

Les essentiels ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION

École | Collège | Lycée



Directeur de publication

Samuel Vitel, directeur général 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

Coordination éditoriale

Valériane Gouban

Ont collaboré à cette publication

Thierry Adnot, Koffi Ahiaku-Sadia,
Delphine Allenbach-Rachet, Florence Baudot-Hergat,
Camille Bouchet, Audrey Démonière-Rouvel,
Véronique Dijeu, Leslie Fritsch, Sophie Gindensperger,
Xavier Gillet, Pauline Guyomarc'h, Pauline Harand-Busson,
Anne Lechaudel, Anne Lejust, Laure Linot, Christelle Loigerot,
Maud Moussy, Nathalie Olry, Flora Rodriguez, François Rose,
Elsie Russier, Sophie Schemoul

Secrétariat d'édition

Aurélie Chauvet

Mise en pages

Agnès Goesel

Illustration

Natacha Bigan

Toute image sans légende ou mention de droits est issue
des ressources du CLEMI.

INTRODUCTION

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) s'inscrit à la fois dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et constitue un pilier du parcours citoyen de l'élève.

Dans un monde marqué par la position dominante des plateformes, des réseaux sociaux et des IA génératives, elle est au centre de la construction d'une culture et d'une conscience civiques donnant à chacun la capacité de mobiliser son esprit critique, de discerner les usages responsables du numérique, de comprendre et d'interpréter les flux informationnels qui strient nos sociétés.

L'EMI a donc tout à voir avec la démocratie, l'exercice de la liberté et le fondement du tissu social, en redonnant à l'individu l'initiative sur l'information plutôt qu'il ne se laisse dominer par elle. En cela, cet enseignement n'a jamais semblé aussi essentiel.

Avec ces *Essentiels*, le CLEMI poursuit sa mission d'accompagnement pédagogique et de formation des enseignants du premier et du second degré. Conçue pour les enseignants entrant dans le métier ou désireux de s'initier, cette brochure de référence a été renouvelée dans ses contenus pour aborder les fondamentaux de l'EMI et répondre à vos questions en s'appuyant sur des exemples et des propositions concrètes.

Comment aborder la construction de l'information dès la maternelle ? Comment analyser l'image d'actualité dans un univers médiatique saturé ? Comment analyser les désordres informationnels ou comprendre l'économie des médias au travers de cas concrets, dont celui d'Hugo Décrypte devenu en quelques années un incontournable auprès des jeunes publics ?

Merci à la GMF pour son soutien fidèle qui permet aux experts du CLEMI de mettre à votre disposition cette nouvelle édition des *Essentiels* ! Puisse-t-elle vous donner l'envie de vous engager, avec vos élèves, dans cette EMI qui est le meilleur chemin pour éduquer les nouvelles générations à la démocratie.

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 premier et du second 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. Son action s'inscrit dans une perspective de coopération avec les institutions à l'échelle européenne et internationale.

■ 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 (212 800 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 et l'organisation d'événements scientifiques.

■ PARENTALITÉ NUMÉRIQUE

Le CLEMI accompagne les familles dans l'évolution de leurs pratiques numériques en proposant des clés de compréhension et des espaces de dialogue entre parents et enfants. Cette mission de médiation s'incarne notamment dans la création de guides pratiques et d'ateliers.

SOMMAIRE

Se former avec le CLEMI

1 / LA CONSTRUCTION DE L'INFORMATION

- Découvrir ce qu'est une information en maternelle
- Comprendre ce qu'est une source et savoir l'identifier
- Les agences de presse : des sources incontournables
- Comment se fabrique l'information ? L'exemple de Hugo Décrypte
- Quand les intelligences artificielles génératives bousculent l'information
- Découvrir l'intelligence artificielle comme outil de recherche d'information

2 / L'ANALYSE DES IMAGES

- Travailler l'analyse d'un dessin de presse à partir de l'affiche de la SPME 2026
- Analyser l'information dans le roman graphique : l'exemple de *Crayon noir*
- Comprendre les intentions derrière la diffusion de deepfakes

3 / LES DÉSORDRES INFORMATIONNELS

- Lire une image d'actualité et évaluer sa fiabilité
- Savoir analyser les désordres informationnels
- Réaliser la fresque des ingérences numériques étrangères

4 / LA LIBERTÉ D'EXPRESSION 31

- Une séquence pour expérimenter la liberté d'expression et ses limites
- Comprendre la carte de Reporters sans frontières
- Forbidden Stories : face aux menaces contre les journalistes, l'union fait la force

5 / COMPRENDRE L'ÉCONOMIE DES MÉDIAS 38

- YouTube, une plateforme qui nous connaît bien
- Enquête sur le modèle économique d'un média : l'exemple du *Canard enchaîné*
- Le modèle économique des médias vidéo : l'exemple de Brut
- L'impact de la concentration des médias sur l'information

6 / PUBLIER DE L'INFORMATION 47

- Mémo : créer et animer un média collégien
- Textes, images et sons pour la classe : des droits et des devoirs
- Comment bien gérer le droit à l'image des élèves ?
- GMF au service des enseignants

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

Se former avec le CLEMI

Construite autour d'un référentiel de compétences en éducation aux médias et à l'information (EMI), l'offre de formation du CLEMI s'adresse aux enseignants et aux formateurs. Elle se déploie à l'échelle internationale, nationale et locale, en s'appuyant sur le maillage territorial des coordonnatrices et coordonnateurs académiques.

QUEL EST LE CHAMP D'ACTION DU CLEMI ?

Les formations du CLEMI couvrent les périmètres de la formation initiale et continue. D'une part, le CLEMI collabore avec les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) dans le cadre de la formation initiale en EMI. D'autre part, son offre de formation s'intègre dans les différents dispositifs de formation continue, comme le Plan national de formation (PNF), les parcours proposés par les écoles académiques de la formation continue (EAFIC) et les plans départementaux de formation (PDF) pour le premier degré.

Focus sur le premier degré

Pour accompagner les professeurs des écoles dans la mise en œuvre de séances d'EMI, le CLEMI a conçu un outil intitulé « Les repères de l'EMI ». Cette ressource pratique s'adresse aux enseignants des cycles 1, 2 et 3. Elle leur permet d'aborder en classe cinq thématiques clés d'EMI :

- 1 l'information
- 2 les médias
- 3 la liberté d'expression et la citoyenneté
- 4 l'image médiatique
- 5 la production médiatique

Les repères de l'EMI guide les enseignants dans la construction de parcours personnalisés permettant aux élèves d'atteindre neuf compétences cibles. Ce parcours interactif est balisé en différentes étapes progressives. Chacune d'entre elles donne accès à des ressources produites par le CLEMI et par des partenaires de la presse jeunesse.

Au niveau national, l'offre du CLEMI s'adresse en priorité aux enseignants, formateurs et cadres du primaire et du secondaire, toutes disciplines confondues. À l'étranger, cette offre est construite sur mesure, en lien avec les référentiels de compétences internationaux (les cadres européens du CECRL et du Digcomp, le référentiel francophone RéfÉmi, le référentiel MIL Curriculum de l'Unesco, etc.). Elle permet aux formateurs et aux enseignants situés hors du territoire français de mener des actions autour de thématiques variées : les fondamentaux de l'EMI, les désordres informationnels, l'approche citoyenne de l'EMI et la production médiatique notamment.

Cette offre de formation s'étend également à une communauté éducative élargie, intégrant des publics diversifiés d'éducateurs, de travailleurs sociaux et de personnels de

bibliothèques et médiathèques. Elle s'enrichit d'actions de sensibilisation à destination des familles. Un moyen de partager les enjeux de l'EMI avec les différents acteurs en contact avec les jeunes publics.

COMMENT SE FORMER AVEC LE CLEMI ?

Chaque année, le CLEMI propose aux enseignants de nouveaux parcours d'autoformation à distance, accessibles sur les plateformes Magistère et e-Inspé. Il dispense également des formations de formateurs en EMI, en France et à l'étranger, à travers un catalogue de stages présentiels ou hybrides. À cette offre s'ajoutent des actions de sensibilisation menées chaque trimestre avec les cycles de webinaires « Les invités du CLEMI » où enseignants, chercheurs et journalistes croisent leurs expertises autour d'une thématique actuelle en EMI.

De plus, le CLEMI forme toute l'année les équipes éducatives à la prise en main des dernières ressources d'EMI qu'il a développées, notamment au jeu « Classe investigation » (vous pouvez vous pré-inscrire sur la page : www.clemi.fr/classeinvestigation)

Des parcours d'autoformation pour s'initier aux fondamentaux de l'EMI

Sur la plateforme e-Inspé, retrouvez une collection de quatre parcours accessibles en ligne sur le dessin de presse, la construction de l'information, la hiérarchisation de l'information et les désordres informationnels.

COMMENT S'INSCRIRE À UNE OFFRE DE FORMATION DU CLEMI EN ACADEMIE ?

Pour accéder à l'offre du CLEMI, vous devez contacter vos coordonnatrices et coordonnateurs CLEMI. Ils mettent en œuvre les formations au niveau académique, en fonction des priorités institutionnelles et des politiques territoriales. Ils travaillent en lien direct avec les cellules académiques pilotées par les référents EMI.

Retrouvez les coordonnées de vos coordonnatrices et coordonnateurs CLEMI ainsi que les formations proposées en académie sur la page : www.clemi.fr/le-clemi-en-academies.

Laure Linot, responsable du pôle
Labo formation du CLEMI

La construction de l'information

Savoir s'informer nécessite de comprendre qui construit l'information et comment. Éduquer aux médias et à l'information implique que les élèves comprennent que l'information est construite et qu'ils identifient les différentes étapes de ce processus de construction : la sélection de l'information, sa vérification, le choix d'un angle, la hiérarchie de l'information... Il s'agit également de repérer comment est diffusée l'information – par quels réseaux humains (journalistes, rédacteurs de contenus) ou techniques (plateformes, dispositifs d'intelligence artificielle). En effet, comprendre d'où viennent les informations est absolument essentiel. Dans un environnement désormais numérisé, mondialisé et largement dérégulé, savoir identifier la source d'une information est devenu une compétence primordiale à acquérir.

DÉCOUVRIR CE QU'EST UNE INFORMATION EN MATERNELLE

Prérequis

- Avant de démarrer cette séance, il est important d'avoir fait découvrir aux élèves ce qu'est un journal (plusieurs types peuvent être présentés). La manipulation libre de cet objet peu connu des élèves ainsi que le tri de ses différents contenus permettent une découverte concrète de la thématique.

Niveau de classe :
grande section.

Durée : 2 heures 45.

Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.

Objectifs

- Permettre aux élèves de comprendre ce qu'est une information.
- Aborder avec les élèves l'importance de la source, qui doit être fiable et vérifiée.

Entrée programme

Acquérir le langage oral

- Participer à une conversation avec un adulte ou des pairs et reformuler son propos s'il n'a pas été compris.
- Émettre une hypothèse.

SÉANCE 1

Objectif : découvrir la définition de l'information d'actualité.

Durée : 45 minutes (cette durée est donnée à titre indicatif, le travail sur la vidéo peut être davantage décomposé afin de s'assurer au mieux de sa bonne compréhension par les élèves).

Modalité : en classe entière.

Matériel : une affiche pour la trace écrite.

Dans un premier temps, l'enseignant, muni d'un journal, demande aux élèves de lui rappeler les éléments, identifiés en amont, qui composent cet objet : du texte, des images, des dessins. Il leur demande ensuite à quoi sert un journal. Il mène les échanges et recueille les propositions du groupe. Si le mot n'apparaît pas dans les échanges, l'enseignant explique aux élèves qu'un journal sert à donner aux lecteurs des informations.

Dans un deuxième temps, il propose aux élèves, pour bien comprendre ce qu'est une information d'actualité, de visionner la vidéo de la série *Les Clés des médias* intitulée « C'est quoi une information ? ». Pour en faciliter la compréhension, cette vidéo peut être visionnée plusieurs fois, en isolant progressivement les passages établissant les trois critères de définition d'une information d'actualité : quelque chose de nouveau, qui concerne un grand nombre de personnes et, surtout, qui est vérifié (on en est sûr). Ces trois éléments, très importants, doivent être listés, au cours d'une séance de dictée à l'adulte, sur une affiche qui servira de base aux séances suivantes.

SÉANCE 2

Objectif : identifier une information parmi plusieurs propositions en s'appuyant sur la définition donnée.

Durée : 1 heure.

Modalités : en classe entière, puis en petits groupes.

Matériel : l'affiche élaborée durant la séance 1, des petites vignettes sur lesquelles sont écrites les séries de propositions faites aux élèves (ces propositions sont illustrées, pour faciliter leur compréhension par de jeunes élèves).

Dans un premier temps, l'enseignant rassemble les élèves en groupe classe pour expliquer l'activité : « Aujourd'hui, vous allez construire la une d'un journal pour les autres classes de l'école. »

Pour étayer cette consigne, il est important de rappeler des éléments déjà vus précédemment en redéfinissant ce qu'est un journal, ce qu'est la une. En s'appuyant sur l'affiche réalisée lors de la séance précédente (et éventuellement, en visionnant de nouveau la vidéo si nécessaire), l'enseignant demande aux élèves de rappeler ce qu'est une information et quelles sont ses caractéristiques (quelque chose de nouveau, qui concerne beaucoup de monde, qui est vérifié).

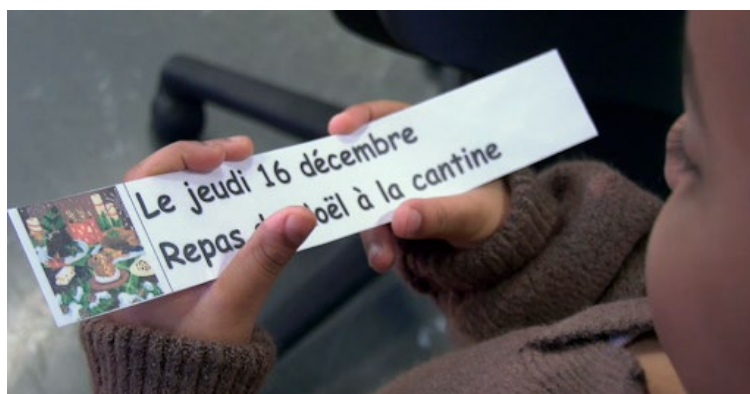
Pour conclure ce temps d'introduction de l'activité, l'enseignant passe une première fois la consigne : « Je vais vous montrer plusieurs propositions et vous allez devoir me dire laquelle pourrait être une information. »

Les élèves sont ensuite répartis en groupes de quatre ou cinq, pris en charge à tour de rôle par l'enseignant pendant que les autres sont en semi-autonomie en compagnie de l'Atsem et participent à des activités pouvant être en lien (par exemple, un tri des différents éléments qui composent un journal).

Avec chaque groupe, l'enseignant rappelle à chaque fois la consigne et présente aux élèves différentes séries de propositions pour les amener à faire la distinction entre information, rumeur, anecdote et opinion. Pour faciliter leur compréhension, ces propositions doivent être illustrées et trouver un ancrage dans le quotidien de l'école. Par exemple, « X pense que les pâtes sont meilleures que le riz à la cantine », « L'école ouvre ses portes de 8 h 20 à 8 h 30 le matin », « Il y aura un spectacle à l'école le 16 décembre ».

Pour chaque groupe, l'enseignant guide les échanges en rappelant à nouveau les éléments de définition de l'information d'actualité, puis passe en revue chaque proposition en demandant aux élèves d'éliminer celles qui ne peuvent pas être des informations. Si l'on reprend les exemples donnés ci-dessus, « X pense que les pâtes sont meilleures que le riz à la cantine » ne concerne pas beaucoup de monde ; « L'école ouvre ses portes de 8 h 20 à 8 h 30 le matin » n'est pas quelque chose de nouveau. Ces deux propositions sont donc éliminées. En revanche, « Il y aura un spectacle à l'école le 16 décembre » peut concerner beaucoup de monde et c'est quelque chose de nouveau (il faut veiller à trouver des informations qui ne soient pas connues des enfants).

Une fois ce travail effectué auprès de chaque groupe, un retour collectif est organisé. Chaque



groupe présente rapidement la proposition identifiée comme pouvant être une information. Les vignettes correspondantes sont affichées au tableau. Pour terminer cette première phase, l'enseignant explique qu'après avoir identifié ce qui pourrait être une information d'actualité, il faudra aller les vérifier (et donc rechercher le troisième élément constitutif de la définition) pour pouvoir les intégrer à la une.

SÉANCE 3

Objectif : vérifier une information en identifiant une source fiable.

Durée : 1 heure.

Modalités : en classe entière, puis en petits groupes.

Matériel : l'affiche élaborée durant la séance 1 ; les vignettes utilisées durant la séance 2, avec les propositions identifiées comme pouvant être une information.

Dans un premier temps, l'enseignant revient avec le groupe classe sur les propositions identifiées comme pouvant être des informations, puis rappelle qu'une information doit être sûre et donc vérifiée. Il insiste sur le fait qu'il faut vérifier l'information auprès de la personne la mieux placée pour savoir, la meilleure source possible.

Les élèves sont ensuite répartis en petits groupes (les mêmes que lors de la séance 2). L'enseignant encadre chaque groupe à tour de rôle (l'Atsem gérant les autres groupes, placés en semi-autonomie).

Au sein de chaque groupe, l'enseignant rappelle quelle proposition avait été identifiée comme pouvant être une information, puis pose la question suivante : « À qui pourrait-on aller parler pour vérifier notre information ? » Les élèves échangent pour essayer d'identifier qui, au sein de leur école, pourrait confirmer cette information. Pour guider leur réflexion, il est possible de leur proposer des vignettes avec des photos de personnes étant des sources potentielles. Une fois la personne identifiée, les élèves vont la consulter pour l'interroger et reviennent avec un document confirmant l'information. Si l'on reprend l'exemple précédent, il est possible d'aller vérifier l'information sur le spectacle auprès de la personne en charge de la direction de l'école.

Lorsque tous les groupes ont effectué la démarche de vérification, l'enseignant rassemble toute la classe. Chaque groupe présente son information identifiée et vérifiée, en précisant la source choisie.

Tous les élèves composent ensuite leur une ensemble, en classant les informations de la plus importante à la moins importante, ce qui permet d'aborder la thématique de la hiérarchie de l'information.

Ressources complémentaires

- « Construction de l'information : comment l'expliquer aux élèves ? », parcours de formation en distanciel de la plateforme e-Inspé.
- « Qu'est-ce qu'une information ? (Cycles 2 et 3) », Xavier Gillet, in *Les Essentiels de l'éducation aux médias et à l'information 2024-2025*.

Xavier Gillet, formateur CLEMI,
et Nathalie Olry, professeure des écoles
(académie de Créteil)

COMPRENDRE CE QU'EST UNE SOURCE ET SAVOIR L'IDENTIFIER

À partir d'un reportage télévisé, les élèves découvrent ce qu'est une source journalistique. Ils apprennent aussi à identifier les différents types de sources et à comprendre leur rôle dans la construction de l'information.

Prérequis

- Avant de proposer la séquence suivante à vos élèves, il est important de travailler sur la définition de l'information, afin de la différencier de la rumeur, de l'opinion ou de l'anecdote, mais aussi de préciser avec eux la notion de média, en procédant par exemple à des exercices de catégorisation (presse écrite, radio, télé, etc.).

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



Niveaux de classe :

cette séquence peut être proposée du CE2 au CM2, avec la nécessité d'adapter les phases d'explicitation des contenus en fonction du niveau de classe.

Durée : 3 heures.

Objectifs

- Comprendre ce qu'est une source journalistique, percevoir l'importance de sa fiabilité et identifier les différents types de sources.

Entrées programmes

- **EMC, CE2**
Initiation des élèves à la construction de l'information pour leur faire comprendre qu'elle relève de l'intérêt général.
- **EMC, CM1**
Recherches en ligne, production et diffusion d'information.

SÉANCE 1

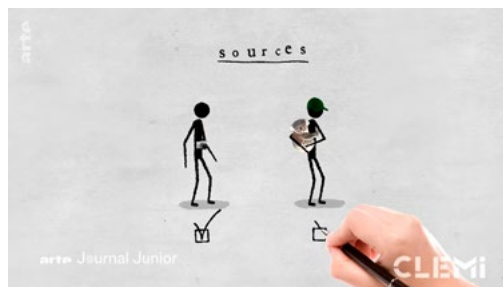
Objectifs : définir ce qu'est une source d'information, distinguer source directe et source indirecte.

Durée : 1 heure.

Modalité : en classe entière.

Matériel : un vidéoprojecteur ou un ordinateur pour visionner la vidéo Arte-CLEMI « Qu'est-ce qu'une source ? ».

Pour commencer, l'enseignant rappelle aux élèves les éléments de définition d'une information d'actualité (quelque chose de nouveau, qui concerne de nombreuses personnes et qui est vérifié), en insistant particulièrement sur le fait qu'elle doit être vérifiée pour être fiable. Les élèves visionnent ensuite la vidéo Arte-CLEMI « Qu'est-ce qu'une source ? » qui explique le rôle qu'elle joue dans le travail du journaliste. Cette vidéo peut être visionnée plusieurs fois, en fonction du niveau de classe, afin de favoriser son explicitation.



Capture d'écran Arte Journal Junior.

Sur la base de cette vidéo, l'objectif est d'amener les élèves à bien distinguer les sources directes et les sources indirectes (ou intermédiaires). L'enseignant construit avec les élèves les deux définitions. Une source directe peut être : une personne qui a assisté à ou vécu réellement un événement : une personne ou un organisme à l'origine de l'information. Une source indirecte est un relais, quelqu'un qui n'a pas assisté à l'événement mais qui en a entendu parler. Pour structurer cet apprentissage, l'enseignant propose aux élèves de courts cas pratiques, avec 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) ; « La mairie qui annonce des travaux à la piscine. » (source directe) ; « Un habitant qui a lu l'annonce des travaux dans le bulletin municipal. » (source indirecte).

Pour finir cette séance, l'enseignant propose aux élèves une trace écrite reprenant les définitions et quelques exemples de sources directes et indirectes.

SÉANCE 2

Objectifs : analyser un reportage télévisé et distinguer les rôles des différents intervenants.

Durée : 1 heure.

Modalité : en classe entière.

Matériel : un vidéoprojecteur ou un ordinateur pour visionner le reportage.

L'enseignant fait visionner aux élèves le reportage issu du journal télévisé de France 2 du 19 octobre 2021, puis leur demande de le décrire globalement. Dans un premier temps, il est important de déterminer quels sont les différents intervenants visibles et audibles lors de ce reportage, afin notamment de bien distinguer le rôle du journaliste et celui des personnes interviewées. L'enseignant peut vérifier la bonne compréhension des élèves en leur demandant, à travers un nouveau visionnage par étapes, « qui dit que... ? ». Au fil des échanges guidés, il est important de faire émerger et d'explicitier certaines notions qui seront définies sur une affiche : par exemple « journal télévisé », « reportage télévisé », « journaliste », « interview » (et donc l'intervieweur et l'interviewé).

Dans un second temps, l'enseignant demande aux élèves à quel moment se déroule ce reportage. Sur la base des réponses, il guide les débats afin que les élèves comprennent bien la chronologie du sujet présenté car ici, le reportage porte sur les vacances de la Toussaint en 2021, mais il est réalisé avant celles-ci et utilise donc des images d'archives. Pour consolider cette notion, il est possible de construire avec les élèves cette chronologie, en plaçant pour commencer la date du jour et celle du reportage (19 octobre 2021).

Ressources complémentaires

- Classe investigation junior, CLEMI.
- Thème 1 : l'information. Les repères de l'EMI pour le premier degré, CLEMI.

À savoir

Cette séquence pédagogique est construite à partir d'un reportage diffusé lors d'un journal télévisé répondant à certains critères (accessibilité de la thématique et du propos, sources variées et présentées sous différentes formes) qui favorisent son étude par des élèves de cycles 2 et 3.

Vous pouvez, si vous le souhaitez, proposer la même séquence sur la base d'autres reportages que nous mettons à votre disposition et qui répondent aux mêmes critères en abordant d'autres sujets, dont certains peuvent faire écho à des thèmes traités en classe. La démarche pédagogique est la même, il s'agira pour vous d'adapter les supports élèves.

SÉANCE 3

Objectif : identifier des sources journalistiques dans un reportage télévisé.

Durée : 1 heure.

Modalités : par petits groupes, puis en classe entière.

Matériel : un vidéoprojecteur pour diffuser le reportage et la fiche.

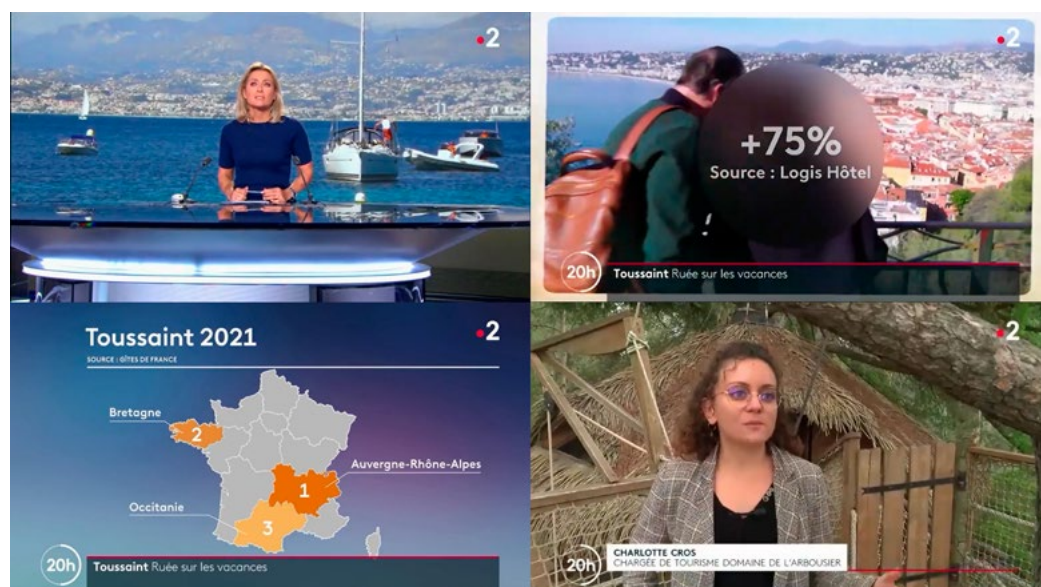
Dans un premier temps, l'enseignant fait visionner à nouveau aux élèves le reportage étudié lors de la séance précédente, en rappelant, à l'aide de l'affiche réalisée, tous les éléments identifiés. Il explique ensuite aux élèves qu'ils vont devoir travailler précisément sur la question des sources utilisées pour réaliser ce reportage, en réactivant les connaissances acquises lors de la séance 1. Dans un second temps, un nouveau visionnage est proposé aux élèves, répartis en groupes de trois ou quatre, qui vont devoir repérer et lister sur la fiche les sources utilisées et citées dans le reportage pour valider l'information. Attention, il est important de préciser aux élèves que ces sources peuvent être présentées de différentes façons : directement (personne interviewée) : intégrées dans le commentaire du journaliste : par une incrustation à l'écran, par exemple pour accompagner des infographies ou des données chiffrées.

À l'issue d'un ou plusieurs visionnages, un retour collectif est organisé. Chaque groupe est sollicité à tour de rôle pour proposer des éléments de réponse, soumis à validation collective et vérifiés à l'aide du reportage. Au fur et à mesure, l'enseignant liste les bonnes réponses au tableau ou sur une affiche. Celle-ci sert de base à la réalisation d'une trace écrite listant les différentes modalités selon lesquelles les sources peuvent être présentées dans un reportage télévisé.

PROLONGEMENT

Pour réinvestir les connaissances acquises durant cette séquence, il est possible de demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de réaliser une production médiatique (sous forme écrite, audio ou vidéo) qui doit être composée d'informations vérifiées auprès de sources fiables. Il est important de préciser aux élèves que ces sources doivent être identifiables, d'une manière ou d'une autre, dans leurs productions médiatiques. Une fois réalisées, ces dernières sont soumises aux autres groupes qui doivent, après lecture, écoute ou visionnage, identifier les différentes sources présentes.

Xavier Gillet, formateur CLEMI



Captures d'écran du journal télévisé du 20 Heures de France 2 présenté par Anne-Sophie Lapix le 19 octobre 2021.

LES AGENCES DE PRESSE : DES SOURCES INCONTOURNABLES

À travers l'étude de dépêches, les élèves découvrent le rôle essentiel des agences de presse dans le circuit de l'information. Cette séquence leur permet aussi d'aborder la notion d'angle journalistique et de comprendre comment une même photo peut illustrer différentes informations.

Prérequis

- Avoir travaillé sur les médias, connaître les critères de définition d'une information.

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



Niveaux de classe :
CM2 et 6^e.

Durée : 2 heures.

Objectifs

- Définir et comprendre le rôle des agences de presse dans le circuit de l'information.

Entrées programmes

- **Français**
Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter.
- **EMC**
Liberté de l'information.

Ressource complémentaire

- C'est quoi un angle ?
Décodage - Info ou Mytho ?

SÉANCE 1

Objectifs : définir la dépêche journalistique. Comprendre ce qu'est une agence de presse et son rôle dans le circuit de l'information.

Durée : 1 heure.

Modalités : en classe entière et en binômes.

Matériel : un vidéoprojecteur et un document élève (les dépêches et un tableau à compléter).

L'enseignant évoque un fait divers qui fut au cœur de l'actualité en octobre 2025 : le vol de bijoux au Louvre. Il demande aux élèves ce qu'ils en savent puis distribue la dépêche AFP du dimanche 19 octobre 2025 de 18 h 29. Il s'agit d'une dépêche qui précise la nature et le nombre d'objets volés. Le cambriolage a quant à lui déjà été annoncé plus tôt dans la journée et traité dans plusieurs dépêches de l'AFP. L'enseignant explique aussi que l'Agence France Presse (AFP) est une grande agence d'information.

Il propose aux élèves de repérer les éléments qui entourent l'information : le lieu et la date de la dépêche (Paris, France - 19/10/2025, 18 h 29), le nom de l'agence (AFP), les signatures des journalistes sous forme d'initiales (jt/vg/cbn).

Il distribue un tableau avec les éléments suivants : heure de la dépêche / Que s'est-il passé ? / Qui est concerné par cet événement ? / Où a eu lieu l'événement ? / Quand a eu lieu l'événement ? / Pourquoi cet événement s'est-il produit ? / Comment cet événement s'est-il déroulé ? / Quelles sont les sources de cette information ?

Cette première dépêche ne permet de remplir que partiellement le tableau. Elle est catégorisée comme une « alerte » par l'AFP, c'est-à-dire un texte très court, produit rapidement après les faits et après vérification. « Ce format en une seule ligne correspond aux besoins des clients de diffusion de l'info en direct, des bandeaux déroulants des télévisions aux sites de médias en passant par les écrans publics, les SMS et les notifications push sur les supports mobiles et réseaux sociaux » (AFP).

L'enseignant distribue ensuite la dépêche de 18 h 37 appelée « urgent » et fait remarquer que le texte est plus long (deux paragraphes). Les élèves complètent le tableau avec les informations supplémentaires (les objets dérobés, la date, les vitrines).

La dépêche de 19 h 02 est ensuite distribuée : elle donne davantage d'éléments et développe les informations précédentes en y ajoutant de nouvelles précisions. Les élèves terminent de compléter le tableau : dans un souci d'efficacité, on peut répartir le travail entre les élèves.

L'enseignant explique ainsi le statut des dépêches d'agence dans le circuit de l'information : ces articles, qui existent sous plusieurs formats, du très court au beaucoup plus long, sont réalisés par des journalistes d'agences de presse dont le rôle est de vérifier et relater des faits dans un temps contraint. Ces contenus sont ensuite proposés à différents médias abonnés à l'AFP (chaînes d'info, presse nationale, presse régionale, sites internet d'information...) qui peuvent reprendre les différentes informations relayées par l'agence de presse et éventuellement décider de poursuivre eux-mêmes les enquêtes journalistiques.

Il est d'abord demandé aux élèves de réfléchir, en binômes, aux informations supplémentaires qu'un journaliste pourrait souhaiter obtenir pour rédiger un article. Pour aider les élèves, l'enseignant peut leur demander : quelles questions peut-on se poser ? Qui interroger pour avoir des informations ? Il leur demande ainsi de lister des personnes qu'ils pourraient interroger pour obtenir des informations sur cette affaire. Ils peuvent notamment penser à la directrice du Louvre, aux gardiens, aux conservateurs, à des visiteurs présents à ce moment-là, aux policiers chargés de l'enquête...

Pour terminer, la vidéo « À quoi servent les agences de presse ? » (Info ou Mytho ?) est diffusée et sa compréhension est vérifiée en posant aux élèves la question suivante : pourquoi les médias font-ils appel aux agences de presse ?

L'enseignant demande aux élèves d'écrire ce qu'ils ont retenu de la séance et peut proposer la trace écrite suivante : « Les médias font appel aux agences de presse car ils n'ont pas les moyens d'avoir des journalistes partout et car ils ne sont pas spécialisés dans tous les domaines. Les agences de presse, comme l'Agence France Presse, vendent de l'information (sous forme de dépêches plus ou moins longues, de photos, de reportages vidéo) aux médias qui peuvent ensuite la compléter. »

SÉANCE 2

Objectifs : approfondir le rôle de l'AFP dans le circuit de l'information. Aborder la notion d'angle journalistique.

Durée : 1 heure.

Modalités : en classe entière et en binômes.

Matériel : un vidéoprojecteur et un document élève (photo AFP et corpus de 3 articles).

L'enseignant commence par rappeler ce qui a été vu dans la séance précédente, en particulier le rôle de l'AFP et les formes de l'information vendues par cette agence (les dépêches de différentes tailles, les photos, les reportages vidéo). Il projette alors une photographie prise par l'AFP, le matin du cambriolage du Louvre et fait lire la légende. Les élèves complètent le document : ils repèrent le nom du photographe et de l'agence (ce qu'on appelle le crédit photo) et identifient les informations données par la légende (qui ? quoi ? pourquoi ? quand ? où ? comment ?). L'enseignant explique que, lorsqu'un photographe se rend ainsi sur un événement, il ne se contente pas de prendre une seule photo mais en réalise plusieurs.



Des policiers français se tiennent à côté d'un monte-meubles utilisé par des cambrioleurs pour pénétrer dans le musée du Louvre, sur le quai François-Mitterrand, à Paris, le 19 octobre 2025. Des voleurs se sont introduits dans le Louvre et se sont enfuis avec des bijoux dans la matinée du 19 octobre 2025, a déclaré une source proche de l'affaire, ajoutant que leur valeur était encore en cours d'évaluation. Une source policière a déclaré qu'un nombre inconnu de voleurs sont arrivés à scooter, armés de petites tronçonneuses et ont utilisé un monte-charge pour atteindre la salle qu'ils visaient.

© Dimitar DILKOFF / AFP.

En partenariat avec 

Puis l'enseignant distribue à chaque binôme un corpus de trois articles. Il leur fait repérer que chaque article utilise une photo du même photographe de l'AFP. On demande aux élèves d'entourer sur chaque article le nom du média : *Le Monde*, journal quotidien national, papier et en ligne ; *Nice-Matin*, journal quotidien régional, papier et en ligne ; *BFM Business*, chaîne de télévision et station de radio française dont le site internet publie également des articles. Il s'agit ainsi d'expliquer la différence entre presse nationale et presse régionale et aussi de montrer que les médias existent sur des supports divers : un journal papier peut aussi être présent sur le web, une station de radio peut avoir un site internet sur lequel des articles sont publiés...

S'engage ensuite une discussion sur les titres de ces articles qui utilisent des photos de la même série. L'enseignant demande aux élèves d'expliquer comment le sujet du vol des bijoux est traité, sur quoi chaque article va mettre l'accent. Tandis que *Le Monde*, dans son article, titre sur le vol des bijoux et leur « valeur inestimable », *Nice-Matin* s'intéresse à une question financière et juridique, l'assurance des œuvres d'art. Quant à *BFM Business*, l'article met en exergue la façon dont le fabricant du monte-charge utilisé pour le cambriolage a profité de l'événement dans le cadre d'une publicité (la dimension commerciale de l'article correspondant à la ligne éditoriale du média *BFM Business*). Le but est de montrer aux élèves qu'une même information (le vol des bijoux au Louvre), illustrée de façon quasi identique (une photographie du monte-charge devant la galerie d'Apollon au Louvre, prise par le photographe Dimitar Dilkoff de l'AFP) peut être abordée selon différents angles.

Pour clore la séance, les élèves formulent avec leurs propres mots ce qu'est un angle journalistique : un angle, c'est la façon d'évoquer un sujet.

À l'issue de cette séquence, les élèves doivent avoir compris que les agences de presse sont des sources incontournables pour les journalistes qui y puisent des informations vérifiées et fiables et qu'elles jouent un rôle majeur dans la fabrique de l'information.

Valérie Gouban et Maud Moussy,
formatrices CLEMI. Séquence conçue
avec Libie Cousteau, professeure des écoles
(académie de Paris)

COMMENT SE FABRIQUE L'INFORMATION ? L'EXEMPLE DE HUGO DÉCRYPTE

Dans cette séquence, issue de la série de ressources #EnClasse, les élèves découvrent certains fondamentaux en éducation aux médias et à l'information à partir des publications en ligne de Hugo Décrypte. Hiérarchie de l'information, sources des informations et des images, travail des journalistes, autant de notions abordées via les publications de ce producteur de contenus particulièrement apprécié des élèves.

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



Niveaux de classe :

À partir de la 4^e.

Durée : 2 heures 30.

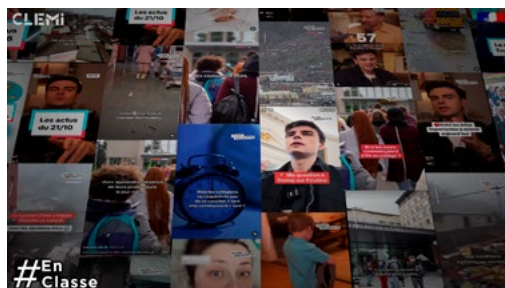
Objectifs

- Comprendre la fabrique de l'information.

Entrées programmes

- **Français, cycle 4**
Informar, s'informer, déformer ?
- **EMC, cycle 4**
Faire vivre la démocratie. Les acteurs du jeu démocratique et leur engagement.
- **EMI, cycle 4**
Le rôle des médias.
- **EMC, 2^{de}**
Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux).
- **Français, 2^{de} professionnelle**
S'informer, informer : les circuits de l'information.
- **HGGSP, 1^{re} GT**
S'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication.

Cette ressource propose trois activités qui peuvent être menées isolément ou dans une séquence complète.



ACTIVITÉ : LES « ACTUS DU JOUR » : UN CHOIX ÉDITORIAL

Objectif : comprendre la notion de hiérarchie de l'information.

Durée : 30 minutes.

Modalités : en classe entière, en binômes.

Matériel : le diaporama et un document élève pour deux.

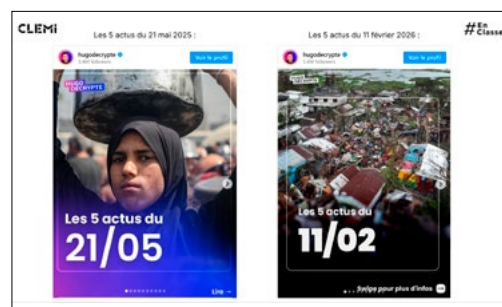
L'enseignant projette le post Instagram de Hugo Décrypte « les 5 actus du jour » (ou l'exemple intégré au diaporama). Il montre la légende du post et fait repérer les sources indiquées pour chaque « actu ». Il s'agit pour les élèves de comprendre que les informations données dans ce « résumé de l'actualité du jour » proviennent de divers médias. L'enseignant fait défiler le carrousel : 5 « actus » avec photo, rubrique, chapeau et résumé, puis, selon les jours, « flashback », nouvelle vidéo, même, débat, résultats du débat de la veille...

L'enseignant propose ensuite aux élèves de se livrer à l'exercice des « 5 actus du jour ». Il distribue le document élève (vingt titres et chapeaux d'articles parus dans les médias). Les élèves déterminent en binômes leurs 5 actus : s'agit-il des informations les plus importantes, de celles qu'ils imaginent trouver chez Hugo Décrypte ou de celles qu'ils aimeraient mettre en avant en fonction de leurs intérêts personnels ? Sur le document, les élèves numérotent les 5 actus choisies en réfléchissant à leur ordre : quelle

information serait placée en premier dans le carrousel, en deuxième, etc. ?

L'enseignant interroge ensuite quelques binômes : certains peuvent avoir classé en fonction du nombre de personnes concernées par l'information, d'autres choisissent de placer une information plus anecdotique ou insolite à la fin... aucun choix n'est meilleur que les autres du moment que la hiérarchie est justifiée. L'enjeu est que les élèves se questionnent sur leurs choix et soient ainsi à même de questionner la hiérarchie de l'information chez Hugo Décrypte et par extension dans les autres médias.

L'activité se clôt par l'observation des « actus » de Hugo Décrypte. Au-delà du plaisir que les élèves peuvent avoir à vérifier s'ils ont fait les mêmes choix ou non que l'influenceur, il convient de les questionner sur les choix de Hugo Décrypte : sont-ils étonnés ? Qu'en pensent-ils ? L'enseignant fait prendre conscience aux élèves que Hugo Décrypte sélectionne les 5 informations puis les classe et que ces choix ne sont pas neutres puisque d'autres choix, tout aussi légitimes, auraient pu être effectués.



ACTIVITÉ : LE CHOIX DES IMAGES DANS LES VIDÉOS DE HUGO DÉCRYPTE

Objectifs : identifier des images ; examiner l'origine d'une image ; différencier images d'illustration et images d'information ; comprendre l'utilité et les limites des images d'illustration.

Durée : 1 heure.

Modalités : en classe entière et en binômes.

Matériel : un poste informatique ou une tablette par binôme, le diaporama et un document élève.

Étape 1 : différencier les images utilisées par Hugo Décrypte

L'enseignant commence par montrer aux élèves différentes vidéos de Hugo Décrypte en demandant aux élèves d'être attentifs aux images.



Puis il annonce aux élèves qu'ils vont faire un quiz dans lequel doit être identifiée l'origine des captures d'images.

Avant cela, l'enseignant explique aux élèves le fonctionnement du quiz : il sera possible de zoomer sur les photos pour trouver le crédit photo, il expose les choix possibles (il précise ce qu'est une agence de presse, à savoir un organisme qui vend aux médias de l'information – textes, images...) et il souligne l'importance du choix « je ne sais pas » quand on ignore la provenance d'une image.

Les élèves accèdent ensuite au quiz en flashant le QR code ou en utilisant l'URL, grâce à une tablette ou un ordinateur (le quiz peut également être fait au tableau en classe entière si aucun de ces équipements n'est utilisable). Si certaines images proviennent d'agences de presse (comme Reuters), de comptes de particuliers sur les réseaux sociaux ou ont été tournées par Hugo Décrypte (cas le moins fréquent), certaines sont des vidéos d'illustration. Il convient aussi de faire noter que l'origine des images est parfois notée de façon incomplète (ex. « réseaux sociaux ») ou n'est pas du tout indiquée, contrairement à ce que l'on pourrait attendre. Une correction est disponible.

Les élèves peuvent alors compléter la première question du document élève.

Étape 2 : examiner l'origine d'une image

Dans ce deuxième temps, on va s'intéresser à des images dont l'origine n'est pas indiquée. L'enseignant montre aux élèves deux extraits de publications (Instagram le 25/03/25 et YouTube le 12/05/2025). Après avoir identifié les sujets (un test d'hameçonnage pour les élèves d'une part et la proposition de commencer les cours à 9 h d'autre part), il fait remarquer que la même vidéo d'élèves marchant vus de

dos est utilisée : dans la mesure où cette image est publiée deux fois pour des sujets différents, on peut supposer qu'il s'agit d'images d'illustration (qui n'ont pas été prises au moment de l'événement ni parfois sur le lieu évoqué) même si ce n'est pas indiqué.

L'enseignant propose alors de chercher l'origine de cette image par une recherche inversée dans un moteur de recherche. Si besoin, il montre au vidéoprojecteur comment faire une capture d'écran (à partir de la vidéo YouTube car le format 16:9 donne plus de résultats que le format vertical d'Instagram) et glisse l'image dans le moteur de recherche. Les élèves peuvent aussi directement prendre en photo l'image avec la tablette ou le téléphone ou scanner le QR code contenant l'image. Les résultats sont nombreux, la vidéo en question ayant été utilisée dans de multiples publications dans des langues diverses.

L'une des sources est d'ailleurs la banque d'images iStock : l'enseignant précise ce qu'est une banque d'images (une base de données regroupant des images qui, selon les cas, peuvent être libres de droit ou non et utilisables pour illustrer divers contenus).

Le crédit de la vidéo en question indique le lieu du tournage (Ukraine), sa date (08/02/2022) et son prix (45 €). L'enseignant explique alors comment sont tournées les images de ce type : des réalisateurs créent des séquences originales avec des figurants.

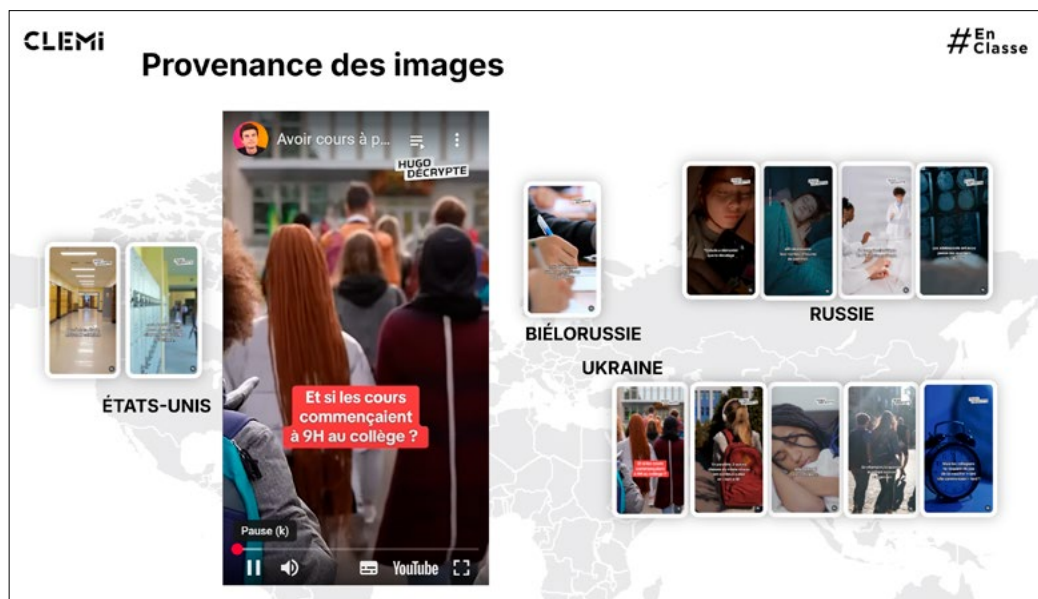
Étape 3 : discuter de l'économie des images d'illustration

L'enseignant peut montrer que la même image des élèves en train de marcher est utilisée pour de nombreux sujets chez Hugo Décrypte : en effet, comme l'indiquent les conditions d'utilisations d'iStock, une fois achetée, l'acquéreur peut utiliser l'image à loisir, sans limite d'utilisation et sans limite de durée pour les droits. L'image d'illustration s'avère ainsi rentable et à moindre frais pour le média.

Étape 4 : apprécier les limites de l'utilisation des images d'illustration

Si cette vidéo des élèves en train de marcher a été tournée en Ukraine, comme on l'a vu avec le crédit photo, une recherche de l'origine des autres images utilisées dans le reel indique des provenances très diverses (États-Unis, Russie, Biélorussie...). Il s'agit ici de montrer que l'image d'illustration est nécessairement éloignée de la réalité évoquée puisqu'elle n'est pas ancrée dans le lieu de l'événement.

L'enseignant montre ensuite la 5^e actu du 24/06/2025 (de 12'30 à 13'12) sur l'accès au sport à l'école et plus précisément sur le mauvais état des équipements sportifs utilisés par les scolaires en France.

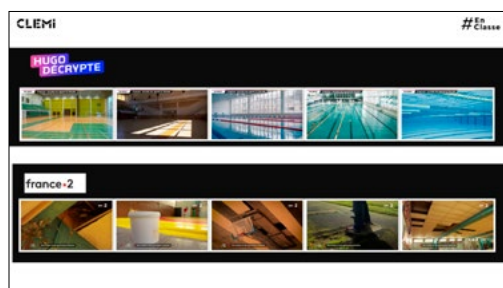


Il demande aux élèves ce qu'apportent les images d'illustration de cette vidéo qui montre des équipements sportifs en très bon état. Il leur fait remarquer qu'aucun élément informatif n'est donné par ces images. Sur une thématique similaire, le site d'information en ligne Ici (Radio France, France Télévisions) propose lui aussi une image d'illustration mais en le mentionnant. Tout comme Hugo Décrypte, c'est un gymnase en très bon état qui illustre cet article titré « Gymnase vétuste, piscine trop éloignée : dans la moitié des collèges et lycées, le sport n'est pas enseigné correctement ». A contrario et pour ce même sujet, le site 20 Minutes choisit lui aussi une image d'illustration mais montrant un gymnase en mauvais état.

On clôt ce temps de la séance en visionnant un extrait du reportage de France 2 du 07/12/2023 qui traite du même sujet.

La comparaison des captures d'images de Hugo Décrypte et du reportage de France 2 montrent la différence dans la fabrique de l'information : des images d'illustration montrant de belles installations sportives d'une part et des images prises sur le terrain qui révèlent la vétusté des locaux d'autre part.

L'enseignant conclut la séance sur ces deux façons d'illustrer une information qu'il met en relation avec la dimension économique, la première étant bien moins coûteuse que la seconde.



ACTIVITÉ : UN SUJET, DEUX TRAITEMENTS JOURNALISTIQUES

Objectifs : comprendre la fabrication de l'information et son traitement à partir d'un même événement : découvrir le travail des journalistes.
Durée : 1 heure.

Modalité : en classe entière.

Matériel : le diaporama et un document élève.

Étape 1 : comment Hugo Décrypte nous informe-t-il ? Comment son équipe et lui travaillent-ils ?

Après avoir demandé aux élèves s'ils connaissent et suivent Hugo Décrypte, l'enseignant leur expose l'objectif de la séance : comprendre comment les journalistes construisent l'information à partir d'un événement.

Les élèves visionnent d'abord le contenu posté sur le compte TikTok Hugo Décrypte le 15 décembre 2024. Ils identifient le réseau social sur lequel il est publié, les caractéristiques du format de l'information sur les réseaux sociaux (la durée courte, le format vertical, les sous-titres, l'interactivité) et présentent l'information traitée en mentionnant les questions essentielles de l'information (5 W) : le 14 décembre 2024, Chido, le cyclone le plus violent depuis 1934, a dévasté Mayotte, département français, faisant 14 morts et de nombreux blessés. L'enseignant demande aux élèves s'ils ont le sentiment d'être bien informés.

Puis les élèves analysent la présentation de l'information. Ils notent qu'elle passe par du texte que l'on lit et écoute ; le ton est rapide, clair et synthétique. Sont énoncés des faits, des chiffres, des noms et des lieux.

On repère des images filmées avec un smartphone ainsi qu'une carte. L'enseignant interroge les élèves sur la fonction de ces images. Qu'ap-

portent-elles ? Il met en avant leur fonction d'illustration : elles renforcent le propos du journaliste.

Les élèves travaillent ensuite sur les sources qui ont permis de construire l'information. En partant de la transcription du contenu, ils repèrent les sources citées : le maire de Mamoudzou, les ministres de l'Intérieur, des Armées. Toutes sont des sources officielles.

Pour les images, ils identifient, en plus de la carte du site Google Earth, des vidéos issues des réseaux sociaux dont les comptes sont mentionnés. Ce sont donc des images tournées par des particuliers que l'équipe de Hugo Décrypte a extraites des réseaux sociaux et dont elle est censée avoir vérifié l'origine et l'authenticité.

L'enseignant conclut ce premier temps en revenant avec les élèves sur les caractéristiques de l'information d'actualité et du travail du journaliste : les 5 W sont énoncés, l'information relate un fait notable qui a un intérêt pour un grand nombre, elle s'appuie sur des faits vérifiés et vérifiables.

Étape 2 : comparer un contenu de Hugo Décrypte avec un reportage du JT de 20 h de France 2

Comment cet événement est-il traité le même jour au 20 h de France 2 ? Les élèves visionnent la vidéo qui est plus longue (2'30 contre 1'27).

Les élèves sont ensuite invités à analyser les points communs et les différences entre les deux vidéos. S'il y a bien quelques similarités (le sujet, certaines images des dégâts comme celles de la maternité de Mamoudzou), le ton et le rythme sont différents. Sur France 2, les dégâts sont montrés aussi par des images aériennes et des témoins de l'événement sont interviewés. L'enseignant caractérise le format du reportage de France 2 et demande aux élèves ce qu'il apporte par rapport à la vidéo de Hugo Décrypte : l'effet de réel et de proximité, la réalité du désastre qui s'incarne dans les voix, les mots, les sons. Les images apportent des informations supplémentaires. Elles ont donc une fonction d'information. En insistant sur les témoignages des sinistrés, France 2 aide le public à mieux comprendre l'ampleur de la catastrophe. Ces récits personnels donnent chair aux chiffres et aux images, en montrant la détresse, les pertes

et les bouleversements vécus par ceux qui ont été directement touchés. Ce choix éditorial favorise non seulement une meilleure perception de la gravité des événements, mais il suscite également une empathie plus forte chez les téléspectateurs, qui peuvent ainsi se projeter dans la réalité des sinistrés et mesurer l'impact concret de la catastrophe sur leur quotidien.

Les élèves vont ensuite analyser les sources du reportage et les comparer avec la vidéo de Hugo Décrypte.

Aux sources officielles s'ajoutent des témoins directs. Les images pour l'essentiel sont tournées sur place par les équipes de Mayotte la 1^{re} et de France 2. Mais certaines proviennent aussi des réseaux sociaux.



Lors du bilan, les élèves expliquent ces différents traitements de l'information : le public visé, le format. Il sera intéressant de faire remarquer que les moyens financiers et logistiques ne sont pas les mêmes. L'un est un contenu informatif court, qui reprend les codes du format de l'information sur les réseaux sociaux, avec comme objectif de rendre l'information accessible aux jeunes. L'autre est un reportage TV tourné sur site par la rédaction du JT d'une chaîne publique généraliste qui a donc plus de moyens. Les élèves comprennent que ces deux traitements de l'information sont complémentaires. Le contenu de Hugo Décrypte leur donne une information claire qui va à l'essentiel. Le reportage de France 2 permet d'aller plus loin et de comprendre la réalité du cyclone au-delà des chiffres et des mots. Ils découvrent ainsi deux manières de faire du journalisme : un travail de veille et de collecte d'informations d'une part auquel s'ajoute le travail d'une équipe de terrain composée d'un journaliste reporter d'images (JRI) et d'un journaliste rédacteur d'autre part. Ils réalisent ainsi que l'information se construit à partir de sources, dans la durée, avec un angle de traitement, et que la fabrique de l'information a un coût.



Delphine Allenbach-Rachet, professeure d'histoire-géographie (académie de Paris) et le pôle Studio du CLEMI

QUAND LES INTELLIGENCES ARTIFICIELLES GÉNÉRATIVES BOUSCULENT L'INFORMATION

Un grand nombre d'outils numériques sont désormais devenus « intelligents », dotés d'une capacité d'analyse et de génération de textes et d'images. Les intelligences artificielles génératives (IAG) bousculent les modes de production et de diffusion de l'information. Sans réglementation stricte, ni cadre d'usage partagé, elles interrogent nos façons de recevoir et de produire de l'information.

Ressource complémentaire

- « L'IA en éducation, cadre d'usage », ministère de l'Éducation nationale, juin 2025.

LES IAG FONCTIONNENT SELON DES LOGIQUES PRÉDICTIVES ET NON ÉTHIQUES

Les IA génératives apparaissent comme des technologies capables de se substituer au raisonnement humain, voire à l'action humaine, notamment pour la production de contenus. Par l'interface du langage naturel que permet leur robot conversationnel (chatbot), elles peuvent, à partir d'une requête (prompt), créer des images fixes et animées, simuler des voix et générer des textes inédits ou plus ou moins « empruntés », parfois sans préciser les sources interrogées et respecter la propriété intellectuelle des auteurs. Les IAG prélèvent de « l'information », selon une logique guidée par des principes « statistiques », dans d'immenses bases de données textuelles, visuelles et sonores présentes sur le web. À l'heure actuelle elles ne sont pas encore capables de détecter et de neutraliser des biais (sexistes, discriminants), ni d'appliquer des principes moraux ou éthiques dans la génération de leurs réponses. Cependant, en fonction des types d'IA qu'ils souhaitent promouvoir et de leur modèle d'entraînement (supervisé ou non), les producteurs des IAG peuvent intégrer ou non des critères promouvant ou empêchant l'utilisation de tel ou tel type de données, en vue de neutraliser certains biais, voire de dresser un cadre d'usage éthique pour ces outils.

QUAND L'IA GÉNÈRE DE L'INFO OU CE QUI Y RESSEMBLE

Le paysage médiatique numérique est désormais totalement transformé par ces nouveaux agents artificiels non humains qui alimentent un flux toujours plus important d'éléments informationnels, parfois ressemblant dans leur forme à de l'info, mais qui n'ont pas fait l'objet de procédures strictes de vérification et/ou de croisement des sources interrogées. Une IAG est capable d'inventer des éléments de réponse possiblement pertinents d'un point de vue logique, qui peuvent cependant n'avoir aucune réalité. D'une certaine manière, une IA peut produire du faux ou de l'inexact et donner des réponses erronées

du point de vue factuel. Ces « hallucinations » ne sont pas le produit d'une action dite intentionnelle ou volontairement malveillante de la part du système d'IA, qui ne fonctionne pas selon des principes moraux humains 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, quitte à faire peu de cas de son inexactitude ou incohérence.

L'USAGE CONSCIENT ET MAÎTRISÉ DES IAG, UN NOUVEAU DÉFI ÉDUCATIF

À présent, la question n'est plus de s'interroger sur le fait qu'il soit souhaitable ou non d'utiliser ces technologies qui font désormais partie du quotidien des élèves. L'enjeu est de leur apprendre à faire preuve de vigilance, lorsqu'ils utilisent une IAG pour rechercher de l'information. Il est nécessaire que les élèves puissent avoir une connaissance même partielle des différents outils à leur disposition, de leur principe de fonctionnement, des logiques techniques et éthiques qui les soutiennent et qui peuvent en limiter leur efficacité et leur fiabilité. Ils ont aussi besoin d'être conscients de ce que ces outils peuvent apporter en termes de plus-values et de risques, notamment quand l'IAG se substitue à la réflexion personnelle et à l'exercice de l'esprit critique quand des décisions doivent être prises après réception d'informations possiblement erronées. Si les IAG fonctionnent selon des stratégies industrielles et commerciales diverses, leurs usages sont toutefois soumis à des contraintes juridiques (le règlement européen Artificial Intelligence Act par exemple) parfois très hétérogènes en fonction des logiques culturelles et géopolitiques des territoires concernés. À l'école et en famille, il appartient aux jeunes citoyens de s'éduquer aux IAG afin d'être capables de s'en emparer de façon maîtrisée et efficace, en conscience et en responsabilité au regard des idéologies que certaines d'entre elles peuvent véhiculer et à leur empreinte énergétique.

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

- **Français, CE1**
Lire et comprendre en autonomie un texte narratif, informatif et prescriptif d'une quinzaine de lignes.
- **Français, CE2**
Différencier le type narratif du type informatif et prescriptif.
- **EMC, CE2**
Initiation des élèves à la construction de l'information pour leur faire comprendre qu'elle relève de l'intérêt général.

Ressources complémentaires

- Des ressources 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.
- 1 jour, 1 question, « C'est quoi l'intelligence artificielle ? », Lumni, 13/02/2023.
- Seydtaghia, Anouch, « L'intelligence artificielle expliquée aux enfants », *Le Temps*, 21/07/2023.

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, Gemini, 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.

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 proposées (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. Lorsque la recherche nécessite l'utilisation d'un outil d'intelligence artificielle, celle-ci est réalisée par l'enseignant, à partir d'un prompt formulé par les élèves.

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 Gemini, 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

L'analyse des images

L'image est un mode de représentation médiatique facile d'accès en termes de perception : même les plus jeunes peuvent « observer » une image. Mais il y a différents types d'images plus ou moins complexes et leur lecture ainsi que leur compréhension fine s'apprennent. Le regard s'éduque et se cultive, car il est nécessaire de prendre conscience que toute image est une construction intentionnelle et un langage, que la représentation visuelle médiatise. Ainsi, les images comme les dessins de presse autorisent leurs auteurs à révéler ou à interpréter des faits d'actualité au prisme de leur regard. Quant aux images générées par des intelligences artificielles génératives, elles apparaissent comme des simulacres de la réalité, de plus en plus réussis et, de fait, prêtant potentiellement à confusion. Le rôle de l'éducation aux médias et à l'information dans cette analyse des images s'avère donc plus que jamais indispensable.

TRAVAILLER L'ANALYSE D'UN DESSIN DE PRESSE À PARTIR DE L'AFFICHE DE LA SPME 2026

Les affiches de la Semaine de la presse et des médias dans l'École envoyées chaque année aux participants sont les premières ressources qui peuvent être utilisées pour mener des séances d'éducation aux médias et à l'information avec les élèves et les préparer à vivre cet événement phare de l'année.

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



Niveaux de classe :
CE1 à CM2.

Objectifs

- Apprendre à lire une affiche et comprendre à quoi elle sert.
- Apprendre à lire et décrypter une image avec discernement.
- S'initier au dessin de presse.

Entrée programme

■ EMC, CE2

Pour montrer que l'information relève de l'intérêt général, des activités de photolangage peuvent être menées pour apprendre aux élèves à lire les images avec discernement.

CE QUE JE VOIS

L'enseignant projette le dessin sur le tableau numérique et si possible en distribue une photocopie par élève.

Scénario 1

L'enseignant laisse les élèves observer le dessin pendant quelques minutes en leur précisant de bien regarder les éléments du décor, les personnages et les objets. Selon le niveau des élèves, il pourra leur demander de noter ces éléments dans un tableau avec trois colonnes ou le faire collectivement au tableau. Chaque élément devra être décrit de façon détaillée. L'enseignant poursuit en demandant aux élèves qui est l'auteur du dessin. Ils repèrent sa signature, Yas, en bas à droite.



Yas (France) – Cartooning for Peace

Scénario 2

L'enseignant propose le même travail mais en groupe de 4-5 élèves. Chaque groupe remplit d'abord le tableau puis une phase collective permet de discuter, comparer, compléter le travail de chacun.

Au cycle 3, il pourra demander aux élèves à quelles actualités font référence les images sur les écrans de télévision ? Guerre Israël-Palestine, Donald Trump, réchauffement climatique...

CE QUE J'INTERPRÈTE

Une fois tous les éléments listés, l'enseignant interroge les élèves sur ce qu'ils interprètent. Y a-t-il des éléments qu'ils n'ont pas compris ou pas réussi à identifier ?

L'enseignant peut les guider en leur demandant de comparer l'homme et la tête du robot (taille, expression du visage, couleur...) et en leur posant des questions :

- Que représente la tête du robot ? Pourquoi est-elle reliée à de nombreux câbles ?
- Pourquoi avoir choisi de représenter la scène dans la mer ou l'océan ? (Les élèves peuvent suggérer que l'homme se sent « noyé ».)
- Lister les objets : journaux, téléphone portable, écrans de télé... Y a-t-il un point commun entre ces objets ? À quoi servent-ils ?
- Pourquoi avoir dessiné des journaux qui s'envelopent ? (Les élèves peuvent répondre que tout se passe comme si les journaux allaient disparaître sans que l'homme ne puisse les rattraper.)
- Pourquoi les poissons se dirigent-ils tous dans le même sens ? (Les élèves peuvent avancer l'hypothèse qu'ils cherchent à fuir la « tête ».)
- Quel(s) message(s) a voulu faire passer le dessinateur selon vous ?

CE QUE JE RESSENS

L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ressentent en regardant ce dessin. Est-ce un dessin plutôt joyeux ou triste ? Il n'y a bien sûr pas de réponse type. Chacun comprendra et ressentira une image, quelle qu'elle soit, de façon différente en fonction de son vécu, sa culture, son caractère, son émotion du moment...

Trace écrite : en dessous du dessin ou du tableau qui aura été rempli par les élèves, les élèves recopient un résumé de quelques lignes écrit collectivement qui reprend les éléments et idées principales.

PROLONGEMENTS

- Trouver un titre pour le dessin.
- Faire écrire un dialogue entre l'homme et le robot (une bulle pour chacun).
- Analyser un dessin de l'expo « Intelligence artificielle, Droits devant ! » de Cartooning for Peace.

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

ANALYSER L'INFORMATION DANS LE ROMAN GRAPHIQUE : L'EXEMPLE DE CRAYON NOIR

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



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

Durée : 2 heures.

Objectif

- Comprendre les spécificités qu'offre le roman graphique comme support de l'information.

Entrées programmes

- **EMC, 2^{de}**
Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux).
- **HGGSP, 1^{re} GT**
S'informer : un regard critique sur les sources et les modes de communication.

La bande dessinée, ou le roman graphique, peut être un format d'information et permet de comprendre autrement un fait d'actualité.

SÉANCE 1

Objectifs : identifier les différents supports de l'information et comprendre la fabrication de l'information grâce à la bande dessinée.

Durée : 1 heure.

Modalité : en classe entière.

Matériel : le diaporama à projeter pour l'enseignant et la fiche activité pour les élèves.

Étape 1 : quand le roman graphique traite d'un fait d'actualité

L'enseignant identifie avec les élèves les différents supports de l'information (presse, radio, télévision, web) et leur demande s'ils connaissent d'autres moyens d'expliquer ou de raconter des faits réels. Les élèves citent des films, des séries, des bandes dessinées. L'enseignant introduit la séance en rappelant la différence entre fiction et documentaire, en précisant que des œuvres graphiques peuvent donc être des supports d'information.

La couverture du roman graphique *Crayon noir* : Samuel Paty, histoire d'un prof, de Valérie Igounet et Guy Le Besnerais (StudioFact Éditions) est projetée au tableau. Les élèves identifient le titre, le sous-titre, les auteurs. L'enseignant demande à quelle actualité renvoie ce roman graphique et leur demande ce qu'ils savent de l'attentat dont a été victime Samuel Paty. Les faits sont rappelés à partir d'un encart publié par France Inter. Les élèves décrivent et analysent la première de couverture : les couleurs (noir, bleu, gris), les élèves qui travaillent dans une atmosphère décontractée et la silhouette blanche qui se découpe et ressort de la couverture. Elle renvoie au sous-titre « Samuel Paty, histoire d'un prof » mais aussi, de façon symbolique, à la disparition de celui-ci. Elle est une référence à la photographie de Samuel Paty diffusée au moment de l'hommage national. C'est le miroir de la photo qui a été prise du point de vue des élèves.

Étape 2 : comprendre la fabrication de l'information grâce à la bande dessinée

Crayon noir, édité par StudioFact, retrace les faits qui ont mené à l'attentat contre Samuel Paty. Les élèves comprennent à la fois comment le roman graphique devient une source d'information et la démarche journalistique des auteurs.

Ils découvrent le projet des auteurs par une interview de Valérie Igounet : restituer les faits avec neutralité, s'appuyer sur des témoins, des documents, respecter même la couleur de l'écharpe ou des murs de la classe. Ce roman graphique est le fruit d'une enquête de trois ans.

Les élèves analysent comment cette démarche d'enquête est retranscrite dans le roman graphique. À partir des planches des pages 110-111, les élèves recherchent les sources et les documents sur lesquels les auteurs se sont appuyés pour construire l'information : le procès-verbal de la plainte, le cahier de cours de Samuel Paty, les messages et vidéos consultés par le terroriste, les témoignages de la principale du collège et du collègue qui l'accompagne.

Les élèves remarquent le procédé choisi par les auteurs pour indiquer au lecteur qu'il lit les mots d'un témoignage : par exemple, la silhouette de la personne interrogée (l'ami de Samuel Paty) est représentée à la page 34. Puis, à partir des pages 54-55, les élèves analysent comment les auteurs contextualisent les événements qu'ils racontent. Au préalable, l'enseignant aura rappelé le contexte des planches pages 110-111 : c'est le moment où Samuel Paty, accompagné de la principale, va porter plainte suite à la campagne de harcèlement et de diffamation dont il est victime.

L'enseignant conclut la séance en faisant le parallèle entre le roman graphique et la démarche de la construction de l'information : les sources questionnées et croisées, la précision dans la restitution des faits, la contextualisation des événements pour les comprendre. Il peut terminer la séance en signalant la mention en avertissement, en deuxième de couverture, qui évoque les sources et leur protection.

SÉANCE 2

Objectif : comprendre les spécificités qu'offre le roman graphique comme support de l'information.

Durée : 1 heure.

Modalité : en classe entière.

Matériel : le diaporama à projeter pour l'enseignant et la fiche activité pour les élèves.

L'objectif de cette séance est d'identifier ce que le roman graphique et le dessin peuvent apporter de plus qu'un média traditionnel. Comment dessiner l'information ? Quels sont les choix des

auteurs ? Comment le dessin peut-il apporter des informations que les supports traditionnels de l'information ne peuvent pas donner ?

Étape 1 : rendre l'information accessible

L'enseignant revoit avec les élèves les caractéristiques de la bande dessinée (dessin, texte, cases, planches, bulles...) et ce qu'apporte le dessin : la facilité de lecture et de compréhension, il transmet des idées, des émotions en se passant des mots. Les auteurs ont fait le choix du roman graphique pour rendre accessibles les faits très complexes qui ont conduit à l'assassinat de Samuel Paty.

À partir de la planche de la page 97, les élèves comprennent comment la BD peut rendre l'information plus claire. Le dessin permet de mettre sur le même plan des actions qui se déroulent au même moment, mais à des endroits différents, ce qui est plus difficile pour les récits écrits, audio ou vidéo. Les élèves décrivent et analysent la planche, ils sont attentifs à la composition, aux couleurs. Avec l'enseignant, ils identifient les deux personnages et la symbolique utilisée. En haut, Audrey Fouillard, la principale du collège, sur un fond clair, et les messages internet envoyés aux parents et aux enseignants ; dans la moitié basse de l'image, Brahim Chnina qui échange avec le terroriste, la noirceur qui arrive et s'étend en bas de la page. Ils remarquent la lecture en Z qui conduit inexorablement aux mots du terroriste écrits en rouge sur fond noir.

Étape 2 : par le dessin, informer autrement

Comment le roman graphique permet-il de présenter et d'expliquer l'information autrement, en se passant de mots, pour faire comprendre des faits très complexes ? L'enseignant rappelle le contexte des planches des pages 108-109 : Samuel Paty est victime d'une campagne de harcèlement sur les réseaux sociaux et menacé, car il est accusé d'être raciste. Les élèves décrivent le dessin, sa composition, ses couleurs sombres, le mouvement qui suit le sens de lecture de la gauche vers la droite, avec le mot « raciste », emporté et porté par la vague composée de mains anonymes tenant des téléphones et qui s'abat sur le collège du Bois-d'Aulne. Après cette étape indispensable, les élèves interprètent les planches : que comprennent-ils ? Que ressentent-ils ? Quel titre proposeraient-ils pour ces deux pages ? L'enseignant insiste sur le fait que ce dessin ressort du roman graphique, car il est sur une double page, avec très peu de texte. Avec la vague dessinée, on sent l'inexorable en marche. Le dessin, en quelques traits, permet de montrer le harcèlement qui se déchaîne sur les réseaux sociaux et la rumeur inarrêtable qui se propage. Il termine en évoquant la référence à *La Grande Vague de Kanagawa* de Hokusai (1830 ou 1831).



Pages 108 et 109 du roman graphique *Crayon noir* : Samuel Paty, *histoire d'un prof.*

Dessiner l'information revient aussi à faire des choix. Comment représenter l'attentat ? Montrer ou ne pas montrer ? Comment représenter l'irreprésentable ? Les élèves décrivent les deux planches de l'attentat et interprètent ce choix du noir total : ils doivent parvenir à faire émerger l'idée que ne pas montrer l'irreprésentable sert à la fois à protéger le lecteur et à respecter la mémoire de Samuel Paty.

La séance se termine sur ce que le roman graphique peut notamment montrer : Samuel Paty dans son quotidien d'enseignant avec ses élèves, ses collègues. À partir des planches des pages 28 et 50, les élèves peuvent décrire Samuel Paty, l'enseignant qu'il était, faisant des blagues en cours, avec ses écouteurs, sa capuche, son écharpe, qui boit son café dans une tasse Star Wars et qui joue au ping-pong. La discussion collective peut se clore sur le fait que le genre du roman graphique permet d'incarner la vie d'un personnage dans un événement dramatique.

L'enseignant conclut la séance en demandant aux élèves de faire le bilan (avec des mots-clés ou dans un paragraphe rédigé) des spécificités qu'offre le roman graphique comme support d'information : rendre plus accessible une information complexe grâce aux dessins, toucher un public différent, mettre en image une simultanéité d'événements se déroulant en des lieux différents et, surtout, faire surgir des émotions propres à l'œuvre artistique. L'enseignant ne manquera pas de mettre également l'accent sur la part de subjectivité qu'implique ce format, la mise en scène et la narration influant de fait sur la perception de l'information.

Delphine Allenbach-Rachet,
professeure d'histoire-géographie
(académie de Paris)

COMPRENDRE LES INTENTIONS DERRIÈRE LA DIFFUSION DE DEEPPFAKES

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, CAP, 2^{de}**
L'intelligence artificielle et l'information.
- **Français**
S'informer, informer : les circuits de l'information : développer des réflexes critiques et de vérification des supports vidéo.
- **PSE, 2^{de} professionnelle**
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]. 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). Suggestions de vidéos à utiliser en classe :

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



Image issue de la vidéo du Monde : Comment nous avons recréé le « vrai » Appel du 18 Juin.

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 : Vidéo d'Amy Winehouse, Mickael Jackson, Elvis et Marilyn

Les comptes TikTok de « Woozyai » et « kabehollow1 » diffusent des vidéos, générées par Sora 2, de célébrités décédées. Le logo est clairement indiqué, il n'y a pas de volonté de nuire, l'objectif est de divertir. En revanche, on peut questionner la volonté de placement de produit.



Capture d'écran d'une vidéo des comptes TikTok de « Woozyai » et « kabehollow1 ».

Vidéo 3 : Microtrottoir

Le compte TikTok « conscience_éveillée_ » diffuse une vidéo générée par Sora 2, dont le logo a été flouté. La vidéo reprend les codes du microtrottoir, pour diffuser des messages racistes. La vidéo est de l'incitation à la haine et participe à de la désinformation.

Vidéo 4 : Phillip Toledano

Phillip Toledano, artiste photographe, publie une vidéo, générée par Sora 2, montrant une ville en guerre. Le logo de Sora 2 est clairement identifiable et la légende précise l'utilisation de l'IA. À travers cette publication, il cherche à alerter sur les dérives possibles de ces technologies et sur la facilité avec laquelle des vidéos réalistes peuvent être créées, pouvant ainsi contribuer à la manipulation de l'information.

Vidéo 5 : Le célèbre musicien Niska a lancé son application « Aztec Stones »

En cliquant sur le nom Niska dans la liste des personnalité(s)/journaliste(s) proposée par le moteur de recherche, on tombe sur un faux extrait d'un JT du 20 Heures de TF1 qui 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.

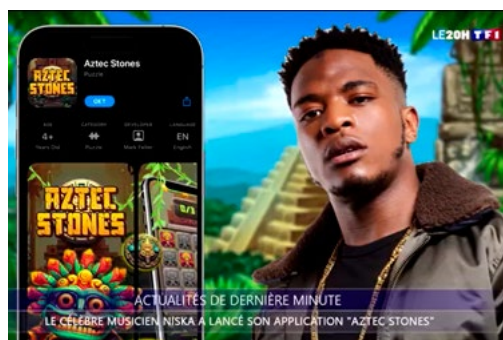


Image issue d'un faux extrait du JT du 20 Heures de TF1.

Vidéo 6 : 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.



Image issue du documentaire « Nous, jeunesse(s) d'Iran » de Solène Chalvon-Fioriti.

Vidéo 7 : TF1 – Taxe de 0,5 c par km

Le compte TikTok « l_ochju_corsu » publie une vidéo imitant un plateau de TF1 évoquant une prétendue taxe de 0,5 centime par kilomètre discutée au Parlement. Bien que la légende précise qu'il s'agit d'une création par IA à visée parodique, les commentaires montrent que certains internautes l'interprètent comme une information réelle, ce qui relève de la mésinformation.

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 : restitution 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)

Ressources complémentaires

- « Savoir analyser les désordres informationnels », Xavier Gillet et Elsie Russier, p. 27-28.
- « Évaluer l'information », Elsie Russier, *Les Essentiels de l'éducation aux médias et à l'information 2024-2026*, 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. Les élèves doivent apprendre 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 degré 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).



Fiche
PÉDAGOGIQUE

Cycle 2

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

- **EMC, CE2**
Initiation des élèves à la construction de l'information pour leur faire comprendre qu'elle relève de l'intérêt général.
- **Français**
Produire des écrits.
Participer à des échanges.

Ressource
complémentaire

- Les Observateurs,
« *Comment vérifier une photo ?* »,
France 24, 01/04/2018.

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.

Étape 1

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.

Étape 2

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.

Étape 3

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 fausse, 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 complémentaires

- Les Observateurs, « Le guide de vérification », France 24.
- Audureau, William, « Guerre en Ukraine : la théorie de la mise en scène, l'argument très stratégique des prorusses », *Le Monde*, 18/10/2022.
- 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.

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 de l'époque 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.

Deux 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.

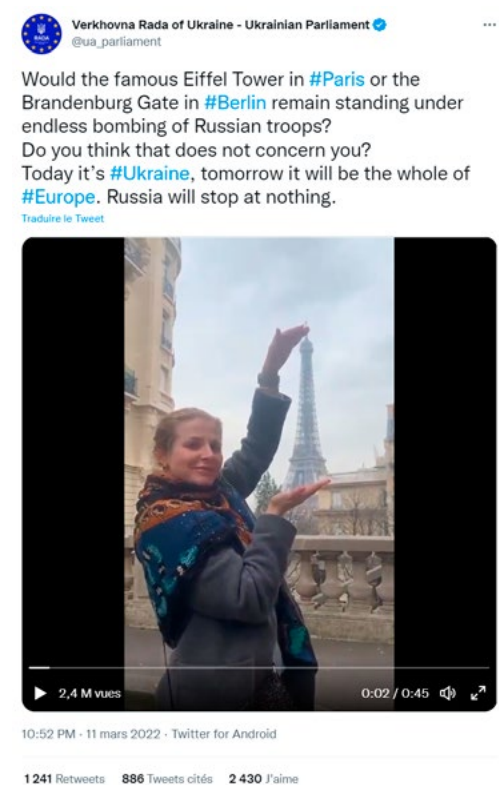
Publication 1



Capture d'écran d'une publication X modifiant le contexte et la légende d'une vidéo authentique du président ukrainien.

Cette publication (12/10/2022) 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 2



Capture d'écran d'une publication relayée par le compte X de Parlement ukrainien.

Cette vidéo truquée, relayée par le compte X/Twitter du Parlement ukrainien (11/03/2022), 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, ex-responsable du pôle Labo formation du CLEMI

RÉALISER LA FRESQUE DES INGÉRENCES NUMÉRIQUES ÉTRANGÈRES

À partir de cas pratiques authentiques, cette séance permet d'identifier pas à pas les modes opératoires, les critères constitutifs, les acteurs, les vecteurs, les impacts et les solutions face aux ingérences numériques étrangères (INE).

Tous les supports intégrés à cette fiche sont disponibles via le parcours Magistère dédié.



Niveau de classe : 1^{re}.

Durée : 1 heure 30.

Objectifs

- Savoir identifier divers modes opératoires de désinformation.
- Comprendre d'où peut venir la désinformation.
- Comprendre les intentions des auteurs de manipulations de l'information.
- Acquérir des réflexes citoyens face à ces tentatives de manipulations de l'information.

Entrées programmes

- **EMC, 1^{re}**
Cohésion et diversité dans une société démocratique. La République et la Nation.
- **EMI, 1^{re}**
À partir d'études de cas, présenter les modalités et les enjeux des « guerres hybrides ».

Ressources complémentaires

- Les rapports de Viginum sont disponibles sur le site du Secrétariat général de la Défense et de la Sécurité nationale.

Prérequis. Avant de proposer la séquence suivante à vos élèves, il est important qu'ils aient déjà abordé les notions d'information, de source et de désordres informationnels.

Afin de préparer la séance et d'introduire le sujet auprès des élèves, il est possible de faire écouter la série de podcasts « Le débrief de Clara et Raphaël », coproduit par le CLEMI et Viginum.

Cette séance a initialement été conçue dans le cadre d'une co-animation, avec un professeur documentaliste et un professeur d'histoire-géographie et d'EMC.

Modalités : répartir les élèves en deux ou trois groupes pour faire réaliser plusieurs fresques. Ils doivent être constitués en amont de façon à ce que chaque groupe soit efficace.

Matériel : une ou plusieurs affiches de la fresque à compléter, un jeu de cartes portant sur les différents éléments à analyser par les élèves (critères d'une INE, acteurs de la menace, espaces de diffusion, modes opératoires, potentiels impacts, solutions), une fiche synthèse à compléter au fur et à mesure par les élèves, un bloc de notes repositionnables.

Avant l'arrivée des élèves, la salle est préparée afin de pouvoir démarrer rapidement l'activité : les affiches des fresques sont imprimées en grand format et fixées au mur, toutes les cartes à placer sur ces affiches sont également prêtes à être distribuées.

Étape 1 : introduction et présentation de l'activité (10 minutes)

Pour démarrer la séance, les enseignants rappellent aux élèves, répartis en groupes, des éléments abordés lors de séances précédentes sur le thème des désordres de l'information. Les différentes grandes catégories de désordres (désinformation, mésinformation) sont évoquées et leurs définitions précisées à nouveau.

Ensuite, les enseignants expliquent aux élèves que, parmi ces désordres de l'information, figurent des ingérences numériques étrangères (ou INE) qui seront l'objet de la séance du jour.

Étape 2 : les modes opératoires des INE (25 minutes)

Pour démarrer l'activité, les enseignants distribuent les cartes « cas pratiques » correspondant à des exemples réels d'ingérences numériques étrangères.

Dans chaque groupe, les élèves sont invités à prendre connaissance de ces contenus et à échanger sur le sujet : ont-ils déjà été confrontés à ce type d'actions ou en ont-ils entendu parler ? Savent-ils les détecter ? Les enseignants distribuent ensuite les cartes présentant les définitions des « modes opératoires » des INE. Ils demandent aux élèves, toujours sur la base d'échanges collectifs, d'associer ces cartes avec les cas pratiques présentés précédemment.

Pour étayer ces débats, les enseignants distribuent une fiche de vocabulaire, destinée à expliciter les notions plus complexes (cyberespace, régalién, lucratif, etc.). Les élèves reçoivent également une fiche-bilan, qui devra être complétée au fil de l'activité et qui en constituera la trace écrite.



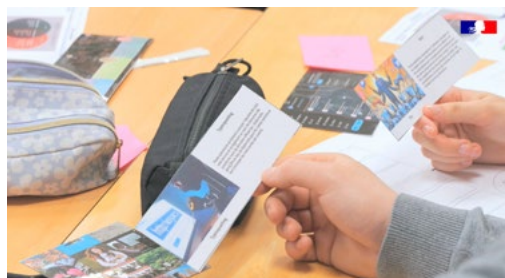
Durant ce temps de réflexion et d'échanges, il est important de circuler dans la classe pour répondre aux interrogations potentielles et guider les débats.

Pour clore cette étape, chaque groupe d'élèves va présenter au reste de la classe une ou plusieurs associations effectuées, en justifiant les choix faits. Une fois ces choix validés, les cartes (cas pratique et définition correspondante) sont

disposées sur la fresque, dans la case « modes opératoires ». Dans le même temps, les élèves complètent la partie consacrée à ces modes opératoires (huit cases) sur leur fiche bilan.

Étape 3 : les critères constitutifs des INE (15 minutes)

Munis des cartes « critères », les enseignants présentent aux élèves les quatre éléments de cette catégorie en insistant bien sur le fait qu'ils sont cumulatifs et qu'ils doivent donc être tous réunis pour qu'une ingérence numérique étrangère soit identifiée.



Les quatre critères constitutifs d'une ingérence numérique étrangère :

- atteinte potentielle aux intérêts fondamentaux de la Nation ;
- contenu manifestement inexact ou trompeur ;
- diffusion artificielle ou automatisée, massive ou délibérée ;
- implication directe ou indirecte d'un acteur étranger.

Durant ces explications, les élèves prennent des notes et complètent la partie « critères » de la fiche bilan, puis les enseignants placent les cartes sur la fresque dans la partie « critères ».

Étape 4 : les acteurs des INE (10 minutes)

Pour débuter cette étape, les enseignants demandent aux élèves d'où pourraient provenir les INE selon eux. Les enseignants recueillent les propositions des élèves, guident les échanges si besoin puis distribuent les cartes « acteurs ». Ils demandent aux élèves de présenter les différentes cartes, puis de les classer en trois grands ensembles. Au fil des échanges, il faut parvenir à faire émerger et à expliciter, les catégories « acteurs étatiques », « acteurs paraétatiques » et « acteurs non étatiques ». Au fur et à mesure, les cartes sont placées sur la fresque et les élèves complètent la fiche bilan.

Étape 5 : les vecteurs des INE (5 minutes)

Les enseignants demandent aux élèves d'identifier les espaces de diffusion des INE. Ils recueillent les propositions des élèves puis présentent les deux cartes « espaces de diffusion » (à savoir « plateformes en ligne » et « sites web ») qu'ils placent ensuite sur la fresque, pendant que les élèves complètent leur fiche bilan.



Étape 6 : les impacts potentiels des INE (10 minutes)

Les enseignants demandent aux élèves quels pourraient être, selon eux, les impacts potentiels des INE, qui correspondent aussi aux objectifs des auteurs de ces ingérences.

Comme pour les étapes précédentes, après une phase d'échanges guidés, les cartes « potentiels impacts » sont présentées progressivement et placées sur la fresque pendant que les élèves complètent leur fiche bilan.

Étape 7 : les solutions pour lutter contre les INE (15 minutes)

Pour conclure cette séance, les enseignants demandent aux élèves de réfléchir à des solutions permettant de lutter contre les INE et de les écrire sur des notes repositionnables.

Chaque groupe présente ses propositions au reste de la classe et les enseignants guident les échanges, avant de présenter les cartes « solutions ». Celles-ci sont comparées aux propositions des élèves, pour générer de nouveaux échanges, puis placées sur la fresque pendant que les élèves complètent le dernier espace de leur fiche bilan, la fresque des ingérences numériques étrangères étant alors achevée.

PROLONGEMENT

Revenir de manière approfondie sur l'étape consacrée aux solutions afin de renforcer la capacité des élèves à se prémunir des INE et, plus globalement, de toutes les tentatives de manipulation de l'information sur les sites web ou les réseaux sociaux. Il est possible aussi de soumettre aux élèves de nouveaux cas pratiques pour vérifier leur capacité à identifier et analyser des ingérences numériques étrangères.

Florence Baudot-Hergat, professeure d'histoire-géographie et d'EMC,
Thierry Adnot, professeur documentaliste, coordonnateur académique du CLEMI (académie de Reims)
et Xavier Gillet, formateur CLEMI

La liberté d'expression

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.



Fiche
PÉDAGOGIQUE

Cycle 3

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

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



Niveaux de classe :
CM1, CM2.

Durée : 3 heures.

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

■ EMC, CM2

Aborder la question de la liberté d'expression par l'exemple de la liberté de la presse à travers le monde. Faire comprendre que l'accès à une information fiable et vérifiée est essentiel en démocratie. Savoir que l'expression des discriminations est sanctionnée par la loi.

Ressource complémentaire

- « C'est quoi, la liberté d'expression ? » Vidéo de 1jour1actu.

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.

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.

Étape 1

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.

Étape 2

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.

Étape 3

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.

Étape 1

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.

Étape 2

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.

Étape 3

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.

Étape 1

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. 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.

Étape 2

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.

Étape 1

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.

Étape 2

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.

Étape 3

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 ou à la 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 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.
Informar, s'informer, déformer ?
- **Français, 2^{de} professionnelle**
S'informer, informer.
- **EMC, 4^e**
L'État de droit et les libertés.
Liberté de la presse.
- **EMC, 3^e**
Les acteurs du jeu démocratique et leur engagement.
Le rôle des médias.
- **EMC, 2^{de}**
Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessités et enjeux).
Liberté de la presse et de l'information.

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 montre 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. »

L'enseignant explique ensuite que Reporters sans frontières (RSF) 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 commises contre les journalistes via un baromètre (on peut alors montrer les différents filtres du baromètre : les pays, les années, les types d'exactions...). 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. 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 : comprendre comment RSF parvient à attribuer une note et une couleur à chaque pays. Pour cela, les élèves vont travailler sur deux exemples : la Grèce et la Norvège. Ils 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 une tablette ou un ordinateur, les élèves accèdent au questionnaire créé pour cette activité. Pour chaque question, l'enseignant 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 par la projection de la carte actuelle de RSF. Les élèves relèvent que la Norvège est très bien classée contrairement à la Grèce qui est au bas du classement des pays 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), datajournaliste, 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. Puis, on projette la synthèse chiffrée de la France et on interroge les élèves sur son rang général. La fiche pays RSF de la France permet de comprendre son score actuel.

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 en 2024. 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.

Leslie Fritsch, professeure d'histoire-géographie (académie de Paris) et Maud Moussy, formatrice CLEMI



FORBIDDEN STORIES : FACE AUX MENACES CONTRE LES JOURNALISTES, L'UNION FAIT LA FORCE

Le consortium international Forbidden Stories s'est fait connaître en combinant les forces de nombreuses rédactions pour reprendre les enquêtes de journalistes assassinés, emprisonnés ou menacés à travers le monde.

Ressource complémentaire

- « Bellingcat, l'avant-garde de l'enquête en ligne », Sophie Gindensperger, Dossier pédagogique 2023 du CLEMI.

« Si un journaliste tombe, d'autres se lèvent et poursuivent ensemble son travail : c'est le principe simple de Forbidden Stories. » Un principe affiché à la une du site de l'organisation qui se donne plus largement pour mission d'informer l'opinion publique sur des sujets comme les crimes environnementaux, les violations des droits humains ou la désinformation. Des sujets d'intérêt général, mais souvent dangereux à couvrir pour les journalistes.

UNE ORGANISATION À BUT NON LUCRATIF

Fondé par le journaliste d'investigation Laurent Richard (« Cash investigation », Arte, Canal+) à la suite de l'attentat de janvier 2015 contre la rédaction de *Charlie Hebdo*, Forbidden Stories a pour mot d'ordre : « Tuer le messenger ne tuera pas le message ». Organisation à but non lucratif financée par des dons de personnes privées et d'organismes publics (Fondation nationale pour la démocratie, Unesco...), le consortium a sa propre équipe, mais fonctionne sur un principe de collaboration inter-rédactions dont la composition évolue au fil des projets en laissant une place centrale aux journalistes directement concernés sur le terrain. Une union des forces qui a pour but de dissuader ceux qui voudraient les faire taire.

L'organisation propose par ailleurs sur son site web un coffre-fort numérique dans lequel les professionnels menacés peuvent transmettre les documents utiles à leur enquête. « Ce n'est pas seulement un dispositif digital, explique Laurent Richard, mais aussi l'amorce de conversations régulières avec les gens du consortium. Ce sont souvent des journalistes très isolés, qui n'ont pas de rédacteur en chef pour évoquer les dangers auxquels ils sont confrontés ». Ils sont actuellement 240 à utiliser régulièrement ce *safebox network*. Basés dans plus de 41 pays à travers le monde comme le Liban, les Philippines, le Nigeria et plusieurs pays d'Amérique du Sud, ils enquêtent souvent sur des activités criminelles et des trafics illégaux.

DES ENQUÊTES À IMPACT

C'est en 2018 que paraît la première enquête d'ampleur publiée par le consortium : elle fait suite à la mort de la journaliste maltaise Daphne Caruana Galizia, brûlée vive dans l'explosion de sa voiture près de son domicile en octobre 2017. Le projet « Daphne », lancé quelques semaines après son assassinat, reprend les enquêtes de celle qui dénonçait avec ténacité la corruption à l'œuvre sur l'archipel du centre de la Méditerranée. Cinq mois durant, 45 journalistes de 18 médias unissent leurs forces pour enquêter à Malte et en Europe. Une force de frappe qui a notamment permis de remonter les traces du commanditaire présumé de son assassinat jusque chez les proches du Premier ministre travailliste, qui a annoncé démissionner en décembre 2019.



Image illustrant le projet « Bruno et Dom » de Forbidden Stories.

D'autres ont suivi : le projet « Green Blood », visant l'industrie minière, le projet « Cartel », qui a repris le travail d'une journaliste assassinée au Mexique en 2012, ou encore le projet « Bruno et Dom », des noms du journaliste britannique Dom Phillips et de l'expert des populations indigènes Bruno Pereira, tous deux assassinés dans la vallée de Javari, au Brésil, alors qu'ils enquêtaient sur les conséquences des activités humaines sur l'Amazonie. Dernièrement, le projet « Eyes of Iran » a mis en lumière la manière dont les autorités iraniennes surveillent secrètement leurs citoyens grâce à un puissant logiciel russe de reconnaissance faciale.

Sophie Gindensperger, journaliste

« Le but c'est d'envoyer un signal fort aux ennemis de la liberté de la presse »

ENTRETIEN AVEC LAURENT RICHARD, JOURNALISTE ET FONDATEUR DE FORBIDDEN STORIES

Pouvez-vous vous présenter ?

Je m'appelle Laurent Richard, je suis journaliste et je dirige Forbidden Stories qui est un réseau mondial de journalistes d'investigation, dont la mission consiste à poursuivre les enquêtes des journalistes assassinés, emprisonnés ou menacés.

Comment est né le projet de Forbidden Stories ?

Pendant des années, j'ai enquêté sur des sujets, souvent à l'étranger, souvent dans des pays où la liberté de la presse n'était qu'un mot et n'était pas une réalité. Je me suis retrouvé aussi à enquêter sur des sujets qui avaient valu la vie ou la liberté à d'autres reporters locaux, comme en Azerbaïdjan. J'ai une amie qui avait été en prison là-bas, avec qui j'avais d'ailleurs correspondu et qui m'avait écrit pour me dire : « Quand est-ce que tu poursuis et termines cette enquête-là ? ». C'était une enquête sur la corruption. Et puis il y a eu en 2015 un événement particulier, qui est l'attaque contre *Charlie Hebdo* : ils étaient voisins de « Premières lignes », la boîte de production dans laquelle je travaillais à l'époque. Ce jour-là, je suis arrivé quelques instants après la fin de l'attaque. Je fais partie des premiers à arriver

dans la salle de rédaction de *Charlie*. C'était un événement évidemment traumatisant, qui m'a profondément marqué.

Ces deux événements-là m'ont convaincu de continuer à faire du journalisme mais de le faire autrement. Donc j'ai eu cette idée de créer une organisation mondiale dont la mission serait de poursuivre les enquêtes des reporters assassinés, emprisonnés ou menacés.

Comment travaillent les journalistes au sein de Forbidden Stories ?

Notre quotidien c'est d'enquêter et de coordonner des enquêtes internationales et de travailler en réseau avec plein de partenaires (des journalistes du *Monde*, de Radio France pour la France, mais aussi en Angleterre avec le *Guardian*, aux États-Unis avec le *Washington Post* et partout dans le monde). On crée une équipe de choc à chaque fois pour chaque sujet et, dans cette équipe de choc, on va avoir des spécialistes sur la piste criminelle, des spécialistes pour analyser des images satellite, ou des spécialistes pour analyser les marchés industriels si c'est le sujet sur lequel enquêtait le journaliste assassiné. On travaille à plusieurs, pendant des mois, dans le secret, on se partage le travail et, à la fin, on publie à la même heure, à la même seconde, cette enquête que certains voulaient cacher.

Le but c'est d'envoyer un signal fort aux ennemis de la liberté de la presse et leur dire « en tuant le journaliste, vous ne tuerez jamais l'histoire ».

Propos recueillis par Valérie Gouban, formatrice CLEMI

CLASSE INVESTIGATION « TRAFIC EN AMAZONIE »

Le scénario « Trafic en Amazonie » de Classe investigation, réalisé en partenariat avec Forbidden Stories, plonge les élèves de la 4^e à la terminale dans une enquête journalistique autour de la déforestation liée à l'élevage bovin au Brésil.

Au sein d'un consortium de journalistes qui poursuit le travail d'un confrère assassiné, les élèves découvrent des notions clés d'éducation aux médias (données ouvertes, lanceurs d'alerte, protection des sources, contradictoire...) tout en remontant la chaîne d'approvisionnement de la viande bovine, du port de Rotterdam aux fermes brésiliennes. Le scénario 4 de Classe investigation mêle ainsi investigation journalistique et réflexion sur les enjeux climatiques.



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'information.



Fiche
PÉDAGOGIQUE

Cycle 3

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

- **EMC, CM1**
Renforcer les compétences des élèves en matière de recherche info-documentaire en ligne : appréhender le lien entre image et texte, distinguer émetteur et récepteur, aborder la notion de « source », interroger la notion d'information.
- **EMC, CM2**
Liberté de l'information.

Ressources
complémentaires

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

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 de la page d'accueil ont-elles été choisies ? Quelles vidéos ont été écartées et pourquoi ?



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

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 vidéos. 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 deux 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.

Christelle Loigerot, coordonnatrice REP (académie de Créteil), Maud Moussy et François Rose, formateurs 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, 4^e**
Liberté de la presse.
- **EMC, 3^e**
Le rôle des médias.
- **EMC, 2^{de}**
Liberté de la presse et de l'information.

SÉANCE 1

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

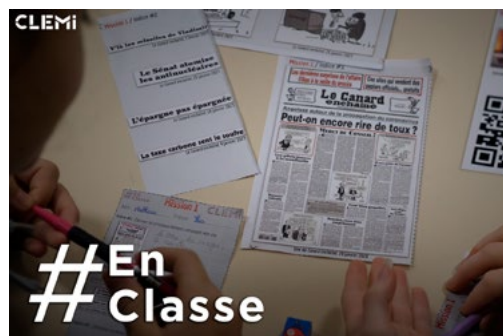
Modalité : classe entière, groupes de 3.

Durée : 1 heure 10.

Matériel : 4 documents « mission » et un ordinateur ou une tablette avec connexion internet par groupe. Pour l'enseignant : 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, l'enseignant 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, l'enseignant 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, l'enseignant 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, l'enseignant 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 de ce journal 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 trois 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.

Leslie Fritsch, professeure d'histoire-géographie (académie de Paris)
et Maud Moussy, 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.
- **EMC, 4^e**
Liberté de la presse.
- **EMC 3^e**
Le rôle des médias.

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 fournie par le CLEMI.

L'enseignant 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 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 et renforcé en 2023 par la loi Studer sur les influenceurs.



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.

Dans un second temps, l'enseignant diffuse une vidéo de Brut consacrée à l'association Plastic Odyssey, qui sensibilise le grand public aux ravages de la pollution plastique. Cette vidéo a été réalisée en partenariat avec Showroomprivé. Pourquoi ? Parce que ce site de vente en ligne est mécène de l'association. Showroomprivé a donc financé la production de la vidéo afin de mettre en avant les actions de Plastic Odyssey, tout en valorisant son engagement en faveur de l'environnement.

Ce financement de Showroomprivé s'inscrit dans le cadre de la responsabilité sociétale des entreprises (RSE). C'est ce qu'explique Aurélie Bouvart, directrice marketing de Showroomprivé. Concrètement, la loi impose aux grandes entreprises d'investir dans des projets liés au développement durable. L'objectif est de les amener à prendre davantage en compte les enjeux environnementaux et sociaux. Une entreprise qui ne respecterait pas la RSE peut être soumise à des sanctions financières. C'est dans ce contexte que des entreprises comme Showroomprivé soutiennent des projets ou financent des contenus médiatiques, comme des vidéos sur Brut, afin de promouvoir des initiatives liées à la protection de l'environnement.

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'INFORMATION

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**
Les principes et les espaces du débat démocratique.

SEANCE 1

Modalités : en classe entière, puis en binômes.

Durée : 1 heure.

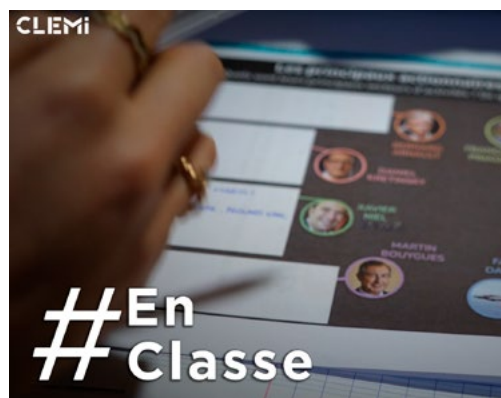
Matériel : fiche d'activités avec une infographie de CheckNews et une infographie à compléter sur les principaux actionnaires des médias privés.

Étape 1

On rappelle qu'il existe une multiplicité de médias en France. À qui appartiennent-ils ? L'enseignant 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 l'enseignant 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.



SEANCE 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 et sur le montage vidéo d'« Arrêt sur images ».

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.



Image issue du documentaire *Media Crash – Qui a tué le débat public ?* de Mediapart.

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 actuellement 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 dans l'ensemble de l'Union Européenne.

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'information et parvenir à en comprendre son fonctionnement et ses principes de construction de façon fine sont des compétences à développer à l'école. L'éducation aux médias et à l'information appelle à la mise en œuvre de pédagogies actives, de pédagogies de projet et elle se déploie par la mise en action concrète d'activités de production. Produire et publier de l'information favorisent 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, stories, etc.) et d'accompagner la création de médias scolaires (journaux imprimés, webradio, webTV, etc.).

MÉMO : CRÉER ET ANIMER UN MÉDIA COLLÉGIEN

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.

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

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 socioéducatif (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. Il est donc conseillé 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 des médias lycéens et collégiens 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 ?

Il est proposé 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](#).

TEXTES, IMAGES ET SONS POUR LA CLASSE : DES DROITS ET DES DEVOIRS

Grâce à « l'exception pédagogique » prévue par le Code de la propriété intellectuelle aux articles L. 122-5,12° et L. 122-5-4, pour le droit d'auteur, et L. 211-3, pour les droits voisins du droit d'auteur, les enseignants peuvent utiliser « à des fins exclusives d'illustration » des textes, des images et des sons dans un cadre pédagogique, moyennant le respect de certaines conditions. Cette affirmation est d'autant plus importante à l'heure de l'utilisation en classe des systèmes d'intelligence artificielle.

Depuis l'ordonnance n° 2021-1518 du 24 novembre 2021 et le décret n° 2022-928 du 23 juin 2022 portant modification du Code de la propriété intellectuelle, le cadre juridique de l'exception pédagogique a évolué.

DANS QUEL CADRE PEUT-ON UTILISER EN CLASSE DES ŒUVRES PROTÉGÉES ?

La lettre du Code de la propriété intellectuelle précise que l'exception pédagogique applicable aux enseignants implique plusieurs conditions cumulatives (articles L. 122-5-12° et L. 122-5-4) : il s'agit de la reproduction et/ou la représentation (par l'enseignant ou l'élève) « **d'extraits** » d'œuvres, « à des fins exclusives **d'illustration** », « dans le cadre **de l'enseignement** et de la formation professionnelle, y compris l'apprentissage », « à l'exclusion de **toute activité à but récréatif** », « et dans la mesure justifiée par le **but non commercial** poursuivi ». Cette exception pédagogique s'applique également lors de « l'élaboration et de la diffusion de **sujets d'examens ou de concours** organisés dans le prolongement des enseignements ».

Sont visés ici des actes de reproduction et/ou de représentation renvoyant à des « extraits » de l'œuvre utilisée, à destination de supports imprimés ou numériques, quel que soit le format initial de l'œuvre utilisée (numérique ou imprimé), œuvre qui peut aussi provenir d'un site internet. Mais la notion d'extrait est parfois inopérante selon la nature ou la taille de l'œuvre. Ainsi, dans le cas d'une œuvre courte voire d'une œuvre des arts visuels, l'utilisateur pourra reproduire ou représenter l'œuvre dans son intégralité (exemple : un poème, un haïku, une photographie, etc.).

QUELQUES PRÉCISIONS SELON LES SUPPORTS

Un livre

Sa reproduction en totalité n'est pas autorisée dans un travail pédagogique, l'utilisation doit se faire dans la limite de 10 % de la pagination de l'ouvrage, par travail pédagogique ou de recherche. L'enseignant, ainsi que ses élèves, peut lire un ouvrage en classe, réciter un

poème, interpréter une pièce de théâtre dans le cadre d'un projet pédagogique (hors représentation publique).

Un article de journal

Sa reproduction en totalité est autorisée. Cependant, les publications périodiques éditées à des fins pédagogiques, peuvent être utilisées, dans la limite de 10 % de la pagination, par travail pédagogique ou de recherche.

Une œuvre des arts visuels

On utilisera l'image entière mais sous sa forme numérique. Sa définition sera limitée à 800 x 800 pixels et sa résolution à 72 dpi. La limite est fixée à 20 œuvres par travail pédagogique ou de recherche.

Une œuvre musicale enregistrée

Son écoute en intégralité dans la classe est autorisée.

Une œuvre musicale éditée

Le ou les extraits utilisés ne peuvent excéder au total 10 % de l'œuvre concernée par travail pédagogique ou de recherche, étant entendu que l'utilisation d'extraits d'une même œuvre dans plusieurs travaux pédagogiques ne doit pas se substituer à l'œuvre concernée ni conduire à une reproduction numérique intégrale de celle-ci.

Une œuvre audiovisuelle

Si l'œuvre est au programme et doit être étudiée dans son intégralité, les droits de diffusion publique doivent avoir été acquittés (montant d'acquisition d'un DVD, prix d'un abonnement, etc.). La diffusion intégrale d'œuvres audiovisuelles est autorisée, si elles ont été enregistrées sur un canal hertzien gratuit (chaînes gratuites de la TNT).

La reprographie d'œuvres

Il est à noter que l'exception pédagogique exclut la reproduction par reprographie (photocopies d'œuvres) qui est régie par des accords spécifiques, négociés entre le CFC (Centre français d'exploitation du droit de copie) et les établissements scolaires et les ministères concernés.

Par ailleurs, l'enseignant ne peut invoquer l'exception pédagogique que lorsque l'acte de reproduction ou de représentation a lieu **sous la responsabilité d'un établissement d'enseignement** et est réalisé :

- **dans les locaux de l'établissement ou dans d'autres lieux, pour un public composé majoritairement d'élèves**, étudiants ou enseignants directement concernés par cet acte ;
- **via un environnement numérique sécurisé réservé aux élèves**, étudiants et personnels enseignants de l'établissement.

Dans les faits, cela concerne aussi bien l'usage pédagogique réalisé en classe que les usages sur un espace numérique de travail (ENT) ou une plateforme interne à l'établissement scolaire et sécurisée. Les extraits d'œuvres peuvent être inclus dans un cours, un TP, un exposé, un mémoire, un sujet d'examen ou de concours, une conférence dans un cadre scolaire ou universitaire. Mais, en aucun cas, ils ne peuvent être employés lors d'une activité à des fins commerciales, d'un cours particulier à but commercial ou non, lors de la fête de l'école ou d'une activité récréative.

DANS QUEL CADRE UTILISER L'IA EN CLASSE VIA UN MÉDIA SCOLAIRE ?

L'utilisation de l'IA en classe peut consister en une assistance (relecture, correction d'un travail pédagogique, aide à la réalisation de journaux, blogs, pages de médias sociaux, de webradio, de podcasts) ou entraîner la génération complète de contenus pour illustrer un cours ou un projet pédagogique. Elle implique parfois la transmission de l'image et/ou de la voix, et parfois plus largement des données personnelles de l'élève de l'enseignant, voire de tiers.

Une utilisation responsable de l'IA dans un cadre éducatif suppose le respect de diverses réglementations dont la nature et les enjeux varient. Dans son « Cadre d'usage de l'IA en éducation », le ministère de l'Éducation nationale recommande que « l'usage de l'IA en éducation s'effectue exclusivement au service des apprentissages et des pratiques professionnelles, dans le respect des valeurs de l'École de la République, du cadre légal sur la protection des données à caractère personnel, de la liberté pédagogique et des enjeux environnementaux ».

Ainsi, pour résumer :

- **l'utilisation numérique des œuvres via une IA doit s'inscrire dans le cadre de l'exception pédagogique et de ses licences adéquates pour le numérique**. La diffusion doit rester interne à l'établissement (pas de média scolaire publié sur un réseau social, un site public) sous peine de contrefaçon. Il faudra privilégier une IA sécuritaire et respectueuse des droits de propriété intellectuelle des tiers et indiquer, lors de la publication du média scolaire, quelle IA a été utilisée et comment ;
- **l'utilisation de l'IA à l'école doit aussi protéger la vie privée** : le droit à l'image (article 9 du Code civil) impose que toute personne donne son accord lors de la captation photographique ou audiovisuelle de son image et/ou de sa voix. L'autorisation sera donnée par les représentants légaux de l'enfant si ce dernier est le sujet de la captation ;
- **au titre de la protection des données personnelles de l'élève, l'enseignant interdira la création d'un compte personnel par l'élève pour éviter la captation des données par une IA grand public** (nom, prénom, messagerie personnelle, adresse physique, numéro de téléphone, âge, sexe, etc.). Sa vigilance sera renforcée afin d'éviter que l'IA ne puisse analyser les productions des élèves, faire un traitement automatisé des photos, voix, vidéos ou messages, des identifiants, voire un profilage des élèves et/ou la centralisation des données scolaires dans un service externe ;
- **enfin, n'oublions pas que l'expression des élèves dans le cadre d'un média scolaire est soumise aux règles relatives au droit de la presse** (loi de 1881, qui concilie liberté d'expression et protection des personnes ou des entreprises) : l'injure, la diffamation, les propos racistes et négationnistes relèvent du régime général de la responsabilité délictuelle. Comme pour les journalistes professionnels... D'une manière générale, toute divulgation d'informations via un média scolaire devra faire l'objet d'une réflexion collective avant publication. À noter : la loi Égalité et Citoyenneté du 27 janvier 2017 a modifié la loi sur la presse en prévoyant désormais qu'un journaliste peut être directeur ou codirecteur de publication (publications imprimées ou en ligne) dès ses 16 ans révolus alors que seule une personne majeure était auparavant concernée.

Avec la collaboration de Véronique Dijean
et de Koffi Ahiaku-Sadia direction
de la stratégie financière, juridique
et de la simplification, Réseau Canopé

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

Ressources complémentaires

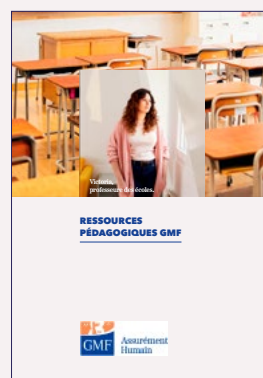
- « Illustrer son journal dans le respect des droits », fiche pratique, CLEMI, 2010.
- Série *Les Clés des médias*, « Qu'est-ce que le droit à l'image ? Qu'est-ce que le droit à l'information ? ».
- « Que doit contenir l'autorisation de droit à l'image ? », interview de Florence Lec, avocate-conseil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

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 aux risques routiers et domestiques, 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 », « Apprends à porter secours avec Quentin et Zoé »), 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, parce que GMF s'engage pour une société plus humaine et donc plus inclusive, nous mettons à disposition un dossier réalisé en partenariat avec Nathan permettant d'accueillir et d'accompagner en classe les enfants ayant des troubles du langage et de la coordination (anciennement troubles DYS).

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
ce.clemi@ac-besancon.fr

ACADÉMIE DE BORDEAUX

Isabelle Martin
clemi@ac-bordeaux.fr

ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND

Jean-Emmanuel Dumoulin
Mélicha 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

Patrice Solbiac
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.prevast@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

Référents de la Semaine de la presse
et des médias dans l'École :

NOUVELLE-CALÉDONIE

Ségolène Breton
referent.clemi@ac-noumea.nc

POLYNÉSIE FRANÇAISE

Rainui Tirao
cletahiti@gmail.com

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 978-2-240-05806-5
Réf. W0044676

