjà listés. Par exemple, la prochaine sortie, la date du spectacle de fin d'année, etc.

Demander aux élèves d'associer chacune de ces propositions aux termes suivants : information, rumeur, opinion, anecdote ; tout en laissant à disposition le document listant les éléments constitutifs d'une information. Effectuer un retour collectif pour associer chaque proposition au terme qui lui correspond.

Troisième temps

Demander aux élèves de rédiger eux-mêmes des exemples de rumeur, d'opinion et d'anecdote. S'achevant elle aussi par un retour collectif, cette dernière activité vise à affiner les définitions des termes potentiellement découverts, tout en marquant bien les différences entre rumeur, opinion, anecdote et information (basée sur un fait).

SÉANCE 2

Objectif : identifier les éléments essentiels de l'information.

Modalités : classe entière ; puis en groupes.

Durée : 45 minutes à 1 heure.

Matériel : une sélection d'articles de presse jeunesse.

Après avoir rappelé ce qui définit une information, proposer aux élèves un court article de presse jeunesse et lister avec eux les éléments apportés au lecteur dans les premières phrases. Expliquer, en reprenant chacun de ces éléments, qu'ils répondent aux questions : « Quoi ? Qui ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ? », et qu'ils sont essentiels. Compléter collectivement un tableau pour bien montrer que tel élément répond à telle question. Répartir ensuite les élèves en petits groupes et leur proposer un panel de courts articles de presse jeunesse soigneusement sélectionnés. Demander à chaque groupe de choisir un article et d'effectuer la même démarche de classification des éléments essentiels de l'information. Un rapide retour collectif est ensuite organisé autour du travail de chaque groupe afin de valider les classements effectués.

SÉANCE 3

Objectif : définir ce qu'est une source d'information.

Modalité : classe entière.

Durée : 30 à 45 minutes.

Matériel : un vidéoprojecteur ou un ordinateur pour visionner la vidéo proposée.

Pour commencer, rappeler aux élèves les éléments de définition de l'information, en insistant particulièrement sur le fait qu'elle doit être vérifiée pour être fiable. Leur faire ensuite visionner une ou deux fois la vidéo *Arte/CLEMI* « Qu'est-ce qu'une source ? », qui explique le rôle qu'elle joue dans le travail du journaliste.

Sur la base de cette vidéo, amener les élèves à bien distinguer les sources directes et les sources indirectes (ou intermédiaires). Proposer divers éléments qu'ils doivent classer, via des échanges collectifs, dans l'une ou l'autre de ces deux catégories. Par exemple : « Un pompier qui intervient pour maîtriser un incendie » (source directe) ; « Un ami qui a entendu à la radio qu'il y avait un incendie » (source indirecte).

SÉANCE 4

Objectifs : identifier des sources ; produire un contenu informatif.

Modalités : classe entière, puis en groupes.

Durée : 1 heure.

Matériel : une série d'informations incomplètes, des enveloppes contenant des éléments complémentaires.

Dans un premier temps, revenir avec les élèves sur les éléments définis dans les séances précédentes, en insistant particulièrement sur la question des sources, qui doivent être fiables et les plus nombreuses possible pour parvenir à produire une information sûre (croisement des sources).

Expliquer aux élèves qu'ils vont devoir se mettre à la place de journalistes devant aller consulter des sources pour compléter et valider une information. Former des petits groupes, chacun de ces groupes recevant une information à vérifier et à compléter. Par exemple : « Des travaux vont avoir lieu à la piscine municipale ». Disposer dans la classe plusieurs enveloppes sur lesquelles sont écrits les noms, ou simplement les fonctions, de

différentes sources potentielles. En fonction du niveau de classe, il est possible de proposer des fausses pistes ou des sources pouvant intervenir sur plusieurs informations.

Parmi les sources à disposition, les journalistes vont devoir en sélectionner deux, qui leur semblent les plus à même de leur apporter des compléments d'information fiables. Pour reprendre l'exemple de la piscine municipale, la maire et un maître-nageur peuvent constituer des sources qui leur fourniront des éléments pour compléter et fiabiliser leur information (durée des travaux, suspension des cours de natation, etc.).

Une fois leurs deux sources consultées, les groupes d'élèves-journalistes rédigent de très courts articles en utilisant les éléments recueillis. Chaque groupe vient ensuite présenter son travail, en précisant quelles sources ont été consultées. Un échange collectif rapide est organisé, après chaque présentation, pour valider ou non le choix de sources, mais aussi la présence de tous les éléments essentiels de l'information.

Xavier Gillet, formateur CLEMI

Prolongement : qu'est-ce qu'un média d'information ?

Pour prolonger cette séquence sur la découverte de l'information, il est cohérent de travailler sur la thématique : « Qu'est-ce qu'un média d'information ? », via une séquence ayant pour objectifs de permettre aux élèves d'identifier les différents médias (presse écrite, audiovisuelle, web), de comprendre leur fonctionnement et leurs spécificités et donc, globalement, d'apprendre à mieux s'informer.

Pour commencer, demander aux élèves de répondre à la question : « Où trouve-t-on de l'information ? ». Cette phase vise à identifier les différents types de médias existants (journal papier, radio, télé, web) en faisant bien la distinction entre ces éléments et le moyen d'accès technique à l'information (ordinateur, tablette, smartphone).

Dans un deuxième temps, proposer aux élèves de construire un tableau comparatif des différents médias, faisant notamment apparaître les éléments que l'on peut y trouver (photos, textes, vidéos, documents audio, infographies...) et répondant à diverses questions : où les trouve-t-on ? Où les consulte-t-on ? Comment ? Sont-ils gratuits ? Avantages et inconvénients de chacun ? (Par exemple : la radio est le seul média que l'on peut consulter en conduisant, le journal peut être lu en plusieurs fois, on peut choisir la page ou l'information que l'on veut lire...)

Enfin, pour compléter cette découverte du paysage médiatique, créer un nouveau document collectif pour chaque type de média, afin de préciser ses spécificités : par exemple, les différentes familles de périodiques (périodicité, presse nationale ou presse locale, etc.) ou l'existence des chaînes d'information en continu pour la télévision.

Fiche
PÉDAGOGIQUE

Cycle 3

ANALYSER UN JOURNAL TÉLÉVISÉ

Objectifs

- Forger l'esprit critique des élèves pour les aider à analyser les images et les informations diffusées dans les journaux télévisés.
- Apprendre à regarder.

Entrées programmes

- Français
Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.
- EMC
Interroger la notion d'information.

Ressources

- Arte Court, série *Le Truc*, « Le Cadre ».
- Réseau Canopé, fiche « Réalisation d'un journal télévisé en primaire », 2014.
- BACHMANN, Sophie, BARREYRE, Christophe, CASALTA, Jean-Emmanuel, *La Télévision à petits pas*, Actes-Sud junior/INA, 2008.

Objectifs : connaître les invariants du journal télévisé et savoir les nommer ; repérer la façon dont l'information est hiérarchisée ; distinguer plusieurs fonctions de l'image et différents procédés techniques (cadrage, etc.).

Durée : 1 heure 30.

Matériel : journaux télévisés (Arte Journal Junior), grilles d'analyse.

ÉCOUTE ET ANALYSE
D'UN JOURNAL TÉLÉVISÉ

Visionner avec les élèves un JT pour enfants (Arte Journal Junior). Organiser une première diffusion sans consigne. Puis faire écrire la liste des sujets. Que retient-on ? Pourquoi ?

Proposer un second visionnage pour repérer les sujets proposés : leur nombre, la durée de chaque sujet, les alternances entre reportages et plateau (lancements, interviews d'invités, etc.), l'ordre dans lequel ils sont diffusés. Faire établir le sommaire du journal, voire son conducteur minuté.

On peut ensuite résumer oralement l'un des sujets retenus par les élèves. On peut interroger sa présentation, se demander si on y retrouve l'information essentielle (les 5W, 5 questions qui régissent l'écriture journalistique). On fera repérer aux élèves si ce sont les images, le son (témoignage ou commentaire), les écrits ou les infographies qui permettent de répondre à ces questions. Faire repérer le statut des différentes personnes à l'écran (journalistes, témoins, experts, etc.). Comment le sujet a-t-il été introduit, par qui ? Repérer les informations apportées par le lancement.

LE RÔLE DE L'IMAGE
ET COMMENT L'INTERPRÉTER

Il est essentiel de travailler avec les élèves un vocabulaire spécifique à l'image pour pouvoir l'analyser et en débattre. Les valeurs de cadre, les angles de prise de vue, les règles de composition, les mouvements de caméra. Ce travail sera effectué au fil des activités proposées, et le lexique émergera quand il deviendra nécessaire. Observer les différents points de vue (angle, commentaires). Qu'apportent les images à la compréhension ? Sont-elles de simples illustrations ou sont-elles essentielles à la compréhension ? Qu'apporte le commentaire à l'image ? Pour travailler cet aspect, analyser un sujet. Pour cela, faire deux groupes : le premier regarde les images sans le son, tandis que l'autre n'entend que la bande son. Faire identifier les signifiants et demander aux élèves ce qu'ils ont compris.

Confronter ensuite les deux versions et faire le bilan sur le support qui apporte davantage l'information.

Dans un second temps, repérer les types d'images proposées (direct, images d'archives, infographies), puis faire distinguer la description (ce que l'on voit) et l'interprétation (ce que l'on comprend).

Analyser la direction des regards. Qui regarde la caméra, quand et pourquoi ?

En conclure que l'image télévisée est une construction, une combinaison d'images, de sons, de textes, pour véhiculer un message précis voulu par le journaliste.

Enfin, comparer les journaux d'une même journée. Y trouve-t-on les mêmes sujets ? Sont-ils présentés de la même façon ?

PROLONGEMENT

Proposer de réaliser le JT de la classe ou de l'école : du choix des sujets en passant par leur écriture jusqu'au filmage et au montage. Se rapprocher du coordonnateur académique CLEMI et/ou de l'Atelier Canopé local pour le matériel et l'accompagnement.

TRACES ÉCRITES

- Créer une charte du téléspectateur, « Qu'est-ce qu'un "bon téléspectateur" ? ».
- Faire jouer un reportage à partir d'une actualité de l'école par deux ou trois groupes et comparer les résultats.
- Tournage d'un court passage d'un journal télévisé réalisé par les élèves.

Avec la collaboration de Françoise Laboux, chargée de mission EMI 1^{er} degré, académie de Nantes, et Alain Couriaut, formateur Inspé, académie de Nantes

Fiche
PÉDAGOGIQUE

Cycles 2 et 3

ÉCRIRE POUR INFORMER :
RÉALISER UN ARTICLE,
UN REPORTAGE

Objectifs

- Savoir distinguer information, rumeur, anecdote et opinion.
- Comprendre le travail des journalistes, identifier les sources.
- Comprendre le circuit de l'information.

Entrées programmes

- **Français, cycle 2**
Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche.
- **Français, cycle 3**
Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. Rédiger des écrits variés.
- **EMC, cycle 3**
Produire et diffuser de l'information en classe (initier à la pratique médiatique).

Ressources

- Série *Les Clés des médias*, « Qu'est-ce qu'une source ? ». [\[en ligne\]](#)
- VASLIN, Quentin, « L'angle, la clé du journalisme », France Inter, 31/03/2017.

Objectifs : connaître les caractéristiques déterminant un message essentiel (7 questions de référence) ; s'approprier les règles de l'écriture journalistique ; illustrer par des images une information écrite.

Durée : 2 heures ou plus.

Matériel : du papier, ou mieux : un carnet de reporter pour que les élèves se prennent au jeu ; outils numériques de prise de notes et de captation d'images.

ÉCRIRE POUR INFORMER :
LA NOTION DE MESSAGE ESSENTIEL

Après avoir lu des articles de presse, en avoir dégagé les invariants (titre, chapô, intertitres, signature, illustration, légende...), et étudié les différents éléments composant un article, les 5 W et les 2 H (*who, what, when, why, where, how, how much*), et la pyramide inversée, proposer aux élèves d'écrire à leur tour des textes pour informer.

Avant de se lancer, rappeler les règles suivantes.

1. Définir le sujet de l'article, se demander en quoi il va intéresser les lecteurs puis choisir un angle (par exemple, si le sujet est les JO, différents angles seront possibles : le sport féminin, le dopage, les retombées pour le pays organisateur...).
2. Chercher l'information, vérifier et recouper les sources (au moins trois sources différentes qui disent la même chose).
3. Répondre aux questions suivantes : qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ce fait s'est-il passé ? Pourquoi cela a-t-il eu lieu ?
4. Être concis, précis, faire des phrases courtes.
5. Penser à illustrer (ne pas oublier légende et crédit) et signer son article.

RÉALISER UN REPORTAGE

Préparer le reportage

Les élèves identifient ce qu'ils savent déjà du sujet, ce qu'ils voudraient savoir de plus, ce qu'ils peuvent découvrir par des recherches documentaires.

En groupe, ils définissent les informations qu'ils aimeraient transmettre à leur public.

Constituer des petites équipes (deux ou trois élèves, pas plus). Chacune détermine l'angle de son reportage et se distribue les rôles : prise de notes et prise d'images.

Pendant le reportage

Inciter les élèves à : ne pas avoir peur d'une prise de notes personnelle abondante, en notant des détails qui pourraient intéresser les lecteurs ; être attentifs aux lieux ; aux personnes rencontrées. Noter systématiquement l'heure, le lieu et les noms associés aux photographies.

Rédaction du reportage

Avant la rédaction, proposer aux élèves une démarche méthodologique via une grille ou un canevas d'écriture tiré de l'étude de la partie précédente, « Écrire pour informer ».

Puis, à partir de leurs carnets de notes, les élèves dressent une liste des informations (faits, détails, citations, descriptions...) qu'ils souhaitent garder. Ils choisiront alors le message essentiel qui servira de fil conducteur à la rédaction de leur article ainsi que la photographie et la légende qui l'accompagnera.

PROLONGEMENT

Réaliser une interview. Voir la fiche pédagogique en ligne [sur le site du CLEMI](#).

TRACES ÉCRITES

- Fiche avec les règles pour écrire un article (pyramide inversée, questions de base, etc.).
- Articles produits par les élèves.

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.

Durée : 2 heures ou plus.

Objectifs

- 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.

Entrées programmes

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

Ressources

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

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.

Pauline Le Gall, formatrice CLEMI

RÉALISER DES VIDÉOS D'INFORMATION À LA MANIÈRE DE BRUT

Avec ses vidéos publiées sur les réseaux sociaux, Brut revendique 14 millions de vues en France chaque jour. Son format immédiatement reconnaissable, dont la cible principale est l'utilisateur de réseaux sociaux de moins de 35 ans, est un bon levier pour faire produire les élèves.

Durée : 6 heures ou plus.

Objectifs

- Analyser différents formats de l'information.
- Mener une recherche documentaire afin de réaliser une vidéo informative.

Entrées programmes

- **SNT, 2^{de} GT**
Les réseaux sociaux.
- **HGGSP, 1^{re} générale**
S'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication.

Ressources

- *Brut : un média en ligne devenu une référence mondiale*, BPIFrance, 01/03/2021. [\[en ligne\]](#)
- EUTROPE, Xavier, *Brut, Explicite, Minute Buzz : le pari des médias 100 % réseaux sociaux*, La Revue des médias, 15/05/2017. [\[en ligne\]](#)
- RUSSIER, Elsie, *Les nouveaux formats de l'info*, fiche info du CLEMI, 2019. [\[en ligne\]](#)

Les vidéos de Brut sont des contenus médiatiques dont les codes sont familiers pour les élèves. Leur production demande un travail journalistique pointu et complet, dont on propose de s'inspirer ici, à travers une séquence de 6 ou 7 heures. Ce projet ambitieux permet de développer l'esprit critique et l'autonomie des élèves.

DÉCOUVRIR ET ANALYSER UN MÉDIA PURE PLAYER COMME BRUT

Proposer aux élèves, répartis par groupes de 3, de visionner une vidéo de Brut choisie par l'enseignant et d'en identifier l'information principale. À l'aide d'un moteur de recherche, ils prennent connaissance de la façon dont cette information a été traitée par différents médias et dans différents formats (texte, audio ou vidéo). Dans un deuxième temps, les élèves analysent la vidéo et en dégagent les spécificités. Ils vont en déduire des éléments leur permettant de poser des critères de réussite pour leur propre réalisation de fin de séquence :

- les vidéos sont réalisées au format portrait (généralisé par le format story) ;
- elles sont courtes (moins de 3 minutes) ;
- les entretiens sont filmés en plan face caméra ;
- le propos est sous-titré ;
- les témoignages peuvent être entrecoupés d'images documentaires, mais une personne parle en permanence (soit à l'écran, soit sur les images), sans temps mort ;
- le propos est souvent engagé ; on peut facilement identifier l'angle de traitement de l'information choisi ;
- l'information est condensée, il n'y a pas de répétition ;
- les experts sont nommés et, à la fin des vidéos, les sources sont citées.

Les éléments relevés et présentés sous forme de grille servent à définir un cadre pour réussir une vidéo à la manière de Brut.

S'INFORMER ET AFFINER SON SUJET

Pour produire de l'information, les élèves doivent trouver des sources, cerner leur sujet et trouver



Capture d'écran du fil Facebook de Brut du 25 octobre 2021.

un angle. En groupes, ils recherchent un sujet, soit en lien avec un thème donné par l'enseignant, soit sur proposition du groupe. Le sujet choisi doit être en lien avec un engagement ou encore être sujet à débat (cf. questions socialement vives, donnant lieu à des controverses). Il doit nécessiter l'intervention d'un témoignage, ou d'un expert. Pour traiter leur sujet, les élèves peuvent être encouragés à contacter des experts (médecins, avocats, spécialistes) ou à rechercher des témoins. Ils peuvent également mener des recherches documentaires pour trouver des propos fiables, représentant le même niveau d'expertise ou de témoignage. Les élèves devront veiller à mener leurs recherches en vérifiant la fiabilité et la pertinence de leurs sources. Ces sources devront être citées dans le générique. Les vidéos Brut nécessitant des interventions face caméra, les élèves peuvent filmer leur contact ou bien jouer eux-mêmes ce rôle. Dans tous les cas, un point de vigilance sur le droit à l'image et sur les autorisations de diffusion est nécessaire.

LE STORY-BOARD

Les élèves apprennent qu'une vidéo passe par une étape de scénarisation. À l'aide de feuilles A3 et de Post-it de deux couleurs, les groupes doivent rapidement tenter de se projeter dans l'écriture d'une story ; pour cela, il leur est proposé de différencier « ce que l'on verra » (avec une couleur de Post-it) – par exemple, un expert en plan rapproché, un plan documentaire pour aérer –, et « ce qui sera dit » (avec des Post-it d'une autre couleur), pour construire le story-board. En tant que projection idéale de leur production, le story-board permet de discuter avec eux de la faisabilité de leur vidéo.

LE TOURNAGE

Les élèves suivent leur story-board. Ils peuvent tourner dans le lycée ou bien chez eux. Un temps assez long peut leur être laissé en autonomie pour assurer ce tournage, qui sera réalisé avec le matériel des élèves (smartphones) ou bien avec des tablettes si l'établissement en dispose. La prise de son peut être faite en direct, de pré-

férence avec un micro, car la qualité du son est primordiale pour ce type de vidéo. Le format doit être vertical.

LE MONTAGE

Aujourd'hui, de nombreuses applis pour smartphone de toutes marques sont disponibles gratuitement pour monter de courtes vidéos, notamment pour créer des *stories* sur les réseaux sociaux. Par exemple, sur Apple, i-movie supporte le format vertical. Sur Android et Apple, InShot est disponible gratuitement et permet de réaliser des montages. Il faudra veiller à ce que le montage final corresponde aux attendus de la vidéo au format Brut (notamment : format vertical, entièrement sous-titrée, moins de 3 minutes). Ces éléments relevés et présentés sous forme de grille en étape 1, sont une référence tout au long de la réalisation de la vidéo. Prévoir un temps de visionnage en fin de séquence : les élèves participent à l'évaluation des productions de leurs camarades.

Iris Iriu, coordinatrice académique
CLEMI Lyon

Entretien avec Fanny Lesbros, journaliste chez Brut

Brut est un média pensé pour les réseaux sociaux. Mais il y a aussi un « style » Brut, qui rend ses vidéos reconnaissables immédiatement.

Quelles en sont les composantes ? Il y a plusieurs choses. L'entrée en matière est directe, on va directement au sujet et après on développe. On est plutôt sur du témoignage, des sujets de société, on essaie de s'adresser au plus grand nombre, plutôt les 15-35 ans. Il y a des valeurs, aussi, comme l'écologie, le féminisme ou le fait de lutter contre le racisme, par exemple. Si on raconte une histoire, il faut qu'il y ait un message, que ça ait du sens. Au niveau du format, on ne travaille quasiment plus qu'en vertical, le format story. On filme avec l'iPhone et des micros HF.

Comment est fabriquée une vidéo Brut ? C'est un procédé beaucoup plus complexe qu'on ne l'imagine ! Moi, je suis journaliste au pôle reportage Facebook. Je travaille avec des programmeurs en amont, qui peuvent nous proposer des idées de sujets et nous aider à caler des tournages. Quand je reviens avec mes images, je propose ce qu'on appelle un « bout-à-bout » (BAB) : une structure pour le reportage avec les extraits d'interview que je retiens. Là, le monteur met du rythme et travaille les transitions. Je m'occupe alors de tout scripter pour les sous-titres. Ensuite, le script passe en correction, le monteur les pose sur la vidéo et les correcteurs repassent encore derrière. On ne peut pas se permettre de devoir retirer une vidéo de Facebook à cause d'une faute ! Ce sont les *community managers* qui s'occupent de la mise en ligne. Après, mes vidéos peuvent être reprises sur les autres réseaux, Instagram, Snapchat et TikTok.

Quelles sont les vidéos qui plaisent le plus ? Sur Facebook, quand une vidéo fait 500 000 vues, on considère qu'elle a bien marché. On a remarqué que les gens aiment bien voir soit des gens jeunes, soit des gens très vieux. En même temps, les hommes blancs de 50 ans, on les voit moins sur Brut : quand on cherche une expertise, on va plutôt interviewer une femme, et s'il y a une histoire à raconter, on va plutôt à la rencontre des jeunes, on est attentifs aux paroles qu'on n'entend pas ailleurs.

Propos recueillis par Sophie Gindensperger, journaliste.

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 », Académie de Versailles, 07/01/2015. [\[en ligne\]](#)
- Atelier Déclic' Critique, « Comprendre la hiérarchie de l'information avec les JT », CLEMI, 13/11/2019. [\[en ligne\]](#)

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 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 publi-reportages. 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.

ACTIVITÉ

Pour mieux comprendre ce qu'est une ligne éditoriale et les éléments qui la caractérisent (hiérarchie de l'information, choix des sujets, des angles, orientation idéologique), on peut consulter sur une même journée la presse et regarder les chaînes d'information pour constater les différences de traitement de l'actualité. Illustration avec la journée du 17 février 2022.

Dans la presse régionale, ce jour-là, on retrouve la logique de la proximité géographique, qui explique que ces journaux mettent en avant des événements locaux : *L'Est éclair* et *Le Courrier picard* mettent à la une des faits divers locaux, *L'Éclair des Pyrénées* s'intéresse au travail d'un laboratoire de la ville de Pau et *La Voix du Nord* s'inquiète de la tempête qui arrive sur les côtes du Nord.



Du côté de la presse nationale, *Le Monde*, qui privilégie l'actualité internationale, choisit de mettre à la une les inquiétudes des Occidentaux face aux menaces de la Russie sur l'Ukraine. *Libération*, journal marqué à gauche, s'intéresse ce jour-là au parcours de deux migrants ayant fui l'Afghanistan pour l'Europe avec l'espoir de refaire leur vie en France.

La ligne éditoriale du quotidien *Aujourd'hui en France*, version nationale du quotidien régional *Le Parisien*, est bien différente. Plus grand public et moins axé sur la politique internationale, le journal met du sport à la une (avec le transfert potentiel du joueur de football Kylian Mbappé) mais aussi des sujets de vie quotidienne (hausse du prix du gaz). L'actualité internationale ne se retrouve qu'en page 16 du quotidien.

Le modèle économique peut également exercer une influence sur la ligne éditoriale. Mediapart, site d'information classé à gauche, consultable uniquement sur abonnement, met en avant des enquêtes exclusives afin d'attirer de nouveaux lecteurs prêts à payer pour les lire. Ce jeudi 17 février 2022, le site publie une longue enquête sur le départ du groupe Bolloré du continent africain après des accusations de corruption.



Aucun des sujets mentionnés jusqu'ici n'est évoqué ce jeudi 17 février sur les chaînes d'information en continu, BFMTV et CNews. Pour BFMTV, en plus du suivi de la campagne présidentielle, c'est priorité au direct avec l'événement du jour : le procès de Nordahl Lelandais, accusé du meurtre d'une petite fille. La chaîne d'information a multiplié les duplex tout au long de la journée pour suivre ce procès.



Sur CNews, s'il y a bien un duplex à 16h évoquant ce procès, la chaîne mise moins sur l'actualité chaude et le direct. Depuis sa reprise en main par l'homme d'affaires Vincent Bolloré en 2017, la ligne éditoriale s'est recentrée sur la diffusion de débats d'éditorialistes conservateurs. Juste après le duplex en direct du tribunal, CNews propose ainsi deux débats sur le "grand remplacement", une théorie complotiste d'extrême droite reprise par certains candidats à l'élection présidentielle.



Avec cet exercice de comparaison, les élèves comprennent ainsi ce qu'est une ligne éditoriale et réalisent qu'une multitude de facteurs (choix des sujets, des angles, orientation idéologique) détermine le traitement d'un fait d'actualité.

Sébastien Rochat, responsable du pôle Studio du CLEMI

L'INFO BOUSCULÉE PAR L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

Certains outils numériques sont devenus « intelligents », dotés d'une capacité d'analyse par le calcul bien supérieure à celle des humains. Les intelligences artificielles (IA) génératives bousculent les modèles de production et de diffusion de l'information. Sans réglementation ni cadre d'usage, elles interrogent nos façons de recevoir l'information et de penser le monde.

Ressources

- MASSARON, Luca, MUELLER, John Paul, *L'intelligence artificielle pour les nuls*, Pour les nuls, 2022.
- SABOURET, Nicolas, DE ASSIS, Lizete, *Comprendre l'intelligence artificielle*, Ellipses, 2019.
- « À l'école de l'IA », *Parlons pratiques ! #29*, podcast Extra classe, Réseau Canopé, 2023.
- « L'intelligence artificielle en 90 s ! », Réseau Canopé, 2023.

LES IA GÉNÉRATIVES FONCTIONNENT SELON DES LOGIQUES PRÉDICTIVES ET NON ÉTHIQUES

Si les technologies numériques autorisent des processus automatisés d'indexation des données et mettent en œuvre des logiques de recommandation de contenus auprès des utilisateurs grâce à des algorithmes, les IA génératives apparaissent aussi comme des technologies capables de se substituer au raisonnement humain, voire à l'action humaine. Par l'interface du langage naturel que permet un robot (bot) conversationnel (chat), elles peuvent sur demande (prompt) créer de nouvelles images fixes et animées, simuler des voix et générer des textes inédits ou plus ou moins « empruntés », souvent sans précision des sources et respect de la propriété intellectuelle des auteurs. Ayant accès désormais à d'immenses bases de données textuelles, visuelles et sonores, dans lesquelles elles prélèvent de « l'information » selon une logique dite « statistique », ces IAG ne sont, à l'heure actuelle, pas capables de détecter et de neutraliser des biais (sexistes, discriminants), ni d'appliquer tous les principes moraux ou éthiques dans la génération de leurs réponses. En fonction des types d'IA qu'ils souhaitent créer et de leur modèle d'entraînement (supervisé ou non), les producteurs d'IA peuvent intégrer ou non des critères promouvant ou empêchant l'utilisation de tel ou tel type de données, permettant de neutraliser certains biais et de dresser un cadre d'usage éthique de ces outils.

QUAND L'IA GÈNÈRE DE L'INFORMATION OU CE QUI Y RESSEMBLE

Le paysage médiatique numérique est désormais transformé par ces nouveaux acteurs non humains qui alimentent un flux toujours plus important d'éléments informationnels, parfois ressemblant extrêmement, dans la forme, à de l'info, mais qui n'ont fait l'objet d'aucune procédure de vérification ou de croisement des sources. Une IA générative est en effet capable d'inventer des éléments de réponse pertinents d'un point de vue logique, mais qui peuvent

n'avoir aucune réalité. D'une certaine manière, une IA peut « mentir », en donnant des réponses erronées d'un point de vue du réel, des faits, de la vérité. Ces mensonges ne sont cependant pas le produit d'une action intentionnelle malveillante de la part de l'IA, qui ne fonctionne pas selon des principes moraux de bien ou de mal, de vrai ou de faux, mais essentiellement selon une logique dite « prédictive » : elle apporte la réponse la plus probable, statistiquement, à la question posée.

L'USAGE CONSCIENT ET MAÎTRISÉ D'UNE IA, NOUVEL OBJET DE L'EMI

La question n'est plus de savoir s'il est souhaitable ou non d'utiliser cet outil, qui fait désormais partie du quotidien, en facilitant de nombreuses tâches de façon très efficace, que ce soit dans les activités professionnelles ou scolaires, ou encore dans les loisirs. Cependant, lorsque les citoyens cherchent de l'information, il est nécessaire qu'ils aient connaissance des différents outils à leur disposition, de leur principe de fonctionnement, des logiques techniques et éthiques qui les soutiennent. Ils ont aussi besoin d'être conscients de ce que ces outils peuvent apporter en termes de plus-values – et elles sont nombreuses –, mais aussi en termes de risques, pouvant constituer des menaces à l'exercice de l'esprit critique et fausser la pertinence des décisions possibles, selon que celles-ci sont prises après réception d'infos véridiques et vérifiées, ou erronées, voire falsifiées. Les usages des IA sont soumis à des logiques sociales et des contraintes juridiques (telles que le règlement européen Artificial Intelligence Act), qui demeurent très hétérogènes en fonction des territoires, des logiques culturelles et politiques, ainsi que des stratégies industrielles et commerciales de leurs producteurs. Il appartient désormais aux citoyens de s'éduquer à l'IA et d'entretenir une vigilance sur les tenants et aboutissants des innovations dans ce domaine, pour être capables de s'en emparer de façon maîtrisée, efficace et responsable.

Isabelle Féroc Dumez, directrice scientifique et pédagogique du CLEMI

Fiche
PÉDAGOGIQUE

Cycle 2

DÉCOUVRIR L'INTELLIGENCE
ARTIFICIELLE COMME OUTIL
DE RECHERCHE D'INFORMATION

Tous les supports
intégrés à cette fiche
sont disponibles
sur le site du CLEMI.

Niveaux de classe : CE1-CE2.

Durée : 1 heure 45.

Objectif

- Définir ce qu'est l'intelligence artificielle et savoir l'utiliser en faisant preuve d'esprit critique.

Entrées programmes

- **Orientations du CSP pour l'EMI pour les cycles 2 et 3, janvier 2018**
- **Français**
Lecture et compréhension de l'écrit.
Pratiquer différentes formes de lecture.
Langage oral.
- **EMC**
Interroger la notion d'information.

Ressources

- Des ressources d'accompagnements mises à disposition par 1jour1actu et Mon quotidien sont à retrouver sur le site du CLEMI.
- « C'est quoi, l'IA ? Astrapi répond aux questions des enfants ! », Astrapi, 29/09/2023. [en ligne]
- 1 jour, 1 question, *C'est quoi l'intelligence artificielle ?*, Lumni, 13/02/2023. [en ligne]
- SEYDTAGHIA, Anouch, « L'intelligence artificielle expliquée aux enfants », *Le Temps*, 21/07/2023. [en ligne]

Prérequis. Avant de mener cette séance, il est essentiel que les élèves aient déjà travaillé sur la notion d'information. Il est également important qu'ils aient déjà utilisé un moteur de recherche.

SÉANCE 1

Objectif : définir l'intelligence artificielle générative.

Durée : 45 minutes.

Modalité : en classe entière.

Matériel : une affiche pour la trace écrite, qui sera complétée tout au long de la séquence.

Dans un premier temps, l'enseignant demande aux élèves quels outils ils utilisent pour trouver une information. Les élèves listent les possibilités (moteurs de recherche, livres, périodiques, etc.) et l'enseignant guide les débats pour faire émerger des solutions faisant appel à l'intelligence artificielle (IA), notamment les assistants vocaux (Alexa d'Amazon, Siri d'Apple ou l'Assistant Google). Attention, il est important de bien différencier avec les élèves le support et ses fonctions potentielles : par exemple, un smartphone peut servir à utiliser un moteur de recherche et un assistant vocal. Une fois ce premier tour d'horizon effectué, et si les élèves ne l'ont pas proposé, l'enseignant évoque et présente d'autres outils utilisant l'IA générative, tels que ChatGPT, Google Bard, ou encore My AI, le robot conversationnel du réseau social Snapchat. Ensuite, on classe collectivement, sur une affiche, les différentes propositions des élèves en trois catégories : documents imprimés (livres documentaires, usuels) ; moteurs de recherche ; outils d'IA. L'enseignant amène les élèves à constater que les IA transmettent de l'information comme des humains. Cela permet de définir avec eux ce qu'est l'IA : « intelligence humaine simulée à l'aide de l'informatique ». On rédige une trace écrite avec cette définition. Pour compléter, il est possible de diffuser une vidéo pédagogique sur la thématique de l'IA (voir « ressources »).

SÉANCE 2

Objectif : utiliser différentes méthodes et outils de recherche d'information, dont l'IA.

Durée : 1 heure.

Modalités : en petits groupes, puis en classe entière.

Matériel : les outils listés avec les élèves durant la première séance, l'affiche collective pour la trace écrite, une fiche élève (un exemple est téléchargeable sur le site du CLEMI).

L'enseignant revient sur les apports de la séance précédente, en expliquant à nouveau la catégorisation effectuée. Puis il répartit les élèves en groupes de trois ou quatre. Chaque groupe doit rechercher une information parmi trois propositions (la météo du lendemain, une question historique, ou une question portant sur l'actualité du moment). Les élèves doivent utiliser au moins un outil de chaque catégorie et compléter un tableau au fur et à mesure.

L'enseignant organise ensuite une mise en commun des travaux des élèves. Ceux-ci vont être confrontés à des réponses différentes en fonction des outils et des questions posées : bruit documentaire, réponse incomplète, peu fiable, obsolète, non pertinente, ou même aucune réponse. Sur la base de ces résultats divers, l'enseignant aborde les notions de source, de pertinence et de fiabilité de l'information. Il est aussi intéressant de faire remarquer que la réponse est obtenue plus ou moins rapidement et que la forme des réponses proposées est différente selon les personnes et les outils (par exemple une liste de liens pour les moteurs de recherche, une réponse écrite et/ou vocale formulée par un chatbot pour l'IA). L'affiche de la trace écrite collective est complétée avec ces éléments.

PROLONGEMENT

L'enseignant effectue un rappel de la séance précédente en insistant sur l'importance d'identifier la source d'une information et d'évaluer sa fiabilité. Il reprend le tableau établi en séance 2 et leur demande : « Sait-on d'où provient l'information ? » Les élèves sont ensuite répartis en groupes et doivent, en utilisant à nouveau les mêmes outils, essayer de sourcer les informations trouvées (par exemple un site, un article, etc.). Il est possible de guider le travail des élèves en leur indiquant que Google Bard, par exemple, peut être interrogé sur les sources qu'il a utilisées.

Anne Lejust, professeure des écoles
(académie d'Orléans-Tours),
et Xavier Gillet, formateur CLEMI

Les désordres informationnels

Savoir s'informer de façon autonome et responsable requiert une compétence majeure : être capable d'identifier ce qu'est une information et ce qui n'en est probablement pas une, même si cela y ressemble. Il est essentiel de connaître et de savoir utiliser différents outils de recherche d'information, mais aussi d'être curieux et de rester vigilant face aux divers contenus informationnels, en apprenant à identifier et à croiser les sources de l'information les plus fiables, à rechercher leur niveau d'expertise sur le sujet traité, à évaluer leur taux de fiabilité et à apprécier leur pertinence en fonction d'un contexte de communication qu'il faut apprendre à analyser : qui informe qui, sur quoi, quand, où, comment, pour quelles raisons et avec quelles intentions ? Des connaissances et des compétences essentielles aux citoyens pour évaluer la valeur de l'information et être capable, ainsi, de repérer les informations fiables et pertinentes et de ne pas tomber dans les pièges des désordres de l'information, ceux de la mésinformation (diffuser de bonne foi une information erronée) et de la désinformation (diffuser intentionnellement une fausse information).

ÉVALUER L'INFORMATION

Face à l'amplification des désordres informationnels sur le web, savoir évaluer la qualité et la pertinence d'une information, mais aussi la valeur d'une source, sa fiabilité, la crédibilité de son auteur sont des compétences essentielles. Au-delà de la logique information/désinformation, il s'agit d'apprendre à adopter une démarche de questionnement critique face aux sources et à construire des critères d'évaluation de l'information.

Durée : 1 heure 30.

Objectifs

- Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence.
- Distinguer un fait d'une opinion.
- Développer son esprit critique face aux informations.
- Connaître les méthodes et critères de validation d'une information.

Entrées programmes

- **EMI, cycle 4**
Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence.
- **Français, cycle 4**
Informer, s'informer, déformer ?
- **EMC, 1^{re} GT**
Questionnement : « Comment les fondements du lien social se trouvent aujourd'hui fragilisés ? »

Ressources

- CORDIER, Anne, *Ados en quête d'infos – De la jungle à la steppe, cheminer en conscience*, Presses Universitaires de Laval, « Accompagner les ados à l'ère du numérique », 2019. [en ligne]
- Les Observateurs, « Comment vérifier les images sur les réseaux sociaux ? », France 24. [en ligne]

CONSTRUIRE DES CRITÈRES DE FIABILITÉ DES SOURCES

À la suite d'un travail de recherche mené sur internet, les élèves doivent évaluer les informations trouvées et définir des critères de fiabilité des sites internet sélectionnés. Les élèves, répartis par groupes, réfléchissent : quelles questions doit-on se poser face à une source d'information ? Quelle stratégie adopter pour vérifier une information, qu'elle soit documentaire ou d'actualité ?

Au cours d'une mise en commun, les élèves décrivent la stratégie qu'ils ont utilisée : essayer de contacter l'auteur, croiser les sources, lire les commentaires s'il y en a, analyser la présentation du site. Cette discussion fait émerger l'idée que chaque démarche peut se justifier en fonction du contexte de publication et du type de ressource ; il n'y a en effet pas de méthode idéale.

Par exemple, plusieurs sites internet traitant de sujets polémiques ou controversés peuvent être considérés comme fiables, même s'ils apportent des éclairages opposés sur le même sujet.

Certains auteurs de bonne foi peuvent aussi commettre des erreurs (mésinformation) : les reconnaître et les corriger est un autre signe de crédibilité. Enfin, certaines sources reprises et citées plusieurs fois dans un temps très court peuvent être sujettes à caution : vérifier l'information demande du temps.

Puis, à partir des résultats de leur travail en groupe, les élèves construisent de façon collaborative une liste de critères issue du questionnement quintilien (ou 5W). Qui est l'auteur du document, est-il un expert sur le sujet, peut-on le contacter ? Quelles sont les intentions de l'auteur : informer, convaincre, vendre, manipuler, faire rire, faire peur, etc. ? Quelle est la nature du site ou de l'éditeur ? Quelle est la pertinence des informations, les sources sont-elles citées ? Quel est l'intérêt du document ? D'où provient l'information ? De quand date l'information ? Comment se présente le site : clarté de la présentation et de la langue, type de publicités ?

VÉRIFIER L'ORIGINE DES IMAGES FIXES ET ANIMÉES

Proposer aux élèves plusieurs liens vers des images ou des vidéos en ligne, afin qu'ils vérifient leur validité. Quel est le contexte de publication (journal, réseau social) ? Quelle est l'origine de l'image ? Est-ce une photo ou une image générée par l'intelligence artificielle ? A-t-elle été publiée sur d'autres sites ? Quand a-t-elle été prise ? L'image a-t-elle été retouchée, manipulée ? La légende correspond-elle à ce que l'on voit ? Quel est l'objectif de son auteur ? L'image présente-t-elle des détails incohérents ? Un certain nombre d'outils peuvent être proposés (recherche inversée d'images et de vidéos, analyse des métadonnées, géolocalisation).

Dans un second temps, proposer l'exercice inverse : légender une image ou réaliser le commentaire en voix off d'une vidéo, données sans contexte ni indice. Ce travail permet de placer l'élève en situation de producteur d'information. On peut ainsi travailler sur la différence entre images informatives et illustratives, entre commentaire et information, et sur la fonction des images par rapport au texte.

PROLONGEMENT

Faire contribuer les élèves à une encyclopédie en ligne (Vikidia ou Wikipédia par exemple). En effet, sur Wikipédia, la « vérifiabilité » de l'information est une règle essentielle qui découle du principe de la neutralité de point de vue : « Une information ne peut être mentionnée que si les lecteurs peuvent la vérifier, par exemple si elle a déjà été publiée par une source ou référence de qualité. » Ce travail, mené sur la durée, permet aux élèves de réinvestir leurs apprentissages sur la validation des sources : croisement des informations, leur qualité et leur fiabilité, recherches sur la crédibilité de l'auteur, confrontation des points de vue et collaboration avec les contributeurs.

Elsie Russier, responsable du pôle
Labo formation du CLEMI

LIRE UNE IMAGE D'ACTUALITÉ ET ÉVALUER SA FIABILITÉ

Tous les supports intégrés à cette séquence sont disponibles sur le site du CLEMI.

Niveaux de classe : CE1-CE2.

Durée : 4 heures.

Objectifs

- Comprendre par un travail sur l'image qu'il est important de disposer d'éléments de contexte pour bien se saisir d'une information.
- Effectuer une recherche internet pour vérifier l'origine d'une image.

Entrées programmes

■ Orientations du CSP pour l'EMI pour les cycles 2 et 3, janvier 2018

Rechercher, identifier et organiser l'information (compétences info-documentaires). Exposé à des sources différentes, l'élève apprend à s'interroger sur la confiance à leur accorder, à exercer son jugement, et découvre l'utilité de comparer et de distinguer plusieurs types de documents pour faire des choix pertinents et ciblés sur les sujets qui l'intéressent.

■ Français

Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. Participer à des échanges dans des situations diverses.

Ressource

- Les Observateurs, « Comment vérifier une photo ? », France 24, 01/04/2018. [en ligne]

Prérequis. Avant de mettre en œuvre cette séquence pédagogique, il est souhaitable que les élèves aient déjà effectué des séances de découverte du matériel informatique et de l'usage d'internet, notamment sur les moteurs de recherche. Par ailleurs, il est important que les élèves aient déjà travaillé sur la construction de l'information pour pouvoir identifier ses éléments constitutifs (répondre aux 5W) et savoir ce qu'est une source.

SÉANCE 1

Objectif : apprendre à lire une image en identifiant divers éléments.

Modalité : en classe entière.

Durée : 45 minutes.

Matériel : une fiche élève ; une photo d'actualité, diffusée via un vidéoprojecteur ou imprimée.



MUJAHID SAFODIEN/AFP

Le choix de la photo est important, car elle doit présenter une situation qui, sans élément de contexte, ne peut pas être clairement identifiée. Il faut veiller également à ce que la photo porte sur un thème abordable pour les élèves (compréhension, langage). À titre d'exemple, nous vous proposons la photo ci-dessus.

L'enseignant présente aux élèves une photographie d'actualité, sans aucune légende, ni élément de contexte. Il leur explique qu'ils vont essayer d'interpréter cette image de presse et les amène à expliciter les étapes de cette démarche : observer, décrire à l'aide des 5W, émettre des hypothèses. Les élèves essayent de répondre ensuite, sur une fiche, aux questions suivantes. Qui sont

les personnages ? Où se trouve-t-on ? Quand ? Que voit-on au premier plan ? Au second plan ? Que ressentez-vous en regardant cette image ? Qu'est-ce que le photographe a voulu montrer ?

Sans légende ou élément de contexte, on peut d'abord penser que ces hommes maltraitent l'animal. Or, il s'agit au contraire de le protéger des braconniers, comme l'explique l'article illustré par cette photo (« Une armée privée défend un ranch de rhinocéros », *Sciences et Avenir*, 2 mars 2016).

L'enseignant liste tous les éléments descriptifs proposés et, une fois ce travail collectif terminé, une trace écrite est rédigée pour rappeler les étapes de lecture d'une photographie : « Pour bien lire une image d'actualité, il faut s'intéresser à tout ce qui la compose (les éléments d'information sur le sujet, la date, le lieu) et à la façon dont elle est construite (cadrage, premier plan, arrière-plan...). Il faut aussi se demander quel message a voulu faire passer le photographe et quelles émotions l'image peut provoquer. »

SÉANCE 2

Objectifs : comprendre que la signification d'une image d'actualité peut être difficile à établir en l'absence de légende et d'éléments contextuels ; s'approprier le lexique correspondant à ces éléments contextuels.

Modalités : en classe entière, puis en groupes.

Durée : 1 heure.

Matériel : une photographie d'actualité, un ordinateur ou une tablette pour la recherche sur internet, un vidéoprojecteur, des ardoises.

En utilisant comme support la même photo que pour la séance précédente, l'enseignant demande aux élèves de rappeler les éléments déjà travaillés sur la lecture d'image. Puis il leur demande d'élaborer une hypothèse de sens, en mettant à leur disposition la photo et les éléments de lecture d'image listés en séance 1 : « Que se passe-t-il, selon vous, sur cette photo ? » Répartis en petits groupes de deux ou trois, les élèves doivent rédiger sur leurs ardoises des hypothèses. Ils doivent aussi, à chaque fois, identifier deux ou trois mots-clés pouvant être utilisés pour une recherche inversée sur internet.

L'enseignant organise ensuite un retour collectif durant lequel il liste les différentes propositions des élèves et leur fait constater que, malgré un examen attentif de la photo, il n'est pas possible de faire émerger une hypothèse évidente.

Il vérifie ensuite avec les élèves, en utilisant sur un moteur de recherche les séries de mots-clés identifiés, si l'une des suppositions formulées précédemment correspond, en partie ou totalement, à la réalité. À ce moment-là, chaque groupe peut juger de la valeur de ses hypothèses. Pour conclure la séance, il rédige avec les élèves une affiche listant les éléments contextuels d'une photographie de presse (titre éventuel, légende, crédit photo, etc.), puis il guide un échange collectif pour insister sur l'importance de bien choisir les mots-clés pour une recherche en ligne.

SÉANCE 3

Objectif : effectuer une recherche inversée sur internet pour vérifier l'origine d'une image et en comprendre le sens.

Modalités : en petits groupes, puis en classe entière.

Durée : 1 heure 15.

Matériel : deux photos d'actualité soigneusement sélectionnées, dont la lecture n'est pas évidente, et non légendées (il est important de tester en amont plusieurs recherches inversées avec différents mots-clés susceptibles d'être identifiés par la classe, mais aussi de choisir des thèmes accessibles et adaptés) ; deux séries de fiches élèves ; des ordinateurs ou des tablettes.

Premier temps

Après avoir fait rappeler par les élèves le travail de recherche et les conclusions de la séance précédente, l'enseignant leur présente deux nouvelles photographies d'actualité, là encore sans aucune légende, ni élément de contexte. Il répartit les élèves en plusieurs groupes de trois ou quatre, une moitié des groupes travaillant sur la photo 1, l'autre moitié sur la photo 2, puis passe la consigne : « Comme pour la dernière séance, vous devez observer attentivement la photo, la décrire, puis proposer plusieurs hypothèses (au maximum trois) sur sa signification. Enfin, pour chaque supposition, proposez une série de mots-clés à utiliser pour une recherche sur internet. » Durant la phase de recherche, l'enseignant passe de groupe en groupe pour résoudre de potentielles difficultés et guider les élèves. Il est important que puisse figurer, parmi les hypothèses formulées, celle qui pourra être validée ensuite. Le cas échéant, l'enseignant guide les échanges pour y parvenir.

Deuxième temps

Après avoir complété leurs fiches avec la description de la photo, des hypothèses et des mots-clés correspondants, les élèves utilisent

plusieurs moteurs de recherche pour essayer d'identifier la photo étudiée et sa signification. Sur une deuxième fiche, ils notent le nom du site sur lequel ils ont trouvé la photo, le titre de l'article qui l'accompagne, la date de publication et la légende.

Troisième temps

L'enseignant organise un retour collectif pour chaque photo. Il demande aux différents groupes s'ils ont pu identifier la signification de la photo, grâce à quelle hypothèse et quels mots-clés correspondants. Il est important ici de demander aux élèves sur quel type de site ils ont retrouvé la photo, en distinguant notamment les sites de médias d'actualité et les autres, ce qui permet d'évoquer l'importance de la source et de sa fiabilité.

SÉANCE 4

Objectifs : comprendre que des images peuvent être détournées de leur sens initial, sorties de leur contexte ; effectuer une recherche internet pour vérifier l'origine d'une image.

Modalités : en petits groupes, puis en classe entière.

Durée : 1 heure.

Matériel : des photos d'actualité détournées de leur sens, une fiche élève, un ordinateur ou une tablette pour la recherche internet.

L'enseignant présente aux élèves plusieurs images qui auront été détournées de leur sens de différentes manières : une légende incomplète ou fautive, éventuellement associée à un recadrage de l'image initiale pour enlever un élément important, un filtre pour modifier la perception (il est possible pour l'enseignant de trouver des exemples en ligne). On reprend alors les modalités de la séance précédente : les élèves, répartis en groupes, doivent retrouver les photos d'actualité dans leur contexte initial (recherche de mots-clés, recherche inversée sur internet). L'enseignant organise ensuite un retour collectif pour faire le bilan, puis mène un débat sur la question de la manipulation des images, par modification ou par l'usage d'une image hors contexte – les élèves ne doivent pas être amenés à considérer que tout est truqué – et présente éventuellement d'autres outils de vérification à utiliser.

Anne Lejust, professeure des écoles
(académie d'Orléans-Tours),
et Xavier Gillet, formateur CLEMI

SAVOIR ANALYSER LES DÉSORDRES INFORMATIONNELS

Tous les supports intégrés à cette séquence sont disponibles sur le site du CLEMI.

Durée : 2 heures.

Objectifs

- Apprendre à reconnaître différents types de désordres de l'information, en s'interrogeant notamment sur l'intentionnalité de l'émetteur.
- Savoir utiliser efficacement divers outils pour évaluer la fiabilité d'une information.

Entrées programmes

- **Français, 2^{de} pro**
S'informer, informer : les circuits de l'information.
- **HGGSP, 1^{re} générale**
S'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication.

Ressources

- Les Observateurs, « Le guide de vérification », France 24. [en ligne]
- AUDUREAU, William, « Guerre en Ukraine : la théorie de la mise en scène, l'argument très stratégique des prorusses », *Le Monde*, 18/10/2022. [en ligne]
- WARDLE, Claire, DERAKHSHAN, Hossein, *Les désordres de l'information. Vers un cadre interdisciplinaire pour la recherche et l'élaboration des politiques*, Éditions du Conseil de l'Europe, octobre 2018. [en ligne]

Prérequis. Les élèves ont déjà travaillé sur la construction de l'information, sur la distinction entre faits, opinions et croyances, et sur la notion de source.

Ils ont découvert, au cycle 4, des outils de vérification de l'information et plusieurs démarches d'évaluation de la fiabilité d'une information (voir la fiche du CLEMI « Évaluer l'information »).

SÉANCE 1

Objectif : catégoriser différents types de désordres de l'information en fonction de l'intentionnalité de leurs émetteurs.

Modalités : en classe entière, puis en petits groupes.
Durée : 1 heure.

Matériel : quatre documents illustrant différents types de désordres de l'information.

Pour commencer, l'enseignant rappelle aux élèves comment se définit l'information, en la distinguant notamment de l'opinion et de l'anecdote, et en insistant sur l'importance de la fiabilité de la source. Il recueille ensuite les représentations des élèves sur ce qu'est pour eux la désinformation. Quelle forme peut-elle prendre ? Qui la produit ? Quand y ont-ils été confrontés ? L'enseignant donne une définition précise, en insistant sur le fait qu'elle ne se limite pas aux *fake news* et aux réseaux sociaux, et qu'elle peut être nuancée par la notion de mésinformation (diffuser de bonne foi une information erronée).

Dans un second temps, il présente aux élèves un tableau recensant les différents modes d'action de la désinformation, dont la dangerosité croît en fonction de l'intentionnalité des émetteurs. En bas de l'échelle de nuisance, se trouve l'erreur journalistique, commise de bonne foi (à condition que celle-ci soit rectifiée), qui ne correspond pas à une intention de nuire : il s'agit de mésinformation. On précise que la parodie et le canular peuvent être sources de malentendus lorsqu'ils sont mal interprétés par les récepteurs de l'information, même si l'intention de l'émetteur est simplement de faire rire. Viennent ensuite les contenus trompeurs ou fabriqués, puis la propagande, avec une dangerosité croissante de l'intentionnalité, qui va jusqu'à l'endoctrinement que l'on peut retrouver avec certaines théories complotistes.

Après avoir guidé les échanges autour de ce tableau, l'enseignant propose aux élèves une mise en pratique et présente des documents que les élèves doivent associer à un mode d'action et à une intentionnalité, répartis en petits groupes. Le tableau est mis à disposition pour étayer leur réflexion.

À titre d'exemple, les quatre documents suivants vous sont proposés. Pour faciliter la réflexion des élèves, on rappelle le contexte de publication de chaque document.

Document 1 : « Comment la mort de Paul Quilès a été annoncée par erreur », 2021.

Le décès de l'homme politique a été annoncé dans la presse... trois jours avant qu'il n'arrive effectivement. Ici, il s'agit d'une erreur journalistique (Paul Quilès était très malade et plusieurs sources avaient annoncé et confirmé sa mort) ; il n'y a aucune intention de nuire.

Document 2 : « Affaire Djokovic : en réponse à l'Australie, le gouvernement serbe expulse 2 kangourous du zoo de Belgrade », 2022.

Le Gorafi est un site à but humoristique qui détourne l'actualité. Ici, « l'information » autour de l'affaire Djokovic – le tennisman serbe, non vacciné, n'a pas été autorisé à participer à l'Open d'Australie – est évidemment fausse et ne vise qu'à amuser.

Document 3 : « Justin Trudeau a-t-il avoué avoir payé la presse pour bénéficier d'un traitement médiatique favorable ? », 2022.

Ici, une plaisanterie du Premier ministre canadien a été coupée et détournée de son contexte initial avant d'être diffusée sur les réseaux sociaux. Il s'agit donc d'une action entrant dans la catégorie « contenu trompeur ou manipulé » avec l'intention de nuire à Justin Trudeau pour, finalement, influencer l'opinion.

Document 4 : « Pizzagate : la rumeur complotiste débouche sur un coup de fusil », 2016.

Le « pizzagate » est une vaste entreprise de désinformation visant à déstabiliser Hillary Clinton, alors en campagne présidentielle face à Donald Trump, en faisant croire à l'existence d'un réseau pédophile organisé par des membres de son entourage et dont le « siège » aurait été une pizzeria de Washington. Le mode d'action initial est donc la propagande, qui a abouti à une théorie du complot avec des conséquences dramatiques puisqu'un homme a ouvert le feu sur le restaurant en étant persuadé de la réalité des faits.

Pour conclure cette séance, l'enseignant organise un retour collectif, en confrontant les réponses proposées par les différents groupes pour chaque document.

SÉANCE 2

Objectif : évaluer le degré de fiabilité d'une information.

Modalités : en classe entière, puis en petits groupes.

Durée : 1 heure.

Matériel : trois publications trompeuses ou fallacieuses issues de médias sociaux.

En classe entière, l'enseignant fait tout d'abord un rappel des notions abordées lors de la séance précédente : la désinformation est une notion complexe, avec différents modes d'action. Le degré de nuisance des infox dépend en grande partie de l'intentionnalité de leur émetteur, mais également de l'interprétation du récepteur et de la résonance qu'elles trouvent sur les plateformes et dans les médias traditionnels.

L'enseignant propose ensuite aux élèves de travailler sur des publications issues des médias sociaux. Ils devront effectuer une démarche d'évaluation de la fiabilité de ces informations, à l'aide des éléments d'analyse présentés précédemment, mais également des outils numériques de vérification.

Trois documents sont présentés ici à titre d'exemple. En groupe, les élèves décrivent la démarche et les outils utilisés, s'interrogent sur la source de l'information, les intentions réelles des émetteurs ainsi que sur le degré de dangerosité de ces publications.

Publication 1, 14/10/2022.

Cette publication utilise un extrait de jeu vidéo n'ayant aucun rapport avec le conflit en Ukraine. Il y a donc manipulation de l'image (la qualité de la vidéo a été volontairement réduite afin de masquer le subterfuge) et création d'un faux contexte à des fins de propagande.



Publication 2, 12/10/2022.



Cette publication utilise une vidéo authentique du président ukrainien, mais, en modifiant le contexte et la légende, l'émetteur sous-entend que l'ensemble des déclarations de ce dernier sont fabriquées, donc fausses. Il s'agit de propagande afin de décrédibiliser la communication du gouvernement ukrainien sur le conflit en cours avec la Russie.

Publication 3, 11/03/2022.



Cette vidéo truquée, relayée par le compte Twitter du Parlement ukrainien, montre Paris bombardé. L'objectif est ici d'effrayer les citoyens occidentaux afin de susciter leur implication dans le conflit, à des fins de propagande. Si la vidéo s'affiche clairement au départ comme un montage, sa circulation sur les différentes plateformes numériques sans précision de contexte a pu entraîner des interprétations erronées.

À l'issue des recherches des élèves, l'enseignant organise une mise en commun pour confronter les résultats obtenus. Ces exemples, semblant parfois anodins, participent à la construction de récits de propagande, allant jusqu'aux théories complotistes, afin d'influencer l'opinion publique.

Xavier Gillet, formateur CLEMI,
et Elsie Russier, responsable du pôle
Labo formation du CLEMI

QUEL MODÈLE ÉCONOMIQUE DERRIÈRE LA DÉSINFORMATION ?

Publicité et financement participatif : une formule simple, efficace et parfaitement légale. Voilà la recette des créateurs d'infox pour générer des bénéfices conséquents. Analyse des sources de revenus de l'industrie très lucrative de la désinformation.

Ressources

- « L'ère de la désinformation », *Courrier International*, hors-série n° 63, 17/10/2017.
- FAVRE, Aude, LOUVET, Sylvain, *Fake news, la machine à fric*, « Complément d'enquête », 02/09/2021.
- GROSSIN, Benoît, *Le financement des fake news : « Un Far West auquel participent des marques et des institutions publiques »*, France Culture, 29/08/2021. [en ligne]

2,6 milliards de dollars par an : voilà l'étendue des revenus générés chaque année par les sites d'infox grâce aux recettes publicitaires, selon un rapport Newsguard et Comscore. Le financement principal de l'industrie de la désinformation se fonde donc en grande partie sur la publicité. Un procédé tout à fait légal, qui ouvre les portes d'un marché colossal avec, à la clé, des revenus importants. Dans le magazine « Complément d'enquête » (France 2, le 2 septembre 2021), intitulé *Fake news, la machine à fric*, Laurent Nicolas, expert en publicité digitale, calcule que le site américain d'infox Gateway Pundit engrange chaque mois 200 000 € de recettes publicitaires, grâce à ses 50 millions de pages vues.



GP

UH OH: Big Brother Google Pours Millions Into Global "Fact Check" Fund

December 1, 2022, 9:15am by ProTrumpNews Staff
50 Comments



GP

EXCLUSIVE: Democrat "Ballot Gathering" Is Criminal and a Significant Part of "Ballot Harvesting"

Ce rendement lucratif attire aujourd'hui de nouveaux acteurs de la désinformation, par exemple les fermes à clics. Installées dans des pays comme la Macédoine, le Kosovo, la Birmanie ou encore le Cambodge, elles produisent et diffusent massivement des articles plagiés et des infox, dans le but de générer encore plus de profits. Leur façon de procéder est très simple : le même article est publié sur de nombreuses pages sur les réseaux sociaux afin de maximiser les clics, et donc les revenus publicitaires.

Écarter les sites douteux des campagnes en ligne est complexe pour les régies et les agences publicitaires. S'il existe déjà des outils permettant

d'empêcher les campagnes de figurer sur des sites affichant du contenu pornographique ou violent, ceux-ci sont inopérants contre la désinformation, car elle peut prendre de nombreuses formes. De plus, en ligne, les marques souhaitent toucher une population bien précise (âge, sexe, lieu de résidence, loisirs, etc.). On parle alors de publicité programmatique. Ce service est proposé par les régies publicitaires, comme Google Ads, qui savent précisément où navigue cette population ciblée. Si cette dernière fréquente des sites de désinformation, c'est alors là que la publicité sera affichée, et ce, sans contrôle de la part des marques.

Autre source importante de revenus pour les créateurs d'infox : le don. Le financement participatif permet à de nombreuses productions dont le contenu est trompeur ou manipulé de voir le jour. C'est le cas notamment de *Hold up*, un film documentaire sur la pandémie de Covid-19, qui mélange faits avérés et contre-vérités. Publié fin 2020 et visionné des millions de fois sur internet, il a bénéficié d'une levée de 300 000 € grâce au soutien de plus de 10 000 personnes. Ces dons permettent aussi le financement de sites bannis du marché de la publicité par Google, pour non-respect de son règlement qui vise à protéger les marques « contre la diffusion de leurs publicités à côté de contenus dangereux et trompeurs ». C'est le cas par exemple du site controversé FranceSoir. La responsabilité des plateformes qui permettent l'émergence de ces cagnottes de financement participatif est questionnée. Mais certaines, comme Tippee, avancent le prétexte de la liberté d'expression.

Ces deux systèmes de financement parallèles permettent à l'industrie de la désinformation de générer de forts revenus. Fondé sur le laisser-faire des agences de publicité et de certaines plateformes de financement participatif, le modèle économique des sites de désinformation ne semble pas en péril. Seuls l'utilisation d'outils informatiques et juridiques plus efficaces pour empêcher les campagnes publicitaires d'enrichir les pages des sites de désinformation et le renforcement des dispositifs d'EMI pourraient fragiliser cette industrie lucrative.

Valériane Gouban, formatrice CLEMI

D'OÙ VIENNENT LES THÉORIES DU COMLOT ?

Les théories du complot prospèrent aujourd'hui sur les réseaux sociaux ; elles n'ont évidemment pas attendu l'existence de ces médias pour se développer. Et si elles se nourrissent de l'époque, elles reposent d'abord sur des mythologies bien implantées dans l'imaginaire collectif, ressurgissant au gré de l'actualité.

Ressources

- Conspiracy Watch, le site de l'Observatoire du conspirationnisme et des théories du complot. [\[en ligne\]](#)
- REICHSTADT, Rudy, *L'Opium des imbéciles*, Grasset, 2019.
- « Antidote », chronique hebdomadaire de France Inter sur l'actualité des théories du complot. [\[en ligne\]](#)

Où, pourquoi, comment naît une théorie du complot ? On ne le sait pas toujours. Certaines sont créées de toutes pièces dans un but politique : dans les années 1980, les services secrets soviétiques avaient créé et diffusé l'idée que le virus du sida aurait été conçu comme une arme bactériologique par les États-Unis. D'autres apparaissent, de manière plus ou moins spontanée, sans que l'on puisse toujours expliquer précisément pourquoi une théorie « marche » et d'autres non.

En revanche, il est clair, depuis désormais dix ans, que les théories du complot « incubent » et se développent principalement sur les espaces de discussion en ligne. Facebook et YouTube ont joué un rôle majeur dans la diffusion de théories du complot, en privilégiant les contenus qui choquent ou suscitent des réactions – ce qui est souvent le cas de la plupart de ces théories.

DES ILLUMINATIS À QANON, LES MÊMES ARCHÉTYPES

Les grandes crises facilitent l'apparition de théories du complot – les attentats du 11 septembre 2001 ou commis au cours l'année 2015 en France ont donné naissance à des dizaines d'entre elles. Et la pandémie de Covid-19 a entraîné l'apparition de multiples théories, des plus simples (« Le virus a été diffusé volontairement par Pékin ») aux plus bizarres (« La pandémie est une couverture pour installer des antennes 5G qui contrôleront nos pensées »). La quasi-totalité d'entre elles ont cependant un point commun : l'idée qu'un petit groupe tire les ficelles dans l'ombre, pour son propre intérêt et contre celui du plus grand nombre.

Même les théories les plus récentes puisent presque toujours dans de grands archétypes que l'on retrouve à différents moments de l'histoire. Le mouvement américain QAnon, créateur de théories du complot ultra contemporaines, qui fait de Donald Trump un héros luttant en secret contre une conspiration de pédophiles satanistes, emprunte des éléments à des théories antisémites anglaises remontant au ^{xii}^e siècle, et au mythe des Illuminati. Certaines s'inspirent aussi d'éléments bien réels : des siècles d'assassinats politiques nourrissent l'idée que JFK a

pu être tué par la CIA ou le FBI, et l'existence des programmes de surveillance d'internet de la NSA (National Security Agency) américaine a facilité le développement de théories du complot sur la 5G.

Le caractère « universel » de ces théories fait qu'elles ne disparaissent jamais complètement. La théorie du « pizzagate », par exemple, postulait en 2016 que des enfants étaient violés et torturés par des hommes politiques américains dans la cave d'une pizzeria de Washington (un des adeptes de cette théorie y a ouvert le feu). Elle se diffusait encore largement en 2020 sur le réseau social TikTok, auprès d'un public jeune qui la découvrait pour la première fois.

ASSOUVIR NOS BESOINS PSYCHOLOGIQUES

Ces théories sont séduisantes parce qu'elles répondent parfaitement à nos besoins psychologiques et exploitent nos biais cognitifs : elles offrent une explication simple à une réalité complexe ou douloureuse ; elles flattent notre ego en nous faisant croire que nous sommes plus malins que les « moutons » qui croient à la « version officielle » ; leurs adeptes forment des communautés soudées, motivées, au sein desquelles il est facile de se sentir intégré.

Le complotisme transcende ainsi de nombreuses barrières et grilles d'analyse classiques. On trouve des partisans de théories du complot dans toutes les classes sociales, partout dans le monde. Il ne semble pas y avoir de corrélation entre la propension à croire à des théories du complot et le niveau d'étude, ni avec les capacités intellectuelles mesurées par test. Mais un lien existe entre croyance et convictions politiques : l'individu attiré par les extrêmes est plus aisément séduit par ce type de théories¹.

Damien Leloup, journaliste au *Monde*

1. Voir le « Baromètre de la confiance politique », Sciences Po Cevipof [\[en ligne\]](#), et l'« Enquête complotisme 2019 : le conspirationnisme et l'extrême droite » par la fondation Jean-Jaurès et Conspiracy Watch [\[en ligne\]](#).

L'analyse des images d'actualité

L'image est un mode de représentation médiatique facile d'accès en termes de perception : même les plus jeunes peuvent « voir » une image. Mais il y a différents types d'images plus ou moins complexes et leur lecture, c'est-à-dire leur compréhension fine, s'apprend. Le regard s'éduque et se cultive, car il est nécessaire de prendre conscience que toute image est un filtre, une construction intentionnelle et un langage, que la représentation visuelle médiatise. Les images d'actualité, telles que les photographies et les vidéos, peuvent être des témoignages de la réalité, soutenus par un principe de représentation et de ressemblance avec celle-ci. D'autres images, comme les infographies, sont des moyens de montrer et de mettre en valeur, de façon visuelle, des éléments non perceptibles à l'œil nu, pour les rendre plus intelligibles. Les dessins de presse autorisent leurs auteurs à révéler, à déformer ou à réinterpréter des faits d'actualité avec humour ou ironie. Enfin, les nouvelles images générées par des intelligences artificielles apparaissent comme des simulacres de la réalité, de plus en plus réussis et, de fait, prêtant potentiellement à confusion.

TRAVAILLER L'ANALYSE D'IMAGE À PARTIR D'UNE AFFICHE DE LA SPME

Chaque année, l'affiche, composée avec une photo de l'AFP, arrive dans les établissements inscrits à la Semaine de la presse et des médias dans l'École (SPME). Travailler sur cette affiche (SPME 2024) permet d'analyser une photo de presse : une façon stimulante d'aborder l'éducation aux médias et à l'information.

Durée : 1 heure.

Objectif

- Analyser une photo de presse.

Entrées programmes

- **Français, cycle 3**
Comprendre des images et les interpréter.
- **Sciences et technologie, cycle 3**
Relier certains phénomènes naturels à des risques pour les populations.
- **Français, cycle 4**
Lire et comprendre des images en fondant sa lecture sur quelques outils d'analyse simples.
- **SVT, cycle 4**
Relier les connaissances scientifiques sur les risques naturels ainsi que ceux liés aux activités humaines aux mesures de prévention, de protection, d'adaptation, ou d'atténuation.
- **Géographie, 2^{de} GT**
Les sociétés face aux risques.
- **Français, 2^{de} pro et CAP**
S'informer, informer.

Ressource

- « New York : les témoins de l'alerte orange », « Le dessous des images », Arte.

QUE SAIT-ON ?

On présente l'image en analysant le crédit photo et la légende. C'est une photo d'Ed Jones pour l'AFP. On fait repérer les 5W dans la légende : prise le 7 juin 2023 (quand ?) à New York (où ?), des personnes (qui ?) prennent en photo la skyline de Manhattan (quoi ?) dissimulée par un épais brouillard causé par les incendies de forêt au Canada (pourquoi ?). Et c'est cette dernière information qui mérite d'être explicitée : comment des incendies au Canada ont-ils pu provoquer un tel nuage à New York ?

Selon la NOAA (National Oceanic and Atmospheric Administration), de nombreux et importants incendies faisaient rage à cette date-là et les conditions météorologiques ont poussé les fumées vers le sud. Quelles sont les conséquences à New York ? On montre alors aux élèves le sujet du journal de 20 h de France 2 du 7 juin 2023 : on les interroge sur les conséquences évoquées par l'étudiante qui témoigne (la gêne respiratoire, les immeubles qu'on ne voit plus) et sur les consignes données par le maire de New York (activités publiques en plein air suspendues, recommandations aux New-Yorkais fragiles de rester à l'intérieur, limitation pour tous des activités à l'extérieur). En effet, la ville de New York devient ce jour-là, temporairement, la ville la plus polluée du monde.

QUE VOIT-ON ?

Aux premier et second plans, des personnes masquées afin de se protéger de la pollution observent un paysage qu'on ne voit pas et prennent des photos ou filment avec leur smartphone. À l'arrière-plan, les immeubles de la ville s'effacent dans le brouillard et on distingue difficilement

un pont. On fait repérer les lignes de construction (lignes horizontales tracées par les murets, le grillage, l'eau et le pont ; lignes verticales formées par les personnes dressées et les immeubles ; ligne oblique de la rive) : la figure de l'homme au foulard rouge émerge de cette construction. Alors que la photo est baignée dans un nuage orangé, cette figure en noir, blanc et rouge attire l'œil.

QUE VOIENT LES PERSONNES PHOTOGRAPHIÉES ?

Mais ce qui intrigue le plus, c'est bien la posture du photographe, qui met ici l'accent non pas sur les immeubles disparaissant dans le brouillard, mais sur les passants en train de photographier ce phénomène. Cette mise en abyme aiguise la curiosité : que photographient ces personnes ?

On propose alors aux élèves de réfléchir à des mots-clés en lien avec leur analyse, puis on les traduit en anglais afin de réaliser une recherche sur un des sites de l'AFP (afpforum.com). En tapant les mots-clés « US », « Canada », « fires », « smog », on trouve une série de photos du même photographe. On peut ainsi repérer une photo de l'homme au foulard rouge tournant les talons, photo qui révèle le paysage observé : on distingue les cheminées d'une usine prises dans un épais brouillard. Après un nouveau questionnement autour de mots-clés, une recherche rapide sur un moteur de recherche (en tapant « usine + New York » par exemple) permet de trouver de quelle usine il s'agit (Con Edison) et où elle se situe (à Manhattan sur l'East River). On peut ensuite inviter les élèves à se rendre sur Google Maps et à retrouver, via le mode Street View, le lieu où se trouve Ed Jones quand il prend cette photo et donc le paysage photographié par les passants. C'est alors une tout autre skyline qui se révèle à nous : du pont de Williamsburg à l'Empire State Building. Voilà le paysage caché par le brouillard que cherchent à immortaliser les personnes photographiées.

Maud Moussy, professeure de lettres et formatrice CLEMI



© Ed Jones/AFP. Des personnes photographient la skyline de Manhattan lors d'un épais brouillard à New York le 7 juin 2023. La fumée des incendies de forêt au Canada a envahi la côte nord-est des États-Unis, suscitant des inquiétudes quant aux préjudices d'une mauvaise qualité de l'air persistante.

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.

Durée : 1 heure.

Objectifs

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

Entrées programmes

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

Ressource

- Des padlets où trouver des infographies en lien avec l'éducation aux médias et à l'information : posters et infographies *1jour1actu* [en ligne], ressources premier degré [en ligne].

RECONNAÎTRE UNE INFOGRAPHIE

Les élèves travaillent par groupe de 4 ou 5. Distribuer un ou plusieurs journaux à chaque groupe (par exemple *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... et pas seulement 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 du dessin qui apporte une information (par exemple grâce à 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 *1jour1actu*). 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, des dessins).

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

Fiche
PÉDAGOGIQUE

Cycle 2

UNE SÉQUENCE POUR DÉCOUVRIR
LE DESSIN DE PRESSE

Toutes les ressources évoquées sont disponibles sur le site du CLEMI.

Niveaux de classe : CE1-CE2.

Objectifs

- Découvrir le dessin de presse.
- Comprendre son lien avec l'actualité et son rôle.

Entrées programmes

■ Orientations du CSP pour l'EMI pour les cycles 2 et 3, janvier 2018

Rechercher, identifier et organiser l'information (Compétences info-documentaires)

■ Français

Dire pour être entendu et compris.
Participer à des échanges dans des situations diverses.

■ Arts plastiques

Articuler le texte et l'image à des fins d'illustration, de création.
Explorer dans l'environnement proche, dans les médias, dans les médiathèques, les liens entre récit et images.

■ EMC

Apprendre à lire les images avec discernement.

Ressource

- Dossier pédagogique de Cartooning for Peace. [en ligne]

Prérequis. Plusieurs séances de découverte des différents supports de presse et de publicité sont souhaitables en préalable à cette séance.

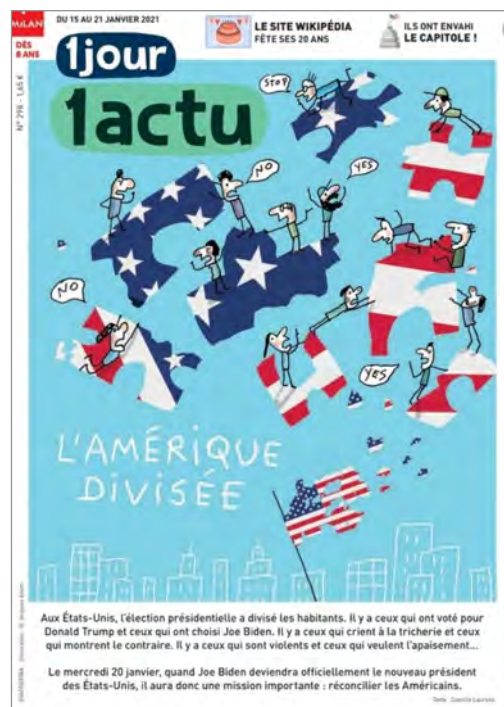
SÉANCE 1

Objectif : découvrir le dessin de presse et son rôle.

Modalité : classe entière.

Durée : 30 à 40 minutes.

Matériel : plusieurs unes de journaux (à retrouver en ligne) comprenant des dessins de presse (une de *Mon quotidien* du 3 mars 2020 ; une de *1jour1actu* n° 298 du 15 janvier 2021 ; une du *Monde* du 11 avril 2010). En fonction du matériel disponible, afficher les documents au tableau en grand format, utiliser un vidéoprojecteur ou distribuer des photocopies aux élèves.



Pour chaque étape, des échanges collectifs sont organisés. L'enseignant, qui mène et oriente les débats, liste au tableau les réponses pertinentes.

Premier temps : les élèves listent sur leurs ardoises les éléments qui composent les documents présentés, qui doivent être clairement identifiés comme étant des supports d'information (via des éléments comme le nom du journal, le titre...). Le dessin doit apparaître parmi les éléments listés. Si ce n'est pas le cas, l'ensei-

gnant doit guider les élèves pour faire émerger la notion de dessin de presse, sur laquelle la classe va travailler.

Deuxième temps : les élèves doivent définir le rôle du dessin. Pourquoi est-il là ? Qu'évoque-t-il ? Que provoque-t-il chez nous ?

Au fil du débat, l'enseignant doit expliquer que le dessin et le texte présents sur la une sont complémentaires, que le dessin présente l'actualité autrement (de façon plus ludique, décalée, provocatrice) et qu'il touche le lecteur autrement, notamment en faisant appel à leurs émotions.

Dernier temps : les élèves examinent plus précisément la une du *Monde* proposée, plus ancienne mais particulièrement adaptée pour effectuer l'activité suivante. Consigne : « Est-ce que vous pouvez trouver, en regardant cette page, qui est le personnage représenté tout en bas à gauche (dans le dessin de Plantu) ? ». Le lien doit être fait, avec l'aide de l'enseignant si besoin, avec la photo du personnage réel, Alain Juppé, plus haut dans la page. Ce travail permet de faire découvrir la notion de caricature, qui pourra être étudiée plus précisément dans le cadre d'une autre séance.

TRACE ÉCRITE

Elle est composée des réponses aux interrogations précédentes : le dessin de presse est un élément visuel que l'on trouve dans les journaux, il est lié à une actualité mais la présente autrement que le texte ; le dessin est là pour attirer l'attention du lecteur, pour le faire réfléchir ou pour le faire rire lorsqu'il s'agit d'une caricature, par exemple.

SÉANCE 2

Objectif : associer un dessin de presse et une actualité.

Modalités : par deux, puis en classe entière pour la mise en commun.

Durée : 40 à 50 minutes.

Matériel : des dessins de presse numérotés (deux par binôme), ainsi qu'un document-liste comportant les informations liées à tous les dessins distribués. Ces informations sont, elles aussi, numérotées et peuvent prendre la forme de très courts articles (un titre et quelques lignes, avec parfois une photo). Plusieurs dessins peuvent traiter de la même information. L'enseignant peut expliciter certaines informations pour faciliter leur compréhension par les élèves et ainsi faciliter le déroulé de la séance.

Différenciation pédagogique : l'enseignant peut composer lui-même les binômes d'élèves en fonction des profils, et adapter la répartition des dessins en fonction des binômes.

Premier temps : les élèves prennent connaissance de toutes les informations présentes sur le document. Ils doivent ensuite, en travaillant en binôme, associer les dessins aux textes informatifs correspondants (appariage).

Deuxième temps : les élèves expliquent par écrit comment ils ont établi ces associations, en indiquant les éléments qui leur ont permis de faire les liens (texte, photo, titre...). Une phrase-type, associée à un exemple, leur est proposée : « J'ai associé le dessin numéro... à l'information numéro... grâce à/au... ».

Troisième temps : sur la base de l'écrit réalisé, chaque binôme va présenter au groupe classe ses associations et expliquer ce qui fait penser que tel dessin est associé à telle information. Les élèves doivent aussi préciser ce que le dessin a voulu provoquer selon eux : faire rire, faire réfléchir...

Les associations sont validées ou non par le groupe classe et l'enseignant. Au fur et à mesure, sur une fiche distribuée à chaque élève, les dessins sont reliés aux différentes informations. En cas d'erreur d'un binôme, les associations concernées sont reprises collectivement.

SÉANCE 3

Objectif : réaliser un dessin en lien avec une actualité.

Modalité : en binômes.

Durée : 45 minutes.

Matériel : une nouvelle liste de textes informatifs, au moins autant qu'il y a de binômes constitués.

Les binômes doivent réaliser un dessin de presse en rapport avec une information choisie dans la liste proposée. L'enseignant indique aux élèves que leur travail doit être clairement en lien avec l'information choisie, que la présence de texte est fortement recommandée pour faciliter ce lien, qu'il faut décider de l'intention du dessin (faire rire, faire réfléchir...). Ce travail de planification est résumé sur une fiche distribuée aux élèves afin de les guider durant leur travail. Il est important de souligner que la dimension « artistique » n'est pas primordiale et ne doit pas constituer un frein. Il est même possible de légender le dessin (notamment pour l'identification des personnages) afin de faciliter sa compréhension. L'organisation en binômes doit favoriser l'échange et la réflexion, ainsi que la répartition des tâches (dessin et texte).

SÉANCE 4

Objectif : présenter son dessin en explicitant ses choix.

Modalité : en groupe classe, chaque binôme venant à tour de rôle présenter son dessin.

Durée : 1 heure.

Matériel : les dessins de presse réalisés par les élèves lors de la séance précédente ; une affiche avec toutes les informations disponibles numérotées.

Le processus suivant est répété pour chaque dessin.

Dans un premier temps, l'enseignant choisit au hasard un dessin parmi tous ceux qui ont été réalisés par les élèves. Le groupe classe – les auteurs du dessin n'ayant pas le droit de s'exprimer à cet instant-là – doit alors essayer d'identifier l'information à laquelle est lié le dessin.

Dans un second temps, le dessin est présenté plus précisément à l'ensemble de la classe par ses auteurs, qui expliquent la façon dont ils ont travaillé et ce qu'ils ont voulu exprimer. On vérifie alors collectivement les éléments qui constituent le dessin : est-ce qu'on comprend facilement à quelle information il est lié (la recherche collective précédente donne des indications sur ce point) ? Le texte est-il présent et permet-il de mieux comprendre le dessin, soit en évoquant les mêmes éléments (ancrage du sens par redondance), soit en apportant des éléments d'information supplémentaires (relais du sens par complémentarité) ? Le dessin est-il drôle ou fait-il réfléchir ? Peut-il être interprété de façon différente en fonction de celui qui le regarde ?

L'évaluation du travail des élèves peut être basée sur l'observation des deux phases de cette séance : les élèves ont-ils respecté les consignes de réalisation des dessins, leur présentation est-elle cohérente avec leur travail, démontre-t-elle une compréhension de ce qu'est le dessin de presse ?

PROLONGEMENT

Faire le lien entre le dessin de presse et la thématique de la liberté d'expression – à laquelle les élèves doivent être initiés au cycle 2 – en travaillant sur la notion de caricature.

Xavier Gillet, formateur CLEMI,
et Pauline Guyomarc'h,
conseillère pédagogique et référente EMI
1^{er} degré pour le CLEMI Bretagne

COMPRENDRE LES INTENTIONS DERRIÈRE LA DIFFUSION DE DEEPFAKES

Prérequis

- Les élèves ont déjà travaillé sur les notions d'information, de source et de désordres informationnels.

Tous les supports intégrés à cette fiche sont disponibles sur le site du CLEMI.

Niveaux de classe : 2^{de} professionnelle et 1^{re} CAP.

Durée : 2 heures.

Objectif

- Apprendre à reconnaître les vidéos manipulées par des outils d'IA, en s'interrogeant notamment sur l'intentionnalité de l'émetteur.

Entrées programmes

■ EMC

Réfléchir sur les problèmes soulevés par l'intelligence artificielle (IA).

■ Français

S'informer, informer : les circuits de l'information : développer des réflexes critiques et de vérification des supports vidéo.

■ PSE

Appliquer une démarche d'analyse à une situation donnée.

ÉTAPE 1. DÉFINIR CE QU'EST UN DEEPFAKE (OU HYPERTRUCAGE)

Dans un premier temps, en classe entière, l'enseignant interroge les élèves sur leur connaissance des *deepfakes* (ou hypertrucages) : connaissent-ils ce terme ? Ont-ils déjà été confrontés à ce type de contenus ? Sur quelles plateformes ou réseaux sociaux ? Quels étaient les objectifs de ces vidéos selon eux ? À partir des réponses des élèves, l'enseignant relève les mots-clés pour faire émerger une définition de ces vidéos générées ou manipulées par l'intelligence artificielle. L'enseignant peut proposer cette définition en complément : « [deepfake] fait à la fois référence à l'usage de l'IA (deep, pour *deep learning*, "apprentissage profond") et à la manipulation (fake, qui signifie "faux"). » [Morgane Tual, « Deepfake, un terme imparfait pour une réalité appelée à durer », *Le Monde*, 6 mars 2024, consulté le 7 octobre 2024]. Un lien peut être fait entre *deepfake* et infox.

ÉTAPE 2. RECONNAÎTRE LES DIFFÉRENTES INTENTIONNALITÉS

Dans un deuxième temps, l'enseignant présente un corpus de vidéos utilisant des *deepfakes*. Les élèves, répartis en groupes, analysent les différentes vidéos et déterminent leurs objectifs en répondant aux questions sous forme de tableau (voir fiche élève) : quelles sont les caractéristiques techniques de la vidéo ? (indices/observations) ; y a-t-il une volonté de tromper ou de nuire ? ; quelles sont les intentions de l'émetteur ? (intentionnalités/objectifs)

Vidéo 1 : Le Monde - Comment nous avons recréé le « vrai » Appel du 18 Juin (extrait de 10:15 à 13:59)



Le Monde expérimente l'utilisation de l'IA pour reconstituer, à l'aide d'historiens, de chercheurs et de documentations historiques, le discours de

l'Appel du 18 juin 1940 de Charles de Gaulle par un *deepfake* audio, interprété par un comédien. La vidéo a été réalisée dans l'objectif d'illustrer un événement historique.

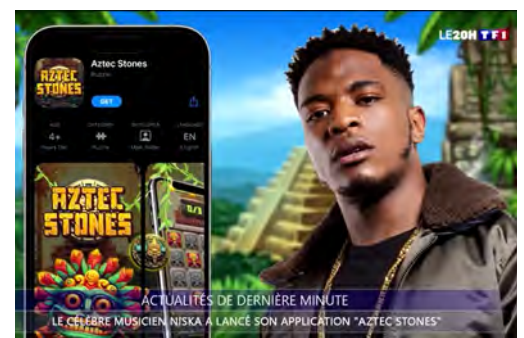
Vidéo 2 : Le Joker en concert.

Le compte X AI Warper diffuse une vidéo du personnage du Joker en concert, en reprenant une vidéo du rappeur Lil Yachty. La vidéo a été réalisée à des fins de divertissement.



Vidéo 3 : Le célèbre musicien Niska a lancé son application « AZTEC STONES »

Un faux extrait d'un JT du 20 heures de TF1 présente la nouvelle application de jeux d'argent du rappeur Niska et incite à la télécharger et à jouer de l'argent pour s'enrichir. La vidéo est une arnaque.



Vidéo 4 : France TV – Le visage de cette jeune iranienne n'existe pas.

La réalisatrice du documentaire « Nous, jeunesse(s) d'Iran », Solène Chalvon-Fioriti, explique avoir eu recours à l'IA pour modifier le visage des témoins afin de garantir leur anonymat et les protéger.



titution historique, divertissement, publicité et arnaque, protection des sources journalistiques (garantir l'anonymat), propagande politique. Ces cas pratiques doivent permettre de comprendre que toutes les vidéos manipulées ne sont pas nécessairement malintentionnées ou nuisibles ; cela dépend de l'intention de l'auteur et du contexte dans lequel la vidéo est créée et diffusée. Les élèves doivent ainsi comprendre la pluralité des intentions et leur degré de dangerosité ou de nuisance. L'enseignant pourra présenter des méthodes de vérification et leurs limites : par exemple, les outils de reconnaissance des *deepfakes* ou la consultation de sites de vérification de faits.

Pour conclure cette deuxième partie, l'enseignant diffuse la vidéo de « Quotidien » (« Les *deepfakes* de Taylor Swift scandalisent les Swifties »). Cet extrait concernant les *deepfakes* dont a été victime Taylor Swift permet d'amorcer un échange avec les élèves sur la volonté de nuire en portant atteinte à la réputation d'une personne. Il permet d'ouvrir la discussion sur d'autres intentionnalités comme la pornodivulgateur et le cyberharcèlement.

PROLONGEMENT : QUESTIONNER L'ÉTHIQUE DE L'UTILISATION DE L'IA

En s'appuyant sur les vidéos visionnées précédemment, les élèves sont amenés à s'interroger sur les différentes questions éthiques soulevées par l'utilisation des *deepfakes*. L'enseignant pourra si besoin orienter la discussion autour de la déontologie des journalistes ayant recours aux *deepfakes*, à la notion de droits d'auteur, de droit à l'image et de propriété intellectuelle, à la question des sources ou encore à l'atteinte à la vie privée.

Flora Rodriguez, formatrice CLEMI, et Audrey Démonière-Rouvel, professeure documentaliste (académie de Créteil)

Vidéo 5 : RMC - Deepfake sur Kamala Harris : l'IA peut-elle changer le cours de l'élection présidentielle américaine ?

Une victime d'un accident de la route accuse Kamala Harris, alors candidate à l'élection présidentielle américaine, de l'avoir renversée puis d'avoir pris la fuite. Ce *deepfake* a été diffusé dans l'intention de nuire à Kamala Harris et d'influencer l'opinion à son encontre.



En classe entière, une restitution est faite à partir des réponses de chaque groupe. L'enseignant fait une synthèse au tableau en listant les différentes intentions guidant les auteurs de *deepfakes* : res-

Ressources complémentaires

- « Savoir analyser les désordres informationnels », Xavier Gillet, formateur CLEMI, et Elsie Russier, responsable du pôle Labo formation du CLEMI, p. 21-22.
- « Évaluer l'information », Elsie Russier, responsable du pôle Labo formation du CLEMI, p. 18.

La liberté d'expression et ses limites

Peut-on tout dire, tout écrire, tout montrer ? Définie par la loi qui lui confère ses contours juridiques en France (diffamation, injure et provocation à la haine interdites dans la presse et sur internet), la liberté d'expression, pilier des régimes démocratiques et droit fondamental, s'appuie à la fois sur la liberté de la presse (selon la loi du 29 juillet 1881) et sur la liberté d'opinion et de communication (selon la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789). Cette liberté ne s'exerce pas de façon égale selon les pays et, sur certains territoires, les journalistes peinent à l'exercer sans contraintes ni dangers. Dans l'espace public, et notamment sur les réseaux sociaux numériques, une expression plus libre, voire parfois incontrôlée se déploie. Les limites de la liberté d'expression y sont régulièrement questionnées. Si, par exemple, la satire et le blasphème, souvent présents dans les dessins caricaturaux de presse, sont autorisés par la loi française, leur compréhension et leur acceptation peuvent s'avérer problématiques. Proposer aux élèves d'expérimenter en classe la liberté d'expression dans le cadre d'une activité d'EMI permet d'en éprouver concrètement la force et les limites.

COMPRENDRE LA CARTE DE REPORTERS SANS FRONTIÈRES

Tous les ans, pour la journée mondiale de la liberté de la presse, RSF publie un classement mondial de la liberté de la presse. Mais qu'est-ce que la liberté de la presse et comment la carte RSF est-elle élaborée ? À partir de deux cas (la Norvège et la Grèce), les élèves découvrent dans cette ressource #EnClasse la méthodologie mise en œuvre et les missions de RSF.

Tous les supports intégrés à cette fiche sont disponibles sur le site du CLEMI.

Niveaux de classe : 4^e-3^e-2^{de}.

Durée : 2 séances d'une heure.

Objectifs

- Définir la liberté de la presse.
- Identifier les éléments permettant de construire le classement mondial de la liberté de la presse fait par RSF.

Entrées programmes

- **Français, cycle 4**
Lire des images, des documents composites et des textes non littéraires. Informer, s'informer, déformer ?
- **Français, 2^{de} professionnelle**
S'informer, informer
- **EMC, cycle 4**
Libertés et droits fondamentaux.
- **EMC, 2^{de} GT**
Des libertés pour la liberté ?
- **EMI, cycle 4**
S'interroger sur l'influence des médias sur la vie démocratique.

SÉANCE 1

Objectif : découvrir comment Reporters sans frontières mesure la liberté de la presse dans le monde.

Modalité : en classe entière, puis en binômes.

Durée : 1 heure.

Matériel : la fiche élève, l'interface et le diaporama fourni par le CLEMI.

Dans un premier temps, l'enseignant diffuse l'interview d'un journaliste russe, diffusée sur Arte en 2022 (jusqu'à 1'08). Ce journaliste expose les entraves rencontrées dans l'exercice de son métier en Russie : il évoque l'autocensure, « la censure et la violence contre les journalistes », les arrestations, la peur quotidienne.

On projette ensuite la vidéo d'Arte disponible sur Lumni sur la liberté de la presse (jusqu'à 0'54), on distribue le document élève et on demande aux élèves de définir la liberté de la presse en faisant des phrases ou en utilisant des mots-clés : « La liberté de la presse est la liberté pour les journalistes de **travailler librement**, d'informer les citoyens sur les **sujets de leur choix et en toute sécurité** (sans qu'ils ne risquent d'être emprisonnés, maltraités, voire tués). C'est aussi **garantir le pluralisme des médias** (afin que les citoyens aient accès à des médias différents) et **protéger les sources** des journalistes. »

Le professeur explique ensuite que Reporters sans frontières est une ONG (organisation non gouvernementale, à but non lucratif) qui défend la liberté de la presse. RSF a ainsi mis en place une veille quantitative sur les exactions des journalistes via un baromètre (on peut alors montrer les différents filtres du baromètre : les pays, les années, les types d'exactions...). Mais l'ONG établit aussi, chaque année, une carte qui propose une représentation de la liberté de la presse dans le monde. L'enseignant projette la carte (les couleurs de la Norvège et de la Grèce ont été ôtées à ce stade de la séance). On demande à la classe de présenter le document (titre, nature, auteur, date, thème) et de repérer la légende : cinq couleurs sont utilisées, d'une bonne situation de la liberté de la presse à une situation très grave. On demande aux élèves de s'interroger sur les données qui ont pu être utilisées pour fabriquer cette carte, puis on indique que RSF envoie un questionnaire d'une centaine de questions, dans chaque pays, à plu-

sieurs personnes qui peuvent être des journalistes, des juristes, des professionnels des médias, des universitaires ou d'autres experts de la liberté de la presse. Ces répondants sont anonymes afin de pouvoir répondre au questionnaire en toute indépendance. L'enseignant peut alors lire ou faire lire l'encadré récapitulatif sur RSF figurant sur le document élève.

On présente ensuite l'enjeu de l'activité qui va suivre : la carte étant vierge pour la Grèce et la Norvège, les élèves vont devoir répondre à sept questions du questionnaire RSF pour ces deux pays en s'appuyant sur les interviews de deux correspondants RSF (à distinguer des répondants au questionnaire), Torry Pedersen pour la Norvège et Vas Panagiotopoulos pour la Grèce (ils se présentent dans deux courtes vidéos).

Par deux, avec un téléphone, une tablette ou un ordinateur, les élèves accèdent au questionnaire créé pour cette activité. Pour chaque question, le professeur explique les notions complexes, projette les interviews des deux correspondants RSF et chaque binôme répond au fur et à mesure (les interviews sont diffusées plusieurs fois si nécessaire).

Ainsi, pour la première question : « Des journalistes ont-ils été agressés au cours des douze derniers mois ? », l'enseignant rappelle les risques encourus par certains journalistes. Puis il diffuse les extraits des deux journalistes. Sur l'application, les élèves répondent alors par oui ou par non. On procède de la même manière pour les six questions suivantes.

Pour des lycéens, il est possible de diffuser les interviews en intégralité (18 minutes chacune) pour répondre au questionnaire.

Après avoir répondu aux questions, un score par pays est calculé par le logiciel en fonction des réponses choisies par les élèves, qui sélectionnent la couleur correspondante au score trouvé pour chacun des deux pays. On constate alors que les binômes n'obtiennent pas forcément les mêmes scores. En effet, les réponses choisies relèvent d'une interprétation des propos, interprétation qui peut être discutée.

La séance se clôt sur la projection de la carte RSF 2024 : la Norvège, en vert, est classée

1^{re} mondiale tandis que la Grèce, en orange clair, classée 88^e mondiale, est le pays le plus mal classé à l'échelle de l'Union européenne.

Pour la séance suivante, on demande aux élèves d'expliquer en quelques lignes pourquoi la Norvège est mieux classée que la Grèce.

SÉANCE 2

Objectif : découvrir les missions de Reporters sans frontières.

Modalité : en classe entière.

Durée : 1 heure.

Matériel : le diaporama fourni par le CLEMI et la fiche élève de la séance 1.

L'enseignant démarre la séance 2 en corrigeant le travail donné à la maison et, pour réactiver ce qui a été fait à la séance précédente, montre l'interview de Blanche Marès (voir diaporama), data-journaliste, responsable du classement mondial de la liberté de la presse chez RSF, qui rappelle le principe du classement et de la carte.

On souligne que l'intérêt de ce classement et de cette carte réside aussi dans les tendances qu'il met en évidence et dans les évolutions de la situation de la liberté de la presse dans le monde au fil des années. On peut, par exemple, faire observer le changement de couleur de la Russie entre 2021 et 2022 à la suite de l'invasion de l'Ukraine en février 2022. Sur le site de RSF, on peut noter les évolutions des couleurs de certains pays sur les dernières années (il suffit de sélectionner l'année de la carte).

Pour que les élèves identifient les principales missions de l'organisation, on projette trois affiches de RSF. L'analyse est menée à l'oral.

L'interview de Blanche Marès fait la synthèse des missions évoquées. On peut alors demander aux

élèves de lister, sur le document élève distribué lors de la séance 1, les différentes missions de RSF :
– dénoncer les exactions contre les journalistes ;
– défendre les journalistes, les assister en cas de danger ;
– défendre la liberté d'information, la liberté d'expression, le pluralisme des médias.

On s'intéresse ensuite au cas de la France. On observe la carte et on invite les élèves à repérer sa couleur en 2024 (jaune = situation plutôt bonne). Puis on projette la synthèse chiffrée de la France en 2024 et on interroge les élèves sur son rang général : elle est 21^e sur 180 pays. La fiche pays RSF de la France en 2024 permet de comprendre ce score.

PROLONGEMENT : LES IMPACTS DU CLASSEMENT RSF

On interroge les élèves sur les enjeux de cette carte : à quoi sert-elle ?

Le but premier de RSF est bien sûr de dresser un état des lieux de la liberté de la presse, ce qui provoque parfois des réactions vives de la part des pays mal classés. Ainsi, le Premier ministre grec, Kyriakos Mitsotakis, déclare après la sortie du classement de la liberté de la presse de RSF en 2022 : « Désolé, mais... c'est de la merde. » A contrario, les pays bien classés ne manquent pas de se féliciter de leur rang : ce fut le cas par exemple de l'Estonie. Mais l'objectif de l'ONG n'est pas seulement d'alerter. L'enseignant peut diffuser alors l'interview de Blanche Marès (voir diaporama) : elle explique que l'objectif de RSF est aussi de permettre aux pays qui le souhaitent d'évoluer. À cet effet, l'ONG propose un accompagnement aux pays demandeurs.

Maud Moussy, professeure de lettres et formatrice CLEMI



Fiche
PÉDAGOGIQUE

Cycle 3

UNE SÉQUENCE POUR EXPÉRIMENTER
LA LIBERTÉ D'EXPRESSION
ET SES LIMITES

Tous les supports intégrés à cette séquence (vidéo et fiches élèves) sont disponibles sur le site du CLEMI.

Niveau de classe : CM1-CM2.

Objectifs

- Définir la notion de liberté d'expression et ses limites.
- Participer à la réalisation d'une production médiatique en tenant compte des règles juridiques encadrant la liberté d'expression.

Entrées programmes

■ **Orientations du CSP pour l'EMI pour les cycles 2 et 3, janvier 2018**

Connaître ses droits et responsabilités dans l'usage des médias (citoyenneté et capacité à agir).

■ **Français**

Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. Dire pour être entendu et compris. Participer à des échanges dans des situations diverses.

■ **EMC**

Aborder la gestion de la liberté d'expression.

Ressource

- « C'est quoi, la liberté d'expression ? » Vidéo de *1jour1actu* [en ligne].

Prérequis. Cette fiche pédagogique consacrée à la liberté d'expression présente une séquence d'approfondissement. Il est souhaitable que les élèves aient participé, au cycle 2, à des séances de découverte de cette notion, comme le recommandent les orientations du CSP pour l'EMI.

SÉANCE 1

Objectif : découvrir ou approfondir la notion de liberté d'expression, ses droits et ses limites.

Modalité : en classe entière.

Durée : 30 minutes.

Matériel : extraits de grands textes définissant la liberté d'expression : Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen (article 11), Déclaration universelle des droits de l'Homme et du Citoyen (article 19), Convention européenne des droits de l'Homme (article 10) ; texte à trous pour la trace écrite.

Premier temps : l'enseignant présente les trois documents. Les élèves sont répartis en groupes de quatre, et chaque groupe se voit attribuer l'un des textes, avec pour consigne d'identifier le titre, la date, de déterminer à qui s'adresse le texte et quel est le message, en utilisant leurs propres mots.

Deuxième temps : chaque groupe vient présenter son travail. L'enseignant guide et oriente le débat et note au tableau les réponses pertinentes pour parvenir à lister ce qu'englobe la liberté d'expression. Le fait que deux groupes au moins aient travaillé sur chaque texte doit permettre d'aboutir à une présentation la plus complète possible. Doivent émerger à la fin de cette activité : le droit de dire et de penser ce que l'on veut sans être inquiété ; le droit de diffuser l'information et donc la liberté de la presse.

Troisième temps : un texte à trous, visant à définir ce que permet la liberté d'expression, est proposé aux élèves. Chaque espace vide est complété après validation collective de la réponse qui convient le mieux, sur la base des éléments listés au tableau.

SÉANCE 2

Objectifs : établir que la liberté d'expression a des limites ; découvrir la notion de diffamation.

Modalité : en classe entière.

Durée : 45 minutes.

Matériel : Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen (article 11) ; vidéo « La liberté d'expression et ses limites », *Les Clés des médias* ; fiche élève.

Premier temps : l'enseignant demande aux élèves de relire l'article 11 de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen. Il attire leur attention sur la fin de la phrase (« [...] *sauf à répondre de l'abus de cette liberté, dans les cas déterminés par la loi* ») et leur demande ce que cela signifie selon eux. Une phase de débat collectif est organisée par l'enseignant. Les élèves sont invités à trouver des exemples dans leur vie quotidienne pour illustrer le débat. Il sera établi que la liberté d'expression a des limites, qui sont fixées par la loi.

Deuxième temps : les élèves visionnent le début de la vidéo *Les Clés des médias* sur la liberté d'expression (jusqu'à 0'38"). L'enseignant demande : « Qu'est-ce qui pose problème dans ce qu'a dit le voisin de Monsieur Pita ? » Toujours en guidant et orientant si besoin le débat, il liste au tableau les réponses pertinentes : doivent apparaître l'accusation sur les sandwiches de M. Pita et les propos sur les personnes d'origine étrangère (ceux-ci feront l'objet de la séance 3). Puis la suite de la vidéo est diffusée (jusqu'à 1'10") pour définir et institutionnaliser la notion de diffamation, punie par la loi.

Troisième temps : une fiche est distribuée aux élèves. Elle propose d'abord un texte à trous, illustré par une capture d'écran de la vidéo, et visant à définir ce qu'est la diffamation. Les élèves peuvent faire des propositions sur leurs ardoises puis chaque espace est complété après validation collective de la bonne réponse. Ensuite, pour intégrer cette notion dans le champ médiatique, les élèves sont invités à produire un court article qui peut être publié. Les élèves prennent le rôle d'un journaliste et trient une série d'affirmations dans un tableau à deux colonnes : « J'ai le droit de le publier » ou « Je n'ai pas le droit de le publier, car c'est de la diffamation ».



Capture d'écran « La liberté d'expression et ses limites », *Les Clés des médias*.

SÉANCE 3

Objectifs : établir que la liberté d'expression a des limites ; comprendre la notion d'appel à la haine ou à la violence.

Modalité : en classe entière.

Durée : 45 minutes.

Matériel : vidéo : « La liberté d'expression et ses limites », *Les Clés des médias* ; fiche élève.

Premier temps : les élèves visionnent à nouveau le début de la vidéo *Les Clés des médias* (jusqu'à 1'10"). L'enseignant revient sur la notion de diffamation, traitée dans la séance précédente, qui portait sur l'accusation visant les sandwiches de M. Pita. Il rappelle que les élèves avaient repéré d'autres propos, sur les personnes d'origine étrangère, qui pouvaient poser problème, puis il diffuse la suite de la vidéo (jusqu'à 1'25") pour évoquer la notion d'appel à la haine ou à la violence, punie par la loi.

Deuxième temps : une fiche est distribuée aux élèves. Elle propose d'abord un texte à trous, illustré par une capture d'écran de la vidéo, visant à définir ce qu'est l'appel à la haine ou à la violence. Les élèves peuvent faire des propositions sur leurs ardoises puis chaque espace vide est complété après validation collective de la bonne réponse. Ensuite, pour faire réfléchir à cette notion dans le champ médiatique de la publication en ligne, les élèves doivent rédiger un article qui pourrait être publié sur un site internet d'école et, dans cette optique, trier une série d'affirmations dans un tableau à deux colonnes : « J'ai le droit de le publier » ou « Je n'ai pas le droit de le publier, car c'est un appel à la haine ou à la violence ».

SÉANCE 4

Objectif : rédiger de courts textes informatifs en tenant compte des limites légales à la liberté d'expression.

Modalités : par binômes, puis en classe entière.

Durée : 1 heure.

Matériel : une fiche comportant une série d'informations permettant de réaliser le portrait d'un personnage et une fiche pour le bilan.

Premier temps : l'enseignant explique aux élèves, répartis en binômes, qu'ils vont devoir écrire un court article (maximum dix lignes) pour faire le compte-rendu d'un événement (totalement fictif). Les élèves devront donner un maximum d'informations, en respectant les limites fixées par la loi relative à la liberté d'expression (pas de diffamation, pas d'appel à la haine/violence). Il distribue à chaque binôme une fiche sur laquelle figurent une quinzaine d'informations, numérotées, au sujet de cet événement. Certaines sont exploitables mais d'autres non, car elles relèvent de la diffamation et/ou de l'appel à la haine ou à la violence.

Deuxième temps : les binômes rédigent leur article, tout en notant les numéros correspondant aux informations qu'ils ont choisi d'utiliser pour une publication. Pour celles qu'ils choisissent de ne pas publier, ils doivent préciser s'il s'agit selon eux de propos diffamatoires ou d'appels à la haine/violence.

Troisième temps : pour la mise en commun, l'enseignant demande à chaque binôme de présenter son travail et de donner les numéros des informations retenues à noter au tableau. Après la présentation de tous les groupes, un point est fait sur les informations qui ont été les plus utilisées et celles qui l'ont moins été, en expliquant pourquoi. Sur une fiche, les élèves complètent progressivement un tableau pour établir que telle information peut être publiée sans problème, ou au contraire qu'elle relève de la diffamation ou de l'appel à la haine/violence. Cette phase de bilan permet aux binômes de valider ou non les choix à effectuer pour la rédaction de l'article.

PROLONGEMENT

Cette séquence peut être exploitée à nouveau sur la base d'actualités réelles, avec nécessité pour l'enseignant d'accompagner les élèves avec les ressources adéquates. Par ailleurs, une séquence peut être proposée pour faire découvrir aux élèves d'autres limites à la liberté d'expression : droit à l'image, droit au respect de la vie privée, règles de citation, plagiat... Cette fiche peut être mise en lien avec des séquences sur le dessin de presse et les caricatures, ou sur la notion de laïcité en EMC.

Xavier Gillet, formateur CLEMI,
et Pauline Guyomarc'h,
conseillère pédagogique et référente EMI
1^{er} degré pour le CLEMI Bretagne

COMPRENDRE ET EXPÉRIMENTER LA LIBERTÉ D'EXPRESSION

Droit fondamental de la République française, la liberté d'expression est souvent l'objet d'une mauvaise compréhension de sa nature et de ses limites. Cette séquence, en s'appuyant tant sur les connaissances que sur une mise en situation, propose aux élèves d'appréhender cette valeur fondatrice de notre « vivre ensemble » et de la mettre en pratique avec humour.

Durée : 3 heures.

Objectifs

- Connaître la loi et ses limites concernant la liberté d'expression.
- Comprendre la caricature et ses limites.
- Expérimenter sa propre liberté d'expression dans les limites fixées par la loi.

Entrées programmes

- **EMC, cycle 4,**
Libertés et droits fondamentaux. Libertés individuelles et collectives.
- **EMC, 2^{de}**
Liberté, Libertés.
- **EMC, 1^{re}**
Rupture du lien social.

Ressources

- « Daumier et ses héritiers », exposition sur le site de la BnF, page « Rapide histoire de la caricature ». [\[en ligne\]](#)
- « Dessins pour la paix », livret pédagogique 2020 de Cartooning for Peace. [\[en ligne\]](#)
- *Fini de rire*, documentaire d'Olivier Malvoisin, 2013.

REPRENDRE LES FONDAMENTAUX

Première séance : dans un premier temps, interrogeons les élèves sur leur vision de la liberté d'expression. Où est-elle visible dans leur quotidien ? Qu'est-ce qu'elle évoque pour eux ? Nous dressons ensemble un panorama de la liberté d'expression sous forme d'une carte mentale. Il faut être vigilant à ce que la presse et les journalistes apparaissent. Les élèves citeront certainement les réseaux sociaux ou internet. Il n'est pas inutile de rappeler que la liberté d'expression est un droit qui s'applique également aux communications numériques, et qu'internet n'est pas une zone de non-droit.

Appuyons-nous ensuite sur deux vidéos de la série *Les Clés des médias* : la première rappelle les bases de la liberté d'expression et ses limites [\[en ligne\]](#). La seconde pose la question de la caricature, de sa fonction sociale [\[en ligne\]](#). Ces vidéos permettent de niveler les connaissances et les *a priori* des élèves. Elles rappellent les limites de la liberté d'expression et l'utilité de la caricature.

On demandera aux élèves de relever les éléments constitutifs d'une caricature (repose sur l'humour, exagère un trait, est clairement annoncée comme telle, part d'un fait qui nous interpelle, concerne un fait ou une personne publique) ainsi que les différentes limites de la liberté d'expression (diffamation, calomnie, injure, appel à la violence, appel à la haine, apologie du terrorisme et des crimes de guerre). Ces éléments serviront ensuite pour évaluer des productions d'élèves.

Deuxième séance : nous proposons aux élèves une rapide étude, formelle, de caricatures. On peut les choisir dans une visée historique ou bien dans une visée politique contemporaine (voir ressources).

Les élèves, par groupes de 2 ou 3, présentent d'abord la caricature qu'ils ont choisie en suivant la méthode d'analyse de documents traditionnelle (nature, source, date, contexte, thème principal, idée générale). Ils repèrent ensuite le

trait humoristique. Ils recherchent l'adéquation entre les éléments relevés dans la vidéo 2 et la caricature choisie. Cette dernière entre-t-elle dans les limites de la liberté d'expression telles que décrites dans la vidéo ?

S'EMPARER DE SA LIBERTÉ D'EXPRESSION

Pour que l'expérience de l'élève devienne la plus intériorisée possible, on propose, après ce temps plus « scolaire », une activité plus libre et créative.

Les élèves, en petits groupes, sont invités à se concentrer sur des aspects de leur vie de lycéens ou de collégiens qui les choquent, les interpellent. Les thèmes possibles sont légion : inégalités entre filles et garçons, conditions de vie quotidienne et éventuels problèmes récurrents rencontrés dans l'établissement, double discours des adultes sur les usages du numérique (portables interdits mais professeurs et parents rivaux au leur), etc. Ils tentent de trouver le trait d'humour lié à la situation choisie. Ils doivent ensuite composer une caricature sous forme dessinée. On leur rappellera que le talent de dessinateur n'est pas obligatoire, du moment que l'on reconnaît la situation avec des formes simples, ou décalquées. On peut ajouter des indications écrites (flèches, légendes, bulles, etc.) Le propos doit être clair, concis, frappant.

En reprenant comme grille d'autoévaluation les composantes de la caricature et les limites de la liberté d'expression, ils s'assurent que leur idée de caricature respecte la loi et les personnes.

Pour prolonger le projet, on peut organiser un concours de caricatures interne à l'établissement.

Iris Iriu, coordonnatrice académique
CLEMI Lyon

Comprendre l'économie des médias

Au regard des évolutions technologiques liées au déploiement du numérique et des mutations socioprofessionnelles qui en découlent, l'écosystème médiatique et informationnel s'est profondément transformé. Pour acquérir une vigilance critique, il est important de comprendre que les médias de la presse écrite ont dû faire évoluer leurs modèles économiques et que les *pure players* ont été contraints d'en inventer de nouveaux. Être conscient que les plateformes numériques ont également bouleversé l'économie de l'attention des usagers d'internet, soumis aux algorithmes de recommandation, permet de mieux comprendre les logiques commerciales derrière les offres de contenus numériques. Enfin, savoir s'informer implique désormais de savoir repérer les modifications qui s'opèrent au sein du paysage médiatique, telles que sa reconfiguration liée à la concentration croissante des médias, et d'observer leurs conséquences sur la production et la diffusion de l'info.

YOUTUBE, UNE PLATEFORME QUI NOUS CONNAÎT BIEN

À partir de cas réels, les élèves s'intéressent au fonctionnement de l'algorithme de recommandation de YouTube et découvrent les mécanismes de captation de l'attention de la plateforme. Cette séquence issue de la série de ressources #EnClasse a pour objectif de leur permettre de prendre du recul face à leur propre usage.

Tous les supports intégrés à cette séquence sont disponibles sur le site du CLEMI.

Niveaux de classe : CM1-CM2.

Durée : 1 heure 30.

Objectifs

- Identifier les moyens mis en œuvre par YouTube pour capter l'attention de ses utilisateurs.
- Aborder le modèle économique de YouTube.

Entrées programmes

- **Orientations du CSP pour l'EMI pour les cycles 2 et 3, janvier 2018**
Comprendre le fonctionnement des différents médias.
- **EMC**
Sobriété numérique.
- **Géographie, CM2**
Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'internet

Ressources

- *Comment les algorithmes nous enferment ?*, Lumni, 23/11/2017. [en ligne]
- *La récolte des données*, Action Innocence, 2021. [en ligne]

L'enseignant explique le protocole utilisé pour concevoir cette séquence : la navigation d'utilisateurs sur YouTube a été enregistrée. Toutes les captures de la séquence sont authentiques.

SÉANCE 1

Objectif : observer le fonctionnement de l'algorithme.

Modalité : en classe entière.

Durée : 30 minutes.

Matériel : fiche d'activité avec la capture d'écran de la page d'accueil YouTube d'un utilisateur inconnu et sa fiche d'identité à compléter.

L'enseignant distribue la photocopie d'une capture d'écran reflétant la navigation YouTube d'un utilisateur inconnu et invite les élèves à en identifier les composantes : nom de la chaîne, nombre d'abonnés, titre de la vidéo, nombre de vues... et bouton de lecture automatique (expliquer sa fonction). Ensuite, l'enseignant montre la page d'accueil YouTube de ce même utilisateur et demande aux élèves d'établir sa fiche d'identité numérique grâce aux mots-clés et vidéos recommandées : il s'agit d'Élisa, 10 ans, fan d'Harry Potter, aimant l'anglais et les arts plastiques.

SÉANCE 2

Objectif : jouer à l'algorithme pour comprendre son fonctionnement.

Modalité : en binômes.

Durée : 45 minutes.

Matériel : fac-similé d'une page d'accueil YouTube vierge, fac-similé d'une page d'une vidéo en cours de lecture, fiche d'identité d'un utilisateur, vignettes de vidéos.

Par deux, les élèves jouent à l'algorithme YouTube afin d'appréhender son fonctionnement. L'enseignant distribue à chaque binôme : la fiche d'identité d'une personne réelle (Florian, 12 ans, ou Solange, 65 ans), 16 vignettes de vidéos à recommander dont 10 à répartir entre le fac-similé d'une page d'accueil YouTube vierge et le fac-similé d'une page d'une vidéo en cours de lecture.

Pour chaque profil, les élèves doivent réaliser une page d'accueil et une page de lecture de vidéo. Puis on échange sur les choix effectués (l'enseignant écrit au tableau les mots importants en vue de la rédaction du bilan ou phase d'institutionnalisation). Comment les recommandations



Aperçu de l'exercice proposé lors de la séance 2.

de la page d'accueil ont-elles été choisies ? Quelles vidéos ont été écartées et pourquoi ? On demande aux élèves de comparer leurs productions avec les pages d'accueil authentiques de Florian et Solange. L'objectif est de faire remarquer que chacun a une page d'accueil différente et que YouTube identifie nos centres d'intérêt en fonction de notre usage de la plateforme (et de nos abonnements). La notion d'algorithme de recommandation est alors expliquée.

Dans un second temps, on se livre au même questionnement sur les pages de lecture de vidéo. Quelles sont les vidéos recommandées ? La plupart sont issues de la même chaîne, traitent d'un sujet proche ou affichent un nombre de vues conséquent. On peut alors évoquer le risque de bulle informationnelle. On fait aussi remarquer les bandeaux et la vidéo publicitaires dans les recommandations adressées à Solange. On prolonge cette réflexion en regardant une capture vidéo de la navigation de Florian (avec annonce publicitaire entre 2 vidéos). La plateforme se rémunère notamment grâce aux annonces publicitaires diffusées et on aborde ainsi, après la captation de l'attention, la question de l'économie de l'attention.

Lors des échanges, l'enseignant veille à rester prudent dans l'analyse : d'une part, YouTube ne communique pas totalement sur le fonctionnement de son algorithme, d'autre part, ce dernier est en constante évolution.

SÉANCE 3

Objectif : rédiger un bilan.

Modalité : classe entière.

Durée : 15 minutes.

L'enseignant demande aux élèves de faire le bilan de la séquence en utilisant les mots indiqués au tableau : YouTube est une plateforme qui diffuse des vidéos. Un algorithme de recommandation permet de proposer, sur la page d'accueil, des vidéos qui correspondent à nos centres d'intérêt et, sur la page de lecture, des vidéos issues de la même chaîne ou traitant du même sujet ou d'un sujet proche avec un nombre de vues important. L'utilisateur se sentant ainsi satisfait peut avoir du mal à arrêter de regarder YouTube. La diffusion des publicités permet à la plateforme de gagner de l'argent.

PROLONGEMENT

Le modèle économique de YouTube : les formats d'annonces publicitaires, les services payants proposant la diffusion des contenus sans publicités, la collecte des données personnelles, etc.

Maud Moussy, professeure de lettres et formatrice CLEMI

Séquence conçue avec Christelle Loigerot, professeure des écoles (académie de Créteil), et François Rose, formateur CLEMI



ENQUÊTE SUR LE MODÈLE ÉCONOMIQUE D'UN MÉDIA : L'EXEMPLE DU CANARD ENCHAÎNÉ

La ligne éditoriale d'un média et son modèle économique sont deux notions clés en éducation aux médias et à l'information. Dans cette séquence, issue de la série de ressources #EnClasse, les élèves de cycle 4 et lycée analysent le lien entre ces deux notions à partir d'une étude de cas (les particularités du journal *Le Canard enchaîné*) sous forme d'enquête.

Tous les supports intégrés à cette séquence sont disponibles sur le site du CLEMI.

Niveaux de classe : 4^e-3^e-2^{de}.

Durée : 2 heures.

Objectifs

- Comprendre l'identité d'un média et son modèle économique en partant d'une étude de cas (les particularités du journal *Le Canard enchaîné*).
- Examiner une ligne éditoriale et comprendre son lien avec le modèle économique.

Entrées programmes

- **Français, 4^e**
Informar, s'informer, déformer ?
- **Français, 3^e**
Dénoncer les travers de la société.
- **Français, 2^{de}**
La littérature d'idées et la presse du XIX^e au XXI^e s.
- **EMC, cycle 4**
Libertés et droits fondamentaux.
- **EMC, 2^{de}**
Des libertés pour la liberté ?

SÉANCE 1

Objectif : mener l'enquête sur les particularités du *Canard enchaîné*.

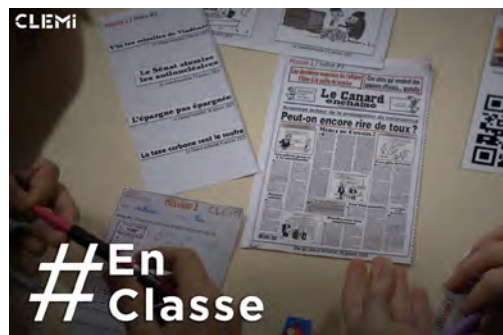
Modalité : classe entière, groupes de 3.

Durée : 1 heure 10.

Matériel : 4 documents « mission » et un téléphone (ou tablette) avec connexion internet par groupe. Pour le professeur : une feuille avec les QR codes pour les mots-clés de chaque mission et une feuille avec les QR codes des 4 bonus.

À partir de différents documents (unes, dessins de presse, titres d'articles, tableau de ventes en kiosque, interviews), les élèves doivent comprendre la spécificité du *Canard enchaîné* : à la fois sa ligne éditoriale, privilégiant l'enquête et la satire, et son modèle économique fondé sur la vente en kiosque ou l'abonnement. Le jeu se déroule en quatre missions, chacune permettant de découvrir une caractéristique du journal (dimension satirique, importance de l'enquête, indépendance financière, etc.).

Après avoir montré un exemplaire du journal afin de présenter l'objet du travail d'enquête, l'enseignant explique les consignes : pour chaque mission, un document sera distribué à chaque groupe. Sur ce document figureront à chaque fois trois indices (à découper et à faire circuler au sein du groupe) et trois fiches mission identiques (une par élève) à compléter (la trace écrite du jeu). À l'issue de chaque mission, les élèves trouvent un mot-clé pour passer à la mission suivante.



Mission 1

L'enseignant distribue la mission 1 à chaque groupe. Les élèves découpent les indices et prennent chacun une fiche mission. Ils consultent les indices et répondent aux questions en se mettant d'accord. Ensuite ils répondent à la question : quel est le ton employé par ce journal ? On attend les adjectifs « satirique » ou « humoristique ». Un élève par groupe montre alors sa fiche mission complétée au professeur et, si les réponses conviennent, ce dernier donne le QR code de la mission 1 à scanner : le groupe peut ainsi entrer le mot-clé. Si la réponse est correcte, le professeur distribue la mission 2. Si la réponse est erronée, il invite les élèves à consulter de nouveau les documents ou donne l'indice bonus de la mission 1 (la manchette du journal comprenant l'adjectif « satirique »).

Mission 2

Comme la mission 1, la mission 2 est composée de trois indices : une page du *Canard enchaîné* avec quelques-unes des grandes affaires révélées par le journal, un extrait de l'émission « Quotidien » sur les reprises des enquêtes du *Canard* par d'autres médias (accessible via un QR code) et un tableau avec certaines des meilleures ventes du journal. Les élèves consultent les indices, s'accordent sur les réponses et le mot-clé correspondant à la question : grâce à quel type d'articles le *Canard enchaîné* est-il connu ? Un élève par groupe soumet sa fiche à l'enseignant et, si la fiche est convenablement complétée, celui-ci donne le QR code de la mission 2 pour entrer le mot-clé (réponses attendues : « enquête », « scoop », « investigation »). Si la réponse est correcte, le professeur distribue la mission 3 ; si elle est erronée, il invite le groupe à retravailler ou fournit l'indice bonus.

Mission 3

Les élèves répondent à la question : comment le *Canard enchaîné* gagne-t-il de l'argent ? Les indices (pages du *Canard enchaîné* et du journal *20 minutes*, sites du *Canard enchaîné* et de *20 minutes* et tweet du *Canard*) doivent leur permettre de trouver l'un des mots-clés « payant », « vente » ou « abonnement ». L'indice bonus en cas d'erreur est la manchette du journal avec un zoom sur le prix.

Mission 4

Cette dernière mission se compose de deux interviews des rédacteurs en chef du journal et d'un article sur le modèle économique du *Canard enchaîné*. Il s'agit de permettre aux élèves de répondre à la question : quelle autre caractéristique *Le Canard enchaîné* met-il en avant ? Une fois le mot-clé « indépendance » trouvé, le groupe a terminé l'enquête. En cas de difficulté, le professeur propose comme indice bonus la page d'accueil du site qui mentionne à plusieurs reprises ce terme.

SÉANCE 2

Objectif : à partir de l'étude de cas menée, examiner le fonctionnement de plusieurs médias en abordant les notions de ligne éditoriale et de modèle économique.

Modalité : classe entière.

Durée : 40 minutes.

Matériel : diaporama fourni par le CLEMI.

Lors de ce débriefing, le professeur synthétise et approfondit les notions abordées pendant le jeu. L'enjeu ici n'est pas de corriger les fiches-missions, même si cela peut-être un point de départ utile, mais bien de permettre aux élèves d'analyser une ligne éditoriale et d'être capables d'identifier le modèle économique d'un média.

À partir de la mission 1, l'enseignant invite les élèves à présenter un dessin extrait du jeu. Il rappelle les caractéristiques de la caricature, souligne la visée humoristique et peut alors évoquer le journal satirique *Charlie Hebdo*. Dans le diaporama du CLEMI est proposée la une du 21 décembre 2022 dénonçant le fait que de nombreux ouvriers sont morts sur les chantiers de construction des stades de football au Qatar pour la Coupe du monde. Avec la mission 2, l'enseignant rappelle que la notoriété du *Canard enchaîné* est due à ses enquêtes. Au *Canard enchaîné*, la ligne éditoriale comprend donc deux aspects : une dimension satirique et l'importance accordée à l'enquête.

La définition de la ligne éditoriale peut alors être élaborée : c'est l'identité d'un média, elle correspond à l'ensemble des choix rédactionnels effectués. Chaque média a sa propre ligne éditoriale qui détermine le choix des sujets, les angles choisis mais aussi la hiérarchie de l'information. Pour vérifier la compréhension de cette notion, l'enseignant fait observer 3 unes (*Closer*, *Le Monde* et *L'Équipe*) et demande d'identifier la ligne éditoriale de chaque titre : un journal « people », un journal généraliste et un journal sportif.

Grâce à la mission 3, les élèves ont pu remarquer que *Le Canard enchaîné* est un hebdomadaire payant qu'on peut acheter, auquel on peut s'abonner et qui ne comporte aucune publicité. *A contrario*, *20 minutes* est gratuit, financé par la publicité. Autre modèle présenté dans le diaporama : *Le Monde* est un journal papier payant et un site d'information comprenant une partie gratuite et une partie payante. Son modèle économique repose donc sur la vente du journal, les abonnements ; une partie des recettes provient également de la publicité.

Enfin, la mission 4 a permis aux élèves de noter que *Le Canard enchaîné* met en avant son indépendance vis-à-vis des annonceurs, d'actionnaires extérieurs et qu'il a les moyens de faire face aux procès intentés par des entreprises ou des personnalités mises en cause dans leurs enquêtes. Or, une procédure judiciaire coûte cher et un journal en bonne santé financière est un journal qui ne craint pas les procès et enquête en toute liberté. En revanche, un média qui a peu de moyens peut vite se retrouver en danger en cas de procès. De ce point de vue, le modèle économique du *Canard enchaîné* paraît solide. Il n'en reste pas moins qu'il comporte aussi des inconvénients. Malgré une accélération de la présence en ligne du journal, le modèle économique repose encore essentiellement sur l'achat en kiosque. Par ailleurs, une bonne santé financière n'est pas une garantie suffisante du bon fonctionnement d'un média : manque de démocratie interne dénoncée par certains journalistes, crise suite à des accusations d'emploi fictif... telles sont aussi les difficultés de ce journal.

Étudier le cas du *Canard enchaîné*, c'est donc permettre aux élèves, avec un exemple simple, de définir ce qu'est une ligne éditoriale et de découvrir les principaux modèles économiques des médias. Ces questions sont cruciales pour mettre en place une réflexion sur l'indépendance des médias et les facteurs favorisant cette indépendance.

Maud Moussy, professeure de lettres et formatrice CLEMI

LE MODÈLE ÉCONOMIQUE DES MÉDIAS VIDÉO : L'EXEMPLE DE BRUT

Différencier information et publicité dans les médias vidéo diffusés sur les réseaux sociaux est essentiel pour comprendre l'intention derrière chaque publication. Cette séquence, issue de la série de ressources #EnClasse, permet de donner aux élèves du cycle 4 jusqu'au lycée des outils de lecture afin d'identifier un partenariat rémunéré, et ainsi de leur permettre de mieux comprendre le modèle économique de ces médias.

Tous les supports intégrés à cette séquence sont disponibles sur le site du CLEMI.

Niveaux de classe :
3^e-CAP-2^{de}-1^{re}.

Durée : 2 heures.

Objectifs

- Différencier information et publicité dans les médias vidéo diffusés sur les réseaux sociaux.
- Donner des outils de lecture aux élèves afin d'identifier un partenariat rémunéré.
- Comprendre le modèle économique de médias vidéo diffusés sur les réseaux sociaux.

Entrées programme

- **Français, cycle 4**
Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes.
Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires.
- **EMI, cycle 4**
Utiliser les médias et les informations de manière autonome (se familiariser avec les différents modes d'expression des médias en utilisant leurs canaux de diffusion).
Exploiter l'information de manière raisonnée (apprendre à distinguer subjectivité et objectivité dans l'étude d'un objet médiatique).

SÉANCE 1

Objectif : donner aux élèves des outils pour identifier une vidéo sponsorisée sur les réseaux sociaux.

Modalité : en classe entière.

Durée : 1 heure.

Matériel : diaporama fourni par le CLEMI (comportant l'accès aux vidéos diffusées et aux différents supports pour les séances) ; un ordinateur et un vidéoprojecteur ; une fiche d'activités élèves fourni par le CLEMI.

Le professeur introduit la séance par un questionnement : qui connaît Brut et regarde les contenus produits par Brut ? Sur quelles plateformes ? Les élèves présentent ensuite ce qu'ils savent de Brut : un média d'information en ligne, spécialisé dans la production de vidéos courtes. L'enseignant peut leur demander de citer d'autres médias du même type : Loopsider, Konbini, Slate...

À partir du visionnage de la vidéo « Le café est-il bon ou mauvais pour la santé ? » jusqu'à 1'20, l'enseignant demande aux élèves de caractériser les vidéos Brut (format court, cadrage vertical, rythme rapide, sous-titres, etc.). Après la diffusion de la vidéo « Une vie : le café », l'enseignant demande aux élèves de comparer les deux vidéos (le sujet, l'angle, les différences qu'ils observent) et d'identifier le nom et la fonction de la personne interviewée dans chacune des vidéos.

L'enseignant poursuit alors le questionnement pour faire émerger le fait que cette vidéo met en avant la machine à café Coffee B et qu'il s'agit donc d'une publicité. Il présente les vidéos insérées dans leur contexte de visionnage sur Facebook et fait repérer la mention « partenariat rémunéré ». L'enseignant demande ensuite aux élèves ce qu'est un partenariat rémunéré et reprend avec eux la définition du diaporama. Il conclut ce moment de la séance sur les contenus diffusés par Brut : des informations et des publicités. Il insiste sur les différences d'intention de chaque contenu : informer en présentant un point de vue pluriel et contradictoire et promouvoir pour vendre un produit ou une marque pour la publicité.

L'enseignant fait ensuite repérer comment les partenariats rémunérés sont signalés sur les différentes plateformes. Une attention particulière est portée sur les publications de Brut sur X (ex-Twitter). Deux posts sont alors montrés aux élèves. L'un est un reportage sur « les choses simples à faire » pour aider les animaux sauvages en hiver. Sur cette publication, la mention « avec @LPO_IledeFrance » est inscrite, autrement dit, avec la Ligue de protection des oiseaux d'Île-de-France. L'autre est un reportage sur « les gestes simples » pour « baisser sa consommation d'énergie ». On retrouve une nouvelle fois la mention « avec @... », mais, cette fois-ci, c'est Meta France qui est citée. À première vue, ces deux publications sont donc similaires. L'enseignant demande alors aux élèves s'il est possible de repérer quel est le partenariat rémunéré entre ces deux posts. En réalité, aucun élément ne permet de faire cette distinction : pourtant, le post sur la LPO est un reportage d'information (information confirmée par la LPO Île-de-France) alors que celui sur Meta France est désigné comme un partenariat rémunéré sur les autres réseaux. Pour expliquer cette différence par rapport aux autres plateformes, l'enseignant explique que sur X (ex-Twitter), c'est le média qui décide de la manière d'indiquer le partenariat rémunéré dans le texte qui accompagne la vidéo. L'enseignant explique enfin aux élèves que la mention du partenariat est une obligation légale en France depuis 2004.



■ **EMI, cycle 4**

Utiliser les médias de manière responsable (s'initier à la déontologie des journalistes).

■ **Français, CAP**

S'informer, informer, communiquer.

■ **Français, 2^{de} pro**

S'informer, informer : les circuits de l'information.

■ **SNT, 2^{de} GT**

Les réseaux sociaux.

■ **HGGSP, 1^{re} GT**

Thème 4 – S'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication.

À ce moment de la séance, les élèves analysent deux vidéos publiées par Brut. Dans un premier temps, l'enseignant diffuse les introductions des vidéos sur la menuiserie aluminium et la grutière et demande aux élèves d'identifier les points communs : le format (témoignages face caméra sur le terrain, cadrage vertical, sous-titres, rythme rapide...) et le thème (portrait de deux jeunes femmes qui ont un métier souvent exercé par des hommes). Après le visionnage complet de chacune des vidéos, il leur demande quels sont les éléments qui, selon eux, pourraient donner envie à quelqu'un de faire un de ces deux métiers et, au contraire, ceux qui pourraient l'en dissuader. Les élèves constatent la quasi-absence d'éléments négatifs dans le discours de la menuiserie aluminium, au contraire de la grutière, ce que confirme le script projeté.

Les vidéos sont ensuite montrées dans leur contexte. Les élèves constatent que la vidéo de la menuiserie aluminium est un partenariat rémunéré. On demande alors aux élèves quels éléments auraient été enlevés du montage final si la vidéo autour du métier de grutière avait été une vidéo en partenariat ? Les élèves peuvent donc en déduire que, s'il y avait des éléments négatifs dans le discours de la menuiserie aluminium, ils n'auraient pas été gardés au montage dans le cadre d'un partenariat rémunéré.

À la fin de la séance, les élèves constatent que les formats d'un contenu d'information et d'un contenu en partenariat rémunéré sont très proches et que la différence est donc subtile. Ce mélange des genres est assumé par un des cofondateurs de Brut, Guillaume Lacroix, dans une interview sur France Inter, le 31 octobre 2019. Après l'écoute d'un extrait de cette interview, on demande aux élèves comment Guillaume Lacroix justifie ce mélange des genres entre publicité et information. L'uniformité du format est un moyen pour Brut de faire regarder de la publicité facilement à son audience et, grâce à cela, de se financer.

L'enseignant conclut la séance en faisant en sorte que les élèves soient conscients que les intentions de la publicité et de l'information sont différentes.

SÉANCE 2

Objectif : comprendre le modèle économique de Brut et pourquoi les entreprises font appel à Brut dans le cadre de partenariats rémunérés.

Modalité : en classe entière.

Durée : 1 heure.

Matériel : diaporama fourni par le CLEMI ; un ordinateur et un vidéoprojecteur ; une fiche d'activités élèves fourni par le CLEMI.

Après avoir rappelé les éléments de la séance 1, l'enseignant explique que le partenariat rémunéré fait partie du modèle économique de Brut

et représente 60 % de son chiffre d'affaires, selon un article du *Monde*.

L'enseignant diffuse ensuite à la classe une publicité télé de Showroomprivé, un site de vente en ligne. Il demande aux élèves d'identifier la nature de ce qu'ils ont vu, l'émetteur et ce qu'ils auraient fait si cette vidéo avait été publiée par Brut ou n'importe quel média vidéo diffusé sur les réseaux sociaux.

À partir d'un extrait d'une vidéo Brut (sur le village Plastic Odyssey à Brest) en partenariat avec Showroomprivé, on interroge les élèves en leur demandant pourquoi Showroomprivé a payé Brut pour réaliser cette vidéo. Les élèves évoquent le fait que l'entreprise est mécène de l'association mise en avant dans le reportage. Pour aller plus loin et comprendre pourquoi Showroomprivé fait appel à Brut, les élèves lisent l'interview donnée par Aurélie Bouvart, directrice marketing de Showroom privé, et en extraient les arguments développés par cette dernière. Dans cette interview, Aurélie Bouvart parle de RSE (responsabilité sociétale de l'entreprise). Pour expliquer aux élèves ce qu'est la RSE, l'enseignant reprend les notions de développement durable et de transition environnementale. Il leur demande de rappeler quels sont les trois piliers de développement durable (économique, social et environnemental) sur lesquels les activités mises en place doivent s'appuyer. Les entreprises sont, via la RSE, des acteurs du développement durable et de la transition environnementale. La RSE est mise à l'échelle européenne depuis 2011 et est présente dans le Code civil depuis 2019. Une entreprise qui ne respecterait pas la RSE peut être soumise à des sanctions financières.

Pour conclure, l'enseignant explique que Brut n'est pas le seul média vidéo à avoir un modèle économique qui repose sur la création de contenus de marques, Loopsider et Konbini réalisent aussi des partenariats rémunérés avec des marques. L'enseignant diffuse ensuite l'interview de Johan Hufnagel, le directeur des publications de Loopsider, et demande aux élèves quels sont les choix et les préoccupations du média. Loopsider affiche clairement les partenariats, mais le directeur précise que le risque de confusion est pour eux une véritable préoccupation.

À l'issue de cette séquence, les élèves ont appris à identifier une vidéo sponsorisée, ont compris ce que cela change par rapport à une vidéo qui ne l'est pas et ont mesuré l'intérêt économique qu'a un média à fabriquer et partager ce type de contenu.

Delphine Allenbach-Rachet, professeure d'histoire-géographie (académie de Paris), et Pauline Harand-Busson, professeure documentaliste (académie de Versailles)

L'IMPACT DE LA CONCENTRATION DES MÉDIAS SUR L'INFO

Questionner la concentration des médias français et l'influence de leurs actionnaires est une question complexe mais nécessaire. Dans cette séquence, issue de la série de ressources #EnClasse, il s'agit de permettre aux élèves de mieux comprendre les subtilités de la composition du paysage médiatique français et de développer leur esprit critique sur leur rapport à l'information.

Tous les supports intégrés à cette séquence sont disponibles sur le site du CLEMI.

Niveaux de classe :
1^{re}-terminale.

Durée : 3 heures.

Objectif

- Comprendre comment des actionnaires ou des grands groupes peuvent parfois exercer des pressions sur les journalistes et sur les médias pour infléchir les informations produites.

Entrées programmes

- **HGGSP, 1^{re} générale**
S'informer : un regard critique sur les sources et les modes de communication.
- **EMC, terminale**
Repenser et faire vivre la démocratie.
Les conditions du débat démocratique : médias, réseaux sociaux, information, éducation, éthique de vérité.

SÉANCE 1

Modalités : en classe entière, puis en binômes.
Durée : 1 heure.

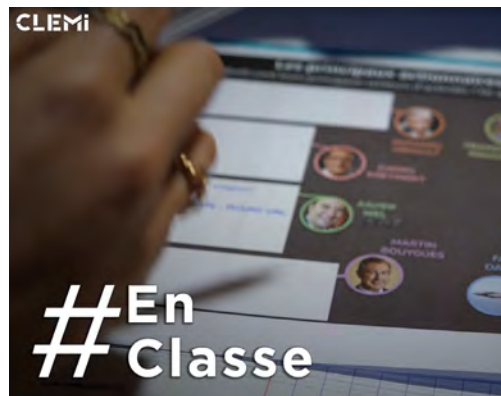
Matériel : fiche d'activités avec une infographie de CheckNews et une infographie à compléter sur les principaux actionnaires des médias privés.

Étape 1

On rappelle qu'il existe une multiplicité de médias en France. À qui appartiennent-ils ? Le professeur part des représentations des élèves et leur demande de citer des propriétaires de médias. Il fait émerger les notions de médias privés et de médias de service public appartenant à l'État. Les élèves commentent ensuite l'infographie de CheckNews et remarquent la place majoritaire de grandes fortunes dans la presse nationale et dans l'audiovisuel (activité n° 1).

Étape 2

En binômes, les élèves effectuent une recherche d'information sur des propriétaires de médias nationaux et remplissent une infographie (activité n° 2). Quels sont les principaux secteurs d'activité de leurs groupes ? De quels médias sont-ils actionnaires ? Chaque binôme présente sa recherche et le professeur s'appuie, pour corriger, sur l'infographie du CLEMI : on observe la concentration des médias au sein de grands groupes et les liens complexes qui existent entre eux.



SÉANCE 2

Modalité : en classe entière.
Durée : 1 heure.

Matériel : fiche d'activités sur des extraits de la commission d'enquête sur la concentration des médias en France, sur le montage vidéo d'« Arrêt sur images » ; vidéos.

Étape 1

Après une rapide reprise de la séance 1, l'enseignant fait remarquer aux élèves que les grandes fortunes qui investissent dans ce domaine en France ne sont pas majoritairement originaires du monde des médias. Pourquoi alors investissent-ils dans ce secteur ? Les élèves visionnent l'extrait de la commission d'enquête du Sénat avec Vincent Bolloré (vidéo 1). On demande aux élèves qui est auditionné, par qui, quelle question a été posée et quelle est la réponse apportée (activité n° 3). Vincent Bolloré justifie son investissement dans les médias par un argument purement économique. L'enseignant montre alors un autre extrait de l'enquête parlementaire : face aux sénateurs, Xavier Niel reconnaît que certains actionnaires peuvent influencer la ligne éditoriale pour leur propre bénéfice (vidéo 2).

Étape 2

À partir d'un extrait de l'introduction du rapport de la commission d'enquête sur la concentration des médias en France, on interroge les élèves sur les motivations de cette enquête parlementaire, en leur rappelant que les parlementaires ont une fonction de contrôle de la démocratie (activité n° 4). Pourquoi les sénateurs enquêtent-ils sur le phénomène de concentration des médias en France ? Quelles sont leurs inquiétudes ?

Étape 3

Pour illustrer les propos des parlementaires et montrer que, dans certains cas, l'influence des propriétaires des médias est réelle, les élèves visionnent le montage d'« Arrêt sur images » (vidéo 3), qui montre le traitement de l'information lors de la garde à vue de Vincent Bolloré, le 24 avril 2018, par trois chaînes d'information en continu (BFMTV, France Info et CNews).

Les élèves observent les sujets présentés et la manière dont ils sont traités (activité n° 5) : CNews, propriété de Vivendi et de Vincent Bolloré, traite très peu l'affaire (à l'exception d'une mention de l'affaire dans le bandeau à 13 h 10, selon « Arrêt sur images »), alors que c'est l'information principale pour BFMTV et France Info. Les élèves font alors des hypothèses. On fait émerger la question de l'autocensure, forme de censure que l'on s'applique à soi-même sans injonction extérieure.

SÉANCE 3

Modalité : en classe entière.

Durée : 1 heure.

Matériel : fiche d'activités sur une infographie de *Libération*, sur un extrait du film *Media Crash* et sur une infographie présentant l'actionnariat du *Monde* ; vidéos ; interview de Raphaëlle Bacqué.

Étape 1

L'enseignant présente le documentaire de Mediapart, *Media Crash – Qui a tué le débat public ?*, sorti en février 2022. Il présente le modèle économique de Mediapart. À cette occasion, il rappelle également en quoi consiste le travail d'investigation des journalistes : ce dernier s'appuie sur des faits et doit présenter des points de vue contradictoires.



Étape 2

Les élèves visionnent l'extrait de ce documentaire qui évoque CNews et son changement de ligne éditoriale (vidéo 4). Ils reformulent l'affirmation des chercheurs, Alexis Lévrier et Julia Cagé, qui observent la présence croissante, sur CNews, d'invités politiques majoritairement de droite et particulièrement d'extrême-droite depuis la prise en main de la chaîne par Vincent Bolloré.

L'infographie de *Libération*, recensant les invités politiques sur plusieurs chaînes de télévision et de radio, permet aux élèves de mesurer factuellement cette répartition. Ils décrivent et analysent le graphique (activité n° 6) afin de comprendre les notions de pluralisme, de représentativité.

Étape 3

On visionne l'extrait de *Media Crash* (vidéo 5) sur la pression d'Havas envers le journal *Le Monde*. L'enseignant distribue un document que les élèves complètent en regardant la vidéo (activité n° 7). Ils doivent établir le lien entre le groupe de communication Havas (dont le directeur est le fils de Vincent Bolloré) et la maison mère Vivendi, dont le groupe Bolloré est l'actionnaire principal. Il s'agit ici de comprendre pourquoi le groupe Havas a demandé à ses clients de ne plus faire d'annonces publicitaires dans le journal *Le Monde* ; l'enseignant demande aux élèves de qualifier le type de pression exercée (dans ce cas, une pression financière et économique). Cet exemple montre comment les grands groupes peuvent faire pression sur l'information et sur les médias et cherchent à faire prévaloir des intérêts privés sur l'intérêt public du droit à l'information.

Étape 4

Quelles sont les garanties existantes pour l'indépendance des rédactions ? Les élèves observent d'abord l'infographie de l'actionnariat du *Monde* en 2018 et constatent que Xavier Niel et Daniel Kretinsky font partie des principaux actionnaires (activité n° 8). Ils écoutent ensuite un extrait de l'interview de Raphaëlle Bacqué (vidéo 6), journaliste au *Monde* interrogée après l'arrivée de Daniel Kretinsky, milliardaire tchèque, dans le capital du journal. La rédaction, inquiète pour son indépendance, réclame au nouvel investisseur des garanties. Ils découvrent ainsi les différents garde-fous qui existent pour préserver l'indépendance d'une rédaction.

En étudiant les pressions auxquelles le journalisme peut être soumis, les élèves observent donc qu'il est important de questionner la concentration des médias et, dans certains cas, l'influence des propriétaires sur les rédactions. Par ailleurs, ce problème n'est pas propre à la France : en juillet 2023, la commission européenne a souligné que la concentration des médias d'information conserve « un niveau de risque élevé » pour la liberté de la presse et le pluralisme.

Delphine Allenbach-Rachet, professeure d'histoire-géographie (académie de Paris), et Pauline Harand-Busson, professeure documentaliste (académie de Versailles)

Publier de l'information

Lire l'info, parvenir à en comprendre son fonctionnement et ses principes de construction de façon fine, est une compétence à développer à l'école, soutenue par l'éducation aux médias et à l'information. Elle appelle à la mise en œuvre de pédagogies actives et de pédagogies de projet, et se déploie par la mise en action concrète d'activités de production. Produire de l'info et publier favorise chez les élèves une appropriation plus forte d'une littératie médiatique, et un meilleur transfert de compétences, d'une situation médiatique à une autre. Il s'agit de proposer aux élèves de s'exprimer et de fabriquer eux-mêmes de l'information, en les invitant à écrire, filmer, photographier, dessiner, enregistrer des textes, des images et des sons, et ainsi mettre en forme et diffuser des contenus traitant de l'actualité du monde ou de la classe. En EMI, il importe de valoriser les diverses situations de publication de productions d'élèves, sous toutes les formes médiatiques (articles, photos, dessins, vidéos, *story*, etc.) et d'accompagner la création de médias scolaires (journaux imprimés, webradio, webTV, etc.).

CRÉER UN MÉDIA SCOLAIRE

Journaux, sites d'information, webradios, webTV, reportages photo, publications sur les réseaux sociaux... Les médias scolaires prennent aujourd'hui des formes multiples, hybrides, et évoluent au rythme des changements du paysage médiatique. Ils révèlent la créativité des élèves qui, accompagnés de leurs enseignants, ont à cœur d'exercer leur liberté d'expression.

POURQUOI FAIRE UN MÉDIA SCOLAIRE ?

Accompagner ses élèves dans un projet de média scolaire, c'est favoriser le développement de compétences variées.

D'abord, en créant un média, les élèves comprennent comment se fabrique l'information : choisir un sujet, déterminer un angle, rechercher et recouper des informations, vérifier ses sources... toutes ces étapes qui mènent à l'élaboration du média aident à appréhender la façon dont se fabrique l'information et participent à la formation du citoyen. La production médiatique permet en outre aux élèves d'exercer leurs libertés d'expression et d'information, conformément à l'article 13 de la Convention internationale des droits de l'enfant.

Si les élèves développent, bien sûr, des compétences en éducation aux médias et à l'information en concevant un média scolaire, ils travaillent aussi les domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : les langages pour penser et communiquer (en utilisant la langue à l'oral et à l'écrit) ; les méthodes et outils pour apprendre (en organisant le travail, en coopérant, en recherchant des informations...) ; la formation de la personne et du citoyen (en exprimant leurs opinions, en affirmant leur sens de la responsabilité, de l'engagement et de l'initiative...) ; les systèmes naturels et techniques (en travaillant sur les démarches scientifiques) ; les représentations du monde et de l'activité humaine (en s'interrogeant sur les organisations et représentations du monde, par exemple).

Enfin, en lien avec la pédagogie active et la pédagogie de projet, la réalisation d'un média scolaire est particulièrement motivante pour les élèves et pour les enseignants et elle encourage les élèves à s'investir de façon positive et souvent enthousiaste dans leur scolarité.

COMMENT FAIRE UN MÉDIA SCOLAIRE ?

Qu'il s'agisse d'un club ou d'un projet de classe, créer un média scolaire nécessite un peu d'organisation : répartition du travail et des rôles, découverte des médias et des métiers de l'information, prise en compte du Règlement général de protection des données (RGPD)... Si le professeur documentaliste est, le plus souvent, à l'origine du projet ou l'accompagne, il faut savoir qu'un élève de plus de 16 ans peut assurer la fonction de directeur de publication d'un journal lycéen, assumant ainsi une responsabilité tout à fait formatrice.

Les médias scolaires pouvant prendre différentes formes (journaux imprimés ou en ligne, podcasts, vidéos, publications sur les réseaux sociaux), n'hésitez pas à solliciter les coordonnateurs académiques du CLEMI et à consulter régulièrement le site du CLEMI qui a une offre large de formation. La série des CLEMI Face cam pourra aussi vous inspirer : ces interviews d'enseignants et d'élèves qui font des médias scolaires constituent un partage d'expérience précieux et fourmillent de conseils pratiques.

VALORISER LES MÉDIAS SCOLAIRES

Que le média soit diffusé et mis à disposition du public de l'établissement, via l'ENT par exemple, ou d'un public plus large, il est important qu'il soit valorisé et que les apprentis journalistes puissent avoir un retour sur leur média. Cela peut aussi être l'occasion de travailler sur la communication autour de la diffusion du média, sur l'animation de la communauté.

Pour valoriser le média, il peut être utile de le confronter à d'autres productions médiatiques. Le concours de médias scolaires Médiatiks récompense ainsi de nombreux médias aux niveaux académique et national, et chaque participant reçoit une fiche conseil établie par le jury académique afin que les équipes puissent progresser. Le CLEMI organise aussi le concours #ZéroCliché destiné aux productions valorisant l'égalité filles-garçons.

Maud Moussy, professeure de lettres
et formatrice CLEMI

MÉMO : CRÉER ET ANIMER UN MÉDIA COLLÉGIEN

L'Observatoire des médias lycéens et collégiens, fondé en 1998 à l'initiative de la presse lycéenne et collégienne, a pour but de créer, par le dialogue et l'information réciproque entre les acteurs de la communauté éducative, les conditions d'un climat de confiance favorable au développement d'une presse lycéenne et collégienne libre et responsable.

QUELS SONT LES ENJEUX DE LA CRÉATION D'UN MÉDIA RÉALISÉ PAR LES ÉLÈVES D'UN COLLÈGE ?

La création d'un média au sein du collège offre collectivement aux élèves l'occasion de s'exprimer sur les sujets qui leur tiennent à cœur ou les préoccupent dans l'actualité, mais aussi de développer de nombreuses compétences. Au sein du collège, la création d'un média contribue à favoriser le dialogue et les échanges entre tous les acteurs de l'établissement et d'enrichir la vie du collège en coordination avec les projets du Conseil de la vie collégienne (CVC) et le foyer socio-éducatif (FSE) notamment.

QUI PEUT ÊTRE DIRECTEUR DE PUBLICATION D'UN MÉDIA COLLÉGIEN ?

Rappel : le directeur de publication d'un média est la personne qui assume la responsabilité juridique de l'ensemble des contenus d'un média.

Le seul texte évoquant la liberté d'expression des élèves de collège est la loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 : « Dans les collèges et les lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement. » (article 10, codifié au sein du Code de l'éducation, article L511-2).

Ce texte n'évoque pas la question de la direction de publication. C'est donc par défaut que le chef d'établissement du collège se voit attribuer cette responsabilité.

COMMENT EXERCER LA DIRECTION DE PUBLICATION ?

Au regard des enjeux actuels d'éducation aux médias et à l'information que représente un média d'élèves, cette situation où la direction de publication est assumée par défaut n'est pas toujours satisfaisante. En général, le chef d'établissement n'a pas le temps de s'impliquer dans la rédaction d'un média collégien à la différence de l'enseignant de discipline, du professeur documentaliste ou du CPE qui porte l'animation quotidienne du

média des élèves. L'Observatoire conseille donc que le chef d'établissement délègue la direction de publication du média à l'enseignant de discipline, au professeur documentaliste, au CPE volontaire pour l'assumer. Il est très souhaitable, la fonction étant sensible, que cette délégation fasse l'objet d'un échange approfondi et que cela donne lieu à un document écrit. L'Observatoire recommande enfin que cette délégation fasse l'objet d'une information lors d'un conseil d'administration en amont de la création du média.

COMMENT ASSOCIER LES ÉLÈVES À LA RESPONSABILITÉ ÉDITORIALE D'UN MÉDIA D'ÉLÈVES EN COLLÈGE ?

L'Observatoire propose qu'un élève ou idéalement deux élèves volontaires (de préférence un garçon et une fille) soient nommés ou, bien mieux, élus par leur rédaction rédacteur ou rédactrice en chef, pour être associés par le directeur de publication à toutes les décisions auxquelles il est confronté concernant les contenus du média (questions juridiques et préoccupations déontologiques, etc.).

COMMENT SE FORMER POUR ACCOMPAGNER UN MÉDIA D'ÉLÈVES DANS UN COLLÈGE ?

La publication et la diffusion d'un média d'élèves dans un collège sont des exercices exigeants. Il convient dès lors que chaque acteur de ce dispositif, principal ou membre de l'équipe éducative, soit bien informé et formé. Une formation partagée représente également le meilleur moyen d'établir un dialogue constructif en cas de difficulté. Les personnels volontaires pour assumer la direction de publication d'un média d'élèves en collège peuvent solliciter l'équipe CLEMI de leur académie pour bénéficier d'une formation. La formation, notamment au droit de la presse et aux règles déontologiques, de tous les élèves de la rédaction ainsi que des rédacteurs en chef est essentielle pour la réussite du projet.

Extraits du *Mémo : créer et animer un média collégien* de L'Observatoire des médias lycéens et collégiens. L'intégralité de ce mémo est à retrouver [ici](#).

COMMENT BIEN GÉRER LE DROIT À L'IMAGE DES ÉLÈVES ?

Se lancer dans un média scolaire implique souvent de photographier, filmer ou enregistrer des élèves. Comment s'assurer que le droit à l'image est bien respecté ? Sara Byström, avocate à la cour, experte en droit de la photo, en droit d'auteur et en patrimoine culturel, fait le point sur la question.

QU'EST-CE QUE LE DROIT À L'IMAGE ?

C'est un droit qui, pour l'essentiel, trouve son origine dans l'article 9 du Code civil, qui dispose que « Chacun a droit au respect de sa vie privée ». L'image des personnes en fait partie. Certaines dispositions sur le respect de la dignité trouvent leur base dans le Code pénal. Ce droit est mouvant car jurisprudentiel, c'est-à-dire créé et construit par les décisions des juges dans les affaires qui leur ont été soumises. Ce droit peut donc évoluer à la suite d'une nouvelle décision. L'image de soi et tous les éléments qui composent la spécificité de chaque individu lui appartiennent : cela peut être le visage bien sûr, mais pas seulement. Cela peut être tout élément qui permet de le reconnaître (voix, tatouage, cicatrice...), condition nécessaire par ailleurs pour parler d'atteinte au droit à l'image. Pour les mineurs et les élèves, il faut attendre la majorité pour que l'individu ait pleine gestion de son droit à l'image. En attendant, ce sont les personnes qui détiennent l'autorité parentale qui peuvent signer au nom et pour le compte de leur enfant jusqu'à ses 18 ans. Il est également prudent de faire signer, quand c'est possible, les deux parents.

À QUELLES CONDITIONS ET AVEC QUELLE AUTORISATION PEUT-ON UTILISER L'IMAGE D'UN MINEUR ?

Pour les mineurs, le principe du droit à l'image est celui d'une autorisation écrite préalable, à la fois pour la captation de son image (la prise de vue) et son utilisation. Cela signifie qu'on est obligé de préciser ce que l'on autorise. En principe, on autorise donc à la fois la prise de vue et l'exploitation/l'utilisation de cette image. Plus le document est précis, à la fois sur la captation et sur les utilisations, mieux c'est. Par exemple, quand c'est pour un *shooting* particulier ou un événement, la prudence veut qu'on le décrive très précisément (nombre d'élèves, nature et nom du support, modes de diffusion, nombre d'exemplaires, temps de publication déterminé...). Plus il y a d'éléments, de précision, plus la personne aura été mise dans la situation de donner un consentement éclairé. C'est pourquoi une autorisation demandée aux parents à la rentrée, qui serait extrêmement sommaire et valable pour toute l'année, est très risquée et pourrait être incriminée devant un tribunal. Il faut avoir un maximum d'informations à toutes les étapes de la bonne gestion du droit à l'image. Pour l'utilisation numérique, on peut mettre toutes les adresses web, des liens, inviter les parents d'élèves à aller voir d'abord et signer ensuite.

Si l'image est destinée aux réseaux sociaux, il faut être particulièrement attentif et prudent. Il faut bien préciser les utilisations et leurs limites, ainsi que les noms des comptes sur lesquels l'image sera diffusée. Il est important d'archiver ces autorisations et que l'identification de l'enfant et des parents y soit clairement établie, avec des coordonnées à jour, si l'autorisation devait être renouvelée ou modifiée. Le droit, ce sont des règles qu'on a convenu de respecter et qui demandent ensuite à être gérées. D'où l'importance de s'informer des projets et des détails d'utilisation, prendre son temps dans la construction de l'autorisation avant de communiquer avec les parents et les élèves avec pédagogie.

COMBIEN DE TEMPS DURE CETTE AUTORISATION ?

Il sera prudent de prévoir une durée limitée, même longue. Si on se base sur les principes du droit, l'absence de durée équivaldrait, en principe, à une durée indéterminée et qui pourrait être rompue à tout moment. Il a déjà été jugé qu'une autorisation de droit à l'image doit être limitée dans le temps et qu'une autorisation illimitée a été considérée comme excessive. S'agissant de mineurs, les juges sont plus sévères dans leur appréciation. On peut aussi imaginer des autorisations renouvelables à la fin de la durée prévue, à moins que la personne n'exprime l'envie de ne pas la renouveler, d'où l'importance d'une bonne gestion de leur mise à jour, notamment en termes de coordonnées et données personnelles.

Propos recueillis par Sophie Gindensperger, journaliste indépendante

Ressources

- « Illustrer son journal dans le respect des droits », fiche pratique, CLEMI, 2010. [en ligne]
- Série *Les Clés des médias*, « Qu'est-ce que le droit à l'image ? Qu'est-ce que le droit à l'information ? ». [en ligne]
- « Que doit contenir l'autorisation de droit à l'image ? », interview de Florence Lec, avocate-conseil de l'ASL 94. [en ligne]

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- BALLE, Francis, *Les Médias*, PUF, « Que sais-je ? », 2020.
- BIGOT, Laurent, *Fact-checking vs fake news – Vérifier pour mieux informer*, INA, 2019.
- CARDON, Dominique, *Culture numérique*, Presses de Sciences Po, 2019.
- CITTON, Yves, *Pour une écologie de l'attention*, Seuil, « Points », 2021.
- CORDIER, Anne, *Grandir informés – Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes*, C&F Éditions, « Enfants du numérique », 2023.
- CORROY, Laurence, *Éducation aux médias en Europe – Histoire, enjeux et perspectives*, L'Harmattan, 2022.
- DAVIET, Emmanuelle, *Interclass' : éducation aux médias et à la citoyenneté*, ESF sciences humaines, 2020.
- DESORMEAUX, Didier, GRONDEUX, Jérôme, *Le complotisme : décrypter et agir*, Réseau Canopé, 2017.
- FEROC DUMEZ, Isabelle, « Les enjeux citoyens de l'éducation aux médias », *TDC*, n° 1114, « Citoyennetés – Construction & éducation », avril 2018, p. 46-49.
- FRAU-MEIGS, Divina, *Faut-il avoir peur des fake news ?*, La Documentation française, 2019.
- GONNET, Jacques, *Éducation aux médias – Les controverses fécondes*, Hachette Éducation, 2001.
- JEHEL, Sophie, *L'adolescence au cœur de l'économie numérique – Travail émotionnel et risques sociaux*, INA, 2022.
- JEHEL, Sophie, SAEMMER, Alexandra (dir.), *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*, Presses de l'Enssib, 2020.
- KAMMERER, Béatrice, *Nos ados sur les réseaux sociaux – Même pas peur !*, Réseau Canopé, 2023.
- LE GALL, Didier, *Pourquoi enseigner les médias ? – La pratique de la classe médias*, L'Harmattan, 2019.
- PETIT, Laurent, *L'Éducation aux médias et à l'information*, PUG, 2020.

RESSOURCES EN LIGNE

- « Éducation aux médias et à l'information », vadémécum, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, janvier 2022. [En ligne]
- « Créer une webradio scolaire », vadémécum, CLEMI/Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2022. [En ligne]

RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

- Association Jets d'encre, outils d'accompagnement des médias jeunes. www.jetsdencre.asso.fr/se-former/outils-pedagogiques
- De facto, des clés pour mieux s'informer. defacto-observatoire.fr
- Ersilia, plateforme collaborative d'éducation à l'image. www.ersilia.fr
- Decryptimages, plateforme d'analyse d'images, partenariat Ligue de l'enseignement/Institut des images. www.decryptimages.net
- Lumni, plateforme vidéo d'éducation de l'audiovisuel public, rubrique « Éducation aux médias et à l'info ». lumni.fr
- Éduc'Arte, plateforme vidéo d'éducation d'Arte, rubrique « Éducation aux médias et à l'information ». educ.arte.tv
- Bayard Éducation, plateforme regroupant les ressources pédagogiques en éducation aux médias et à l'information de Bayard Jeunesse. bayardededucation.com

RESSOURCES FRANCOPHONES

- HabiloMedias, le centre canadien d'éducation aux médias et de littérature numérique [Canada]. habilomedias.ca
- Media Animation [Belgique]. media-animation.be
- Jeunes et médias, portail d'information de l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) consacré à la promotion des compétences médiatiques [Suisse]. www.jeunesetmedias.ch

GMF AU SERVICE DES ENSEIGNANTS



GMF s'engage auprès des enseignants au quotidien en parrainant des ressources pédagogiques utiles à la transmission des savoirs en classe.

- Avec Réseau Canopé : GMF soutient des programmes de formation à distance comme « Prévenir les risques : comprendre et éduquer » ou « Éduquer à la transition écologique et sociale » qui aident les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes (paroles d'experts, conseils, témoignages...).
- Avec le CLEMI : outre *Les Essentiels de l'EMI*, GMF soutient la publication de la BD *Dans la tête de Juliette*, de l'affiche « Enfants et écrans : les bons gestes ! » et des jeux *Classe investigation* et *Classe investigation Junior*.
- En éducation à la sécurité routière (ESR), GMF propose des outils pour la classe en lien avec les programmes du ministère, aussi bien pour les classes de primaire (« les deux font l'APER »), de collège (« atelier interactif ASSR 1 et 2 ») et de lycée (« Vies éclatées ») en libre accès sur le site gmf.fr.



GMF accompagne aussi les enseignants dans leur démarche éducative et citoyenne en soutenant les initiatives de classes déposées sur la Trousse à projets, notamment sur le thème des gestes écoresponsables.

Enfin, partenaire du Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN), GMF apporte sa contribution à la construction de l'école de demain. En 2019, le CSEN, Réseau Canopé, Réseau des Inspé et GMF ont créé le prix Chercheurs en actes qui récompense chaque année des initiatives pédagogiques de classe inspirées des travaux de la recherche dans trois domaines : égalité des chances, confiance en soi et envie d'apprendre, handicap et scolarité inclusive.

Ressources accessibles en flashant ce QR code



GMF est l'assureur de référence des agents du service public et répond aux besoins de protection des personnels de l'enseignement dans leur vie privée et professionnelle, par des solutions en assurance de biens et de personnes.

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
clemi@ac-bordeaux.fr

ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND

Jean-Emmanuel Dumoulin
Mélissa Rouget
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

Cécile De Joie
clemi.dijon@ac-dijon.fr

ACADÉMIE DE GRENOBLE

Séverine Vercelli
ce.clemi@ac-grenoble.fr

ACADÉMIE DE GUADELOUPE

Patrick Pergent
ce.clemi@ac-guadeloupe.fr

ACADÉMIE DE GUYANE

Peggy Herbaux
contact.atelier973@reseau-canope.fr

ACADÉMIE DE LILLE

Caroline Fromont
clemilille@ac-lille.fr

ACADÉMIE DE LIMOGES

Isabelle Souveton
clemi@ac-limoges.fr

ACADÉMIE DE LYON

Iris Iriu
clemi@ac-lyon.fr

ACADÉMIE DE MARTINIQUE

Claire Juston
Nathalie Méthélie
contact.atelier972@reseau-canope.fr

ACADÉMIE DE MAYOTTE

Pierre Bertel
clemi@ac-mayotte.fr

ACADÉMIE DE MONTPELLIER

Denis Tuchais
clemi@ac-montpellier.fr

ACADÉMIE DE NANCY-METZ

Florent Denéchère
clemi@ac-nancy-metz.fr

ACADÉMIE DE NANTES

Béatrice Clergeau
Tiphaine Crosson
clemi@ac-nantes.fr

ACADÉMIE DE NICE

Jean-Christophe Brun
Thomas Bréant
clemi@ac-nice.fr

ACADÉMIE DE NORMANDIE

Laurent Houssin (par intérim)
laurent.houssin@ac-normandie.fr

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
Elena Pavel (2nd degré)
elena.pavel@ac-paris.fr

ACADÉMIE DE POITIERS

Isabelle Kesler
clemi@ac-poitiers.fr

ACADÉMIE DE REIMS

Thierry Adnot
thierry.adnot@ac-reims.fr

ACADÉMIE DE RENNES

Sylvie Patea
clemi.bretagne@ac-rennes.fr

ACADÉMIE DE LA RÉUNION

Alexandra Maurer
alexandra.maurer@reseau-canope.fr

ACADÉMIE DE STRASBOURG

Guillaume Herengt
guillaume.herengt@ac-strasbourg.fr

ACADÉMIE DE TOULOUSE

Mathilde Currias
clemi@ac-toulouse.fr

ACADÉMIE DE VERSAILLES

Lionel Vighier
clemi@ac-versailles.fr

Nouveaux enseignants, cette publication vous est particulièrement destinée.

Elle vous propose des ressources pédagogiques, des idées d'activités en éducation aux médias et à l'information (EMI) qui font le lien avec les textes officiels et les dispositifs en vigueur. Alors, lancez-vous !

Le CLEMI, Centre pour l'éducation aux médias et à l'information vous accompagne dans vos initiatives. Dans chaque académie, une équipe du CLEMI peut conseiller les enseignants et les personnels d'éducation et les accompagner dans la mise en œuvre d'activités en éducation aux médias et à l'information avec les élèves.

Cette publication est diffusée sur l'ensemble du territoire grâce au soutien de GMF.

Assureur de référence des agents du service public, GMF s'associe à la publication des *Essentiels de l'éducation aux médias et à l'information*.



Pour GMF, il est essentiel d'accompagner les enseignants dans leur démarche éducative, de leur fournir des outils utiles à la transmission des bonnes pratiques dans le domaine de l'EMI. Innovation, engagement, solidarité sont les valeurs qui animent GMF, assureur des personnels de l'enseignement et partenaire du CLEMI depuis 2006.



ISBN 978-2-240-05697-9
Réf. W0038736

