



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS

*Liberté
Égalité
Fraternité*

VADEMECUM



Éducation aux médias et à l'information

Sommaire

Introduction.....	7
PARTIE 1	
Notions et enjeux de l'EMI	8
Institutionnalisation de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans le système éducatif français : aperçu historique.....	9
L'éducation aux médias, à l'information et à la citoyenneté numérique, un puissant levier des compétences du 21 ^e siècle.....	12
Économie des médias à l'ère numérique	17
La liberté d'expression	19
S'informer sur les réseaux sociaux.....	22
L'EMI au service des pratiques des enfants et des adolescents.....	24
Références	26
PARTIE 2	
L'EMI au cœur du projet éducatif et des enseignements	27
Mobiliser les acteurs de la communauté éducative.....	28
Mettre en œuvre l'éducation aux médias et à l'information	31
Ancrer l'EMI dans toutes les disciplines	33
PARTIE 3	
Des exemples de séquences pédagogiques et d'actions éducatives en faveur de l'EMI	40
THÉMATIQUE 1 - La production d'information	41
THÉMATIQUE 2 - Recherche, traitement et évaluation de l'information	45
THÉMATIQUE 3 - Désinformation	49
THÉMATIQUE 4 - Hiérarchisation et éditorialisation.....	52
THÉMATIQUE 5 - Liberté d'expression : enjeux et limites	56
THÉMATIQUE 6 - Économie et mutations des médias	59
THÉMATIQUE 7 - Représentations et stéréotypes de genre dans les médias	63
THÉMATIQUE 8 - Données	67
THÉMATIQUE 9 - Sciences, technologies et médias	71
PARTIE 4	
Ressources et liens utiles	75
ANNEXES	80
ANNEXE 1 - La Semaine de la presse et des médias dans l'école®	81
ANNEXE 2 - Les médias scolaires	84
ANNEXE 3 - Textes, images et sons pour la classe : cadre juridique	89

Introduction

«Éducation aux médias et à l'information» (EMI) est en soi une locution très dense qui rassemble plusieurs dimensions et notions conjointes. Parler «d'éducation», en effet, et non pas, par exemple, d'instruction, d'apprentissages, d'enseignement ou de formation, c'est exprimer d'emblée des exigences qui ne concernent pas seulement les savoirs et les savoir-faire, mais également le savoir-être. Il est postulé que, comme une «éducation à», l'EMI tissera un ensemble de compétences relatives à la maîtrise des médias, c'est-à-dire l'accès aux outils, notamment informatiques, qui servent autant à recevoir et traiter l'information, qu'à la fabriquer et à la diffuser, et une conduite, une éthique comportementale et intellectuelle qui formeront le contexte d'un usage réfléchi et responsable de ces médias et supports d'information, de leur exploitation habile et de leur évaluation critique.

Quels sont cependant les «médias» dont il est ici question ? Longtemps, depuis le début des années 1980, ils se résumèrent aux moyens traditionnels d'information, la presse écrite, la radiophonie et la télévision – l'audiovisuel. Depuis plus de 20 ans maintenant, les médias se sont étendus à l'ensemble de l'Internet et concernent, désormais, non seulement la diffusion par de nouveaux moyens techniques d'une information préexistante, mais aussi l'usage des réseaux comme médium privilégié et, par conséquent, des pratiques intellectuelles et sociales nouvelles précisément engendrées par les réseaux – notamment sociaux – et leurs logiques congruentes (optimisation des ressources, vitesse et élargissement de diffusion, etc.) et concurrentes (news contre fake news, exploitation des données personnelles, etc.). L'EMI est confrontée, non seulement à la mutation «passée» des médias, mais aussi à leur mutation «permanente» et aux tensions systémiques, dans l'ordre des savoirs et du jugement, qui en résultent.

Enfin l'EMI concerne bien l'information, dont la notion est plus difficile à cerner que ne le laisse entendre l'usage commun que nous en faisons. On ne peut en effet se contenter de réduire «l'information» aux contenus de connaissance ou aux opinions que diffusent certains médias. Ce qui s'y joue concerne tout autant les sources de l'information que leurs vecteurs et leur architecture, puisqu'il ne suffit pas de les compiler, mais bien de les croiser et d'évaluer leur fiabilité et leur pertinence dans des contextes de grande concurrence et de grande confusion. C'est donc la notion même d'information que le développement des réseaux numériques remet en jeu, et ce sont à la fois les instances de production, de régulation et de validation de ces informations, et la constitution des groupes sociaux qu'elles mettent en jeu qui se trouvent au cœur des bouleversements en cours.

L'EMI n'a donc pas à proprement parler un objet ; elle vise à éclairer le paysage informationnel dans lequel évoluent les élèves – enfants, adolescents, jeunes adultes –, qu'il s'agisse de leurs relations au monde de l'école, de leurs relations interpersonnelles ou sociales, enfin de leur ouverture au monde des adultes chargés de les accueillir et qui déjà, au plan des médias et de l'information, exerce son emprise sur eux.

Ce vademecum clarifie les concepts fondateurs de l'EMI, précise son ancrage dans l'ensemble des disciplines et propose des pistes utiles pour sa mise en œuvre pédagogique en lien avec le projet d'école ou d'établissement.



PARTIE 1

Notions et enjeux de l'EMI

Partie réalisée avec la collaboration de :

- Isabelle Féroc Dumez, enseignant-chercheur en sciences de l'information et de la communication à l'université de Poitiers,
- Nathalie Sonnac, professeure de l'université Panthéon-Assas,
- Romain Badouard, Institut français de Presse, université Paris II Panthéon-Assas,
- Anne Cordier, professeur des universités en sciences de l'information et de la communication, université de Lorraine.
- Jérôme Grondeux, historien, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche.
- Mireille Lamouroux, responsable de projet, direction du numérique et mission « Compétences du 21^{ème} siècle », MENJS.

Institutionnalisation de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans le système éducatif français : aperçu historique

Conséquemment au développement des médias de masse, le XX^e siècle a vu émerger de fortes interrogations théoriques sur leur influence. Différents courants scientifiques ont questionné le pouvoir des médias (dépendance, manipulation) et ce que ceux-ci font aux publics, en particulier aux plus jeunes. Plusieurs travaux ont nuancé la question de leurs effets, suggérant que leur influence peut être contrebalancée par ce que les publics parviennent à faire des médias (créativité, responsabilisation) sous condition de leur maîtrise. La question vive de l'influence des médias sur les individus et les masses, comme possible menace pour la démocratie, a généré des préoccupations éducatives suscitant des démarches pédagogiques nouvelles, en mobilisant les médias et les vecteurs d'information au sein de l'école.

De l'utilité d'une éducation « par » les médias à l'école...

Dans les années 1960 a émergé en France un courant associatif « presse-école » réunissant de façon inédite des journalistes et des enseignants. Cependant, c'est en 1976 que le ministre de l'Éducation R. Haby a préconisé l'utilisation des médias en tant qu'« instruments pédagogiques » en raison de l'intérêt qu'ils présentent dans les différentes disciplines¹. La présence de la presse à l'école devient alors légitime, comme support pédagogique de lecture et, dans une moindre mesure, d'écriture, sous l'influence des méthodes pédagogiques actives inspirées des propositions de J. Dewey, de C. et E. Freinet ou de O. Decroly promouvant l'expression des élèves et l'utilisation de la presse d'imprimerie pour la production de journaux scolaires. Les médias audiovisuels demeuraient quant à eux encore peu mobilisés dans le cadre scolaire.

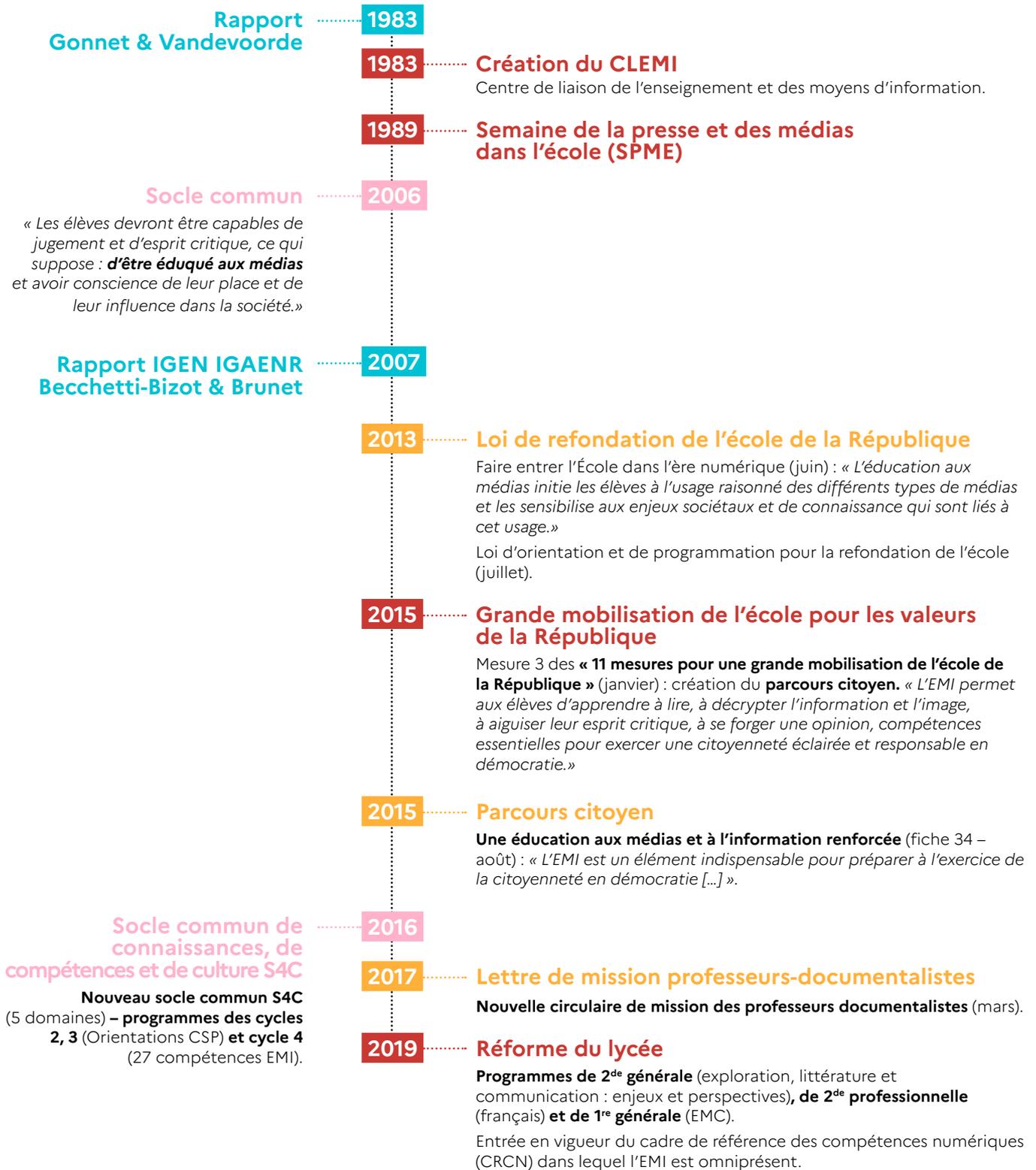
... à la nécessité d'une éducation « aux » médias

À partir de 1973, face à l'hégémonie des médias audiovisuels, le Conseil international du cinéma et de la télévision (CICT) à l'UNESCO a promu une autre approche éducative, sous le vocable anglo-saxon de *Media Education*, bientôt traduit en éducation aux médias (EAM). L'expression désigne « l'étude, l'enseignement et l'apprentissage des moyens modernes de communication et d'expression considérés comme faisant partie d'un domaine spécifique et autonome de connaissances dans la théorie et la pratique pédagogiques à la différence de leur utilisation comme auxiliaires pour l'enseignement et l'apprentissage dans d'autres domaines de connaissances tels que celui des mathématiques, de la science et de la géographie. »² La démarche éducative préconisée implique de ne pas enseigner avec les médias sans enseigner les médias eux-mêmes en tant qu'objets d'étude, ce qui nécessite l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques. En 1982, la conférence de Grünwald à l'UNESCO a conforté cette approche, en soulignant les enjeux de citoyenneté liés à la maîtrise des usages médiatiques, grâce au renforcement de compétences informationnelles et communicationnelles.

1. B.O.E.N. n°38, 21-10-1976.

2. *L'Éducation aux médias*, UNESCO, 1984.

Éducation aux médias et à l'information (EMI) dans le système éducatif français



L'institutionnalisation de l'EAM dans l'école française à partir des années 1980

Le ministre de l'Éducation nationale A. Savary, sous l'impulsion de l'universitaire J. Gonnet, co-auteur d'un rapport décisif³, a créé en 1983 le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI)⁴, placé sous la tutelle de l'Éducation nationale. L'organisme est missionné pour former les enseignants de toutes disciplines du 1^{er} et du 2^d degrés à pratiquer en classe l'analyse des médias et à accompagner la production de médias scolaires⁵. L'opération éducative la Semaine de la presse et des médias dans l'école®⁶ est initiée en 1989 afin de faire découvrir une presse pluraliste aux élèves des établissements d'enseignement inscrits. Impliquant désormais 4.5 millions d'élèves, l'opération perdure en 2022, avec l'organisation de sa 33^e édition. Tandis que l'UNESCO recommande le renforcement de l'EAM dans tous les systèmes éducatifs⁷, un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche l'affirme en tant que compétence scolaire visant à la fois la maîtrise des codes et des langages médiatiques, et le développement de l'esprit critique dans une perspective citoyenne⁸. Le premier socle commun de connaissances et de compétences en 2006 explicite la nécessité d'éduquer aux médias à l'école⁹.

L'émergence de la *Media and Information Literacy* (MIL) et la naissance de l'éducation aux médias et à l'information (EMI)

Dans la littérature scientifique anglo-saxonne, le concept de « littératie médiatique » (*Media Literacy*) est utilisé pour désigner les compétences de maîtrise des langages médiatiques, la capacité à l'expression individuelle et à la compréhension de textes médiatiques complexes et diversifiés. Au tournant des années 2010, les évolutions technologiques et sociales générées par le numérique transforment les moyens d'accès et de traitement d'une information désormais « augmentée », ne traitant plus exclusivement l'actualité à travers les dispositifs de presse, mais enrichie de dimensions complémentaires : celle des connaissances liées au document et celle des données numériques. Au niveau international, une convergence des littératies médiatique et informationnelle s'est opérée, conduisant à une fusion de l'éducation aux médias avec l'éducation à l'information : le concept de *Media and Information Literacy* (MIL) est préféré.

Le concept traduit en éducation aux médias et à l'information (EMI) est désormais intégré aux textes institutionnels français avec la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République¹⁰.

Une EMI renforcée à l'école française à partir de 2015

L'attentat terroriste perpétré en janvier 2015 dans les locaux du journal satirique Charlie Hebdo et la prolifération « d'infox » sur les réseaux sociaux auprès des jeunes ont mis en alerte le monde de l'éducation. L'EMI, objet d'une des onze mesures pour une grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la

3. J. Gonnet et P. Vandevorde, *Rapport d'orientation pour l'introduction des moyens d'information dans l'enseignement*, 1983.

4. Arrêté ministériel du 26-4-1983.

5. *Code de l'Éducation*, 2000. (Articles L.111-2 et L.131-1-1).

6. Voir Annexe 1.

7. Déclaration de Prague de 2003; Proclamation d'Alexandrie de 2005; Agenda de Paris - 12 recommandations pour l'ÉAM de 2007.

8. C. Becchetti-Bizot et A. Brunet, *L'Éducation aux médias, Enjeux, état des lieux, perspectives*, Rapport IGEN/IGAENR n°2007-083.

9. Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006.

10. Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école : loi n°2013-595 du 8 juillet 2013. Chapitre III, Article 53, L-332-5.

République¹¹, devient une compétence importante du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C)¹². Elle apparaît telle une composante majeure d'un des parcours éducatifs, le parcours citoyen, mis en œuvre à partir de la rentrée 2015¹³ et « un élément indispensable pour préparer à l'exercice de la citoyenneté en démocratie »¹⁴.

L'EMI dans les programmes français : la récente élaboration d'un continuum pédagogique à l'école primaire, au collège et au lycée

Présente dans tous les champs du savoir transmis aux élèves, l'EMI est prise en charge par tous les enseignements. Le CLEMI a mené un travail de repérage de connaissances et de compétences sur les champs de l'éducation aux médias et à l'information ainsi qu'un travail de synthèse pour permettre aux enseignants de s'engager dans une démarche EMI en lien avec les programmes : https://www.clemi.fr/fr/emi_et_programmes.html.

Dans le 2^d degré, tous les professeurs, dont les professeurs documentalistes¹⁵, veillent collectivement à l'EMI, en se référant aux 27 compétences du cycle 4¹⁶. Pour l'école élémentaire, le Conseil supérieur des programmes (CSP) a publié des recommandations pour les cycles 2 et 3¹⁷. Adossée à la loi pour une école de la confiance du 28 juillet 2019¹⁸, la révision des programmes du cycle 1¹⁹ confirme une démarche de découverte dès la maternelle, autour d'activités de recherche documentaire et de lecture d'images. La réforme du lycée de 2019 a également permis la mise en œuvre de nouveaux dispositifs en EMI²⁰.

L'éducation aux médias, à l'information et à la citoyenneté numérique, un puissant levier des compétences du 21^e siècle

Le premier défi des années à venir sera d'être capable de se construire dans un monde soumis à une évolution constante et accélérée. Depuis une vingtaine d'années, de grands organismes internationaux (l'OCDE, l'UNICEF, le Conseil de l'Europe) préparent l'éducation de demain en proposant des cadres théoriques pour les compétences du 21^e siècle (C21). Quelques pays ont déjà fait le pari de leur mise en œuvre. Au sein du système éducatif français, les C21 ont déjà une première réalité avec l'éducation aux médias et à l'information (EMI) ainsi qu'à la citoyenneté numérique.

Apprendre demain: apprendre mieux et autrement.

Les C21 sont au cœur des orientations internationales qui repensent l'éducation dans ses fondements mêmes pour répondre aux exigences d'un monde en

11. Parcours citoyen : mesure 3 des onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République (janvier 2015).

12. Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 – J.O. du 2-4-2015 – B.O.E.N. n°17 du 23-4-2015.

13. Circulaire du 23 juin 2016.

14. Dossier de presse, Année scolaire 2015-2016, Une école au cœur de la République, 25 août 2015, Fiche 34, Une éducation aux médias et à l'information renforcée, p. 82.

15. Lettre de mission des professeurs documentalistes, circulaire n°2017-051 du 28 mars 2017.

16. Annexe 3 : programme d'enseignement du cycle des approfondissements (Cycle 4) – B.O. spécial n°11 du 26-11-2015.

17. Orientations pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) Cycles 2 et 3, 15-12-2016.

18. J.O. du 28-7-2019.

19. Arrêté du 17-7-2020 et J.O. du 28-7-2020.

20. En 2^{de} générale (exploration, littérature et communication : enjeux et perspectives), en 2^{de} professionnelle (français), ainsi qu'en 1^{ere} générale (EMC).

mutation rapide et de plus en plus numérique. Parmi celles-ci figure la nécessaire « montée en compétences numériques » prévue par un [nouveau plan d'action européen \(2021-2027\)](#) fixant à 70 % la population devant disposer au moins du niveau de base d'ici 2025 pour « gagner en résilience, participer davantage à la vie démocratique, apprendre à se protéger en ligne » et exercer ses droits fondamentaux. De façon concomitante, le savoir « apprendre à apprendre » tout au long de sa vie pour se perfectionner ou se reconverter s'impose dans une société où les renouvellements accélérés des connaissances et des métiers modifient fortement le contenu, le temps et l'espace des apprentissages.

Pour faire face aux tendances de l'individualisme, de la compétition ou aux défis contemporains tels qu'un développement technoscientifique mal maîtrisé, il n'y a pas de meilleur appui que le retour à l'humanisme. C'est pourquoi le champ d'action de l'éducation s'élargit aux valeurs et au bien-être, en accord avec les recherches récentes en neurosciences, comme antidote aux crises de la société. Les notions d'« apprendre à être » et de « vivre ensemble », notamment en ligne, sont bien promues dans l'approche globale de ces nouveaux cadres d'apprentissage axés sur l'élève en tant que personne.

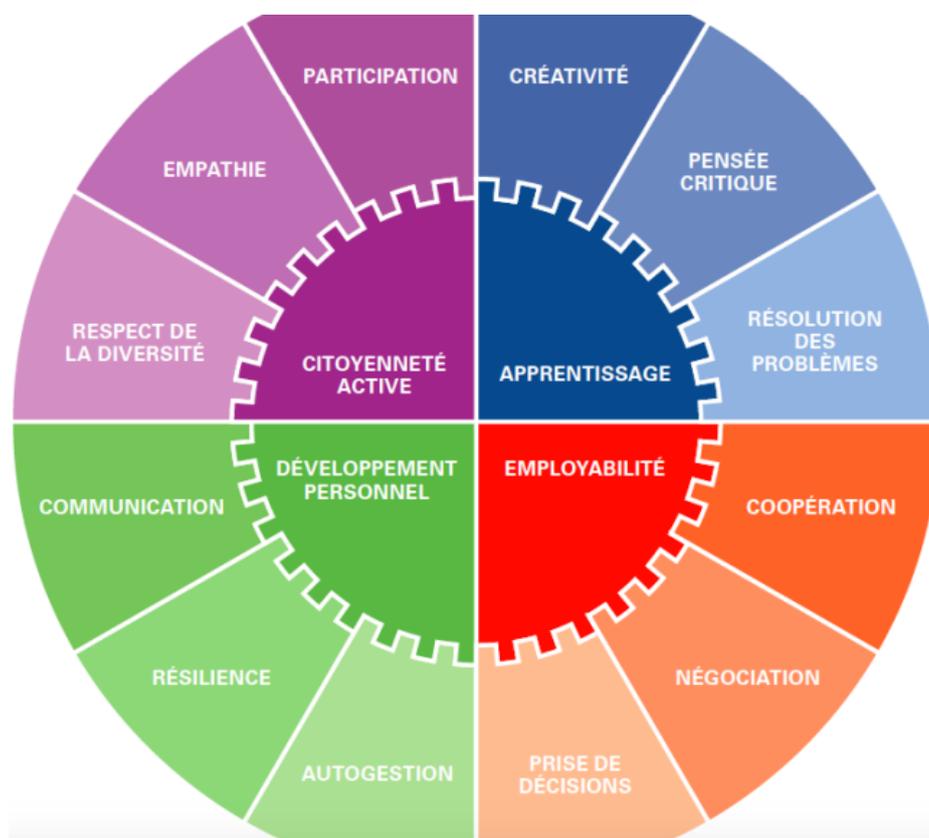
« Les compétences du 21^e siècle sont des capacités qui devraient permettre d'améliorer les façons de penser, d'apprendre, de travailler et de vivre dans le monde²¹ ».

Les C21 sont un ensemble de compétences qui interagissent pour contribuer à la compétence d'adaptation d'une personne et à son autonomie pour faire face aux défis sociétaux. Le dernier modèle de l'OCDE « Éducation pour 2030 » vise « la capacité d'agir », consciente et respectueuse, sur soi ou son environnement, concept clé de son programme.

Les C21 sont définies par certains comme ce que l'intelligence artificielle ne maîtrise pas, c'est-à-dire des compétences spécifiquement humaines (l'empathie, la recherche de sens, la résolution de problèmes, la créativité...). Dénommées aussi « compétences globales », « compétences de vie », « compétences transversales » ou « compétences transformatives », elles sont souvent connues sous l'appellation « 4C » pour « esprit critique, créativité, collaboration et communication », auxquelles s'ajoutent dans la majorité des schémas les deux familles « connaissance de soi » et « conscience globale / citoyenneté mondiale ». Cet ensemble complexe comprend donc à la fois des compétences cognitives, des compétences numériques, des compétences sociales et comportementales qui s'articulent entre elles et s'intègrent à l'école sur une base large et avancée des connaissances disciplinaires.

Si la plupart de ces compétences figurent déjà dans les programmes scolaires (esprit critique, autonomie, collaboration, coopération, créativité, empathie, etc.), elles ne sont pas encore pleinement perçues comme un enjeu décisif alors que leur lien avec la réussite scolaire, la réussite au travail et le développement personnel est confirmé par les recherches scientifiques sur le sujet.

21. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-2324-5_2



Source : UNICEF²²

L'éducation aux médias et à l'information et son enjeu de citoyenneté numérique contextualisent et font vivre les compétences du 21^e siècle.

Comme nous l'avons vu, il est difficile de poser une définition stabilisée de l'EMI. Nous disposons néanmoins de recommandations internationales et, en France, de textes officiels, dont les entrées dans les programmes et le parcours d'évaluation Pix.

Le terme générique évoqué plus haut de *Media and Information Literacy* (MIL) a été défini en 2011 par l'UNESCO comme « une combinaison de connaissances, d'attitudes, de compétences nécessaires pour accéder, évaluer, utiliser, produire et communiquer des informations et des connaissances de manière créative, loyale et éthique, dans le respect des droits de l'homme ». Cette conception reconnaît la maîtrise de l'information comme indispensable à la formation du citoyen dans la société numérique et met fortement l'accent sur les aspects participatifs. Elle est le fruit de la convergence des littératies médiatique, informationnelle et numérique qui servent de base conceptuelle et comprennent un ensemble de littératies ou cultures (des images, des technologies informatiques, des données, etc.) qui s'interconnectent.

L'édition 2021 mise à jour du [manuel UNESCO de formation EMI](#) pour les enseignants se focalise sur « les compétences nécessaires pour comprendre, interpréter et s'engager de manière éthique dans le contenu de tous les types de fournisseurs », et élargit considérablement son contenu aux sujets de l'intelligence artificielle, du développement durable et de la citoyenneté numérique. Le développement de la pensée critique y est central, pour la formation du jugement et comme rempart aux désordres informationnels.

22. « Measuring Life Skills », MENA (2019) <https://www.unicef.org/mena/reports/measuring-life-skills>

L'esprit critique, une compétence fondamentale

Composante à part entière du statut de citoyen dans les démocraties modernes, l'esprit critique serait la compétence éducative la plus importante du 21^e siècle selon l'[OCDE](#), qui en fait une promotion active et l'associe à la créativité, seconde compétence d'ordre supérieur la plus recherchée.

À l'ère du tout numérique où une multitude de faits, points de vue, théories et hypothèses se font concurrence, l'esprit critique, « disposition de l'esprit qui consiste à ne jamais admettre une affirmation, un jugement ou un fait sans en avoir reconnu la légitimité rationnelle ou sans en avoir éprouvé sa valeur²³ », s'impose plus que jamais.

Parmi les capacités cognitives qui servent de fondement pour l'éducation à l'esprit critique, la mise à distance ou décentration est fondamentale. En EMI, elle se traduit par la « capacité à avoir une lecture distanciée des contenus et des formes médiatiques au sein desquels l'esprit doit discerner (c'est l'étymologie du mot « critique ») pour mieux juger²⁴ » l'information. Elle se conjugue avec la culture des sources qui engage dans un doute constructif et émancipateur.

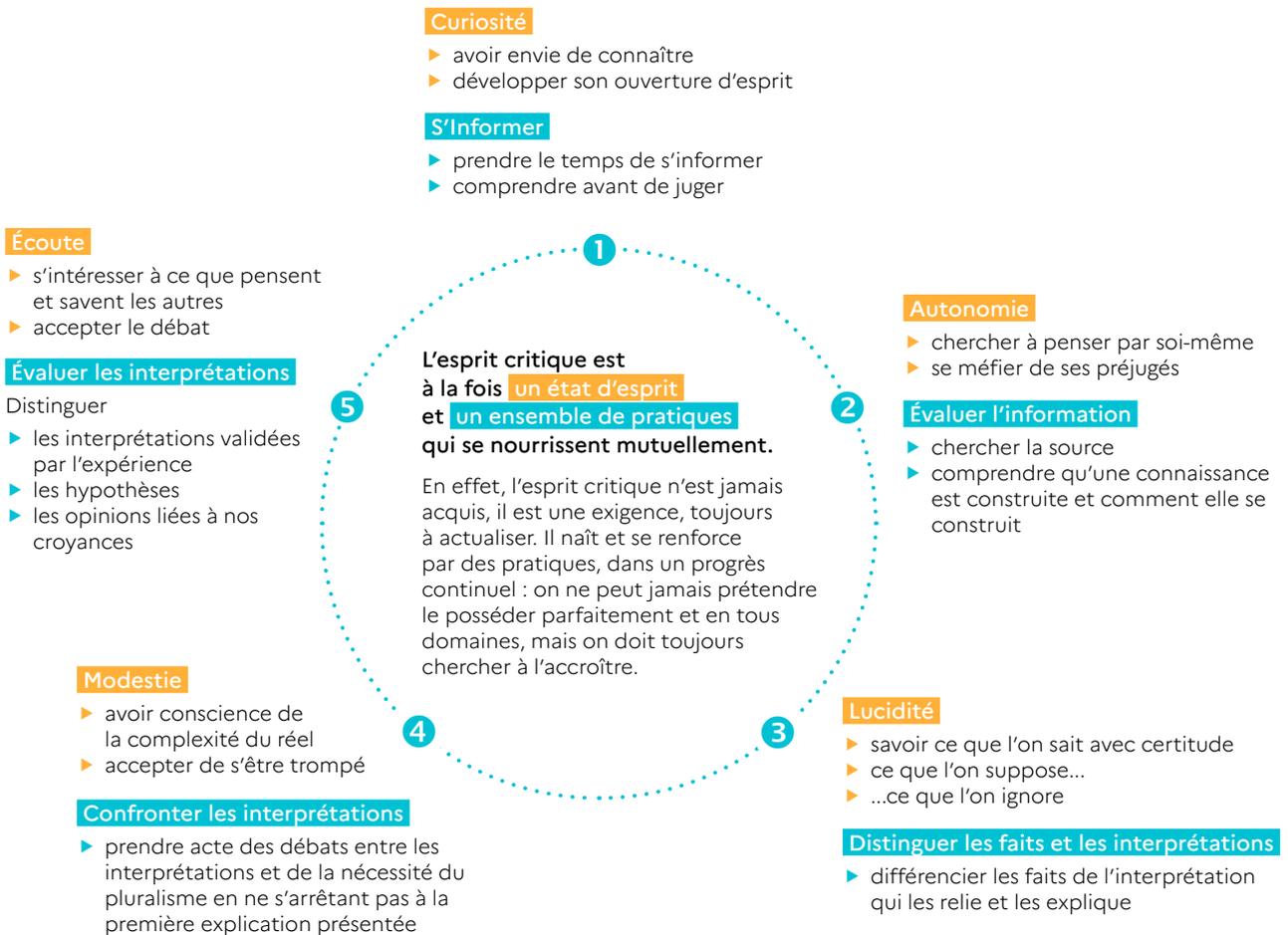
L'apport des neurosciences a permis de comprendre l'importance d'un ensemble de compétences associées dans l'approche de l'esprit critique comme la gestion des émotions – celles-ci siègent au même endroit dans le cerveau que le raisonnement et peuvent le bloquer – mais aussi la métacognition, capacité de se dissocier de sa propre pensée pour en analyser le fonctionnement ; c'est elle qui permet d'acquérir une pensée autonome, le véritable enjeu de société pour rendre le futur adulte acteur de sa vie par ses choix éclairés.

Pour approfondir : le Conseil scientifique de l'éducation nationale a publié en 2021 un texte rédigé par Gérald Bronner et Elena Pasquinelli, *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pour l'enseignement et la formation*²⁵.

23. <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

24. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2016/31/3/a_l_ecole_de_l_esprit_critique_680313.pdf

25. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/VDEF_Eduquer_a_lesprit_critique_CSEN.pdf



Source : éducol²⁶

Les années 2010 sont une période de formalisation et d'accélération de la prise en compte de l'EMI au sein de l'école française. Introduite en 2013 dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République²⁷, inscrite en 2015 dans le parcours citoyen, traduite dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2016 (dans les 5 domaines mais surtout dans le domaine 2 « les méthodes et outils pour apprendre »), l'EMI est reconnue et affirmée comme essentielle pour « outiller » les élèves dans leurs apprentissages. Les 27 compétences attendues pour le cycle 4²⁸ sont décrites dans les axes suivants :

- utiliser les médias et les informations de manière autonome ;
- exploiter l'information de manière raisonnable ;
- utiliser les médias de manière responsable ;
- produire, communiquer, partager des informations.

La mise en œuvre de l'EMI reposant sur les pédagogies de l'action et de projet qui utilisent les processus introspectif, créatif, collaboratif et de questionnement de l'élève pour lui faire prendre conscience de ses choix, valeurs et comportements ne fait que le confirmer.

26. <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

27. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>

28. Annexe 3 : programme d'enseignement du cycle des approfondissements (Cycle 4) – B.O. spécial n°11 du 26-11/2015.

L'urgence d'éduquer à la citoyenneté numérique

Disposer d'une culture numérique au sens large, qui intègre les dimensions sociales et éthiques à la maîtrise d'habiletés techniques, fait aujourd'hui consensus pour répondre aux nouvelles problématiques informationnelles. Il est essentiel d'apporter une réponse éducative aux phénomènes de désinformation et de violence en ligne ainsi que de sensibiliser à l'éthique des données, par la « formation à l'utilisation responsable des outils et des ressources numériques ». C'est ainsi que le concept d'« apprentissage de la citoyenneté numérique » a fait son entrée depuis peu dans le [Code de l'éducation \(article L 312.9\)](#), dans la droite ligne des « ateliers de démocratie » promus par Jacques Gonnet, fondateur du CLEMI. Dès lors que chacun peut endosser le rôle du journaliste ou du moins du diffuseur d'informations sans avoir connaissance de la méthodologie et de la déontologie requises, il est essentiel de développer la citoyenneté numérique des élèves et leur esprit critique.

Économie des médias à l'ère numérique

L'Internet, la numérisation et les nouvelles technologies de l'information et de la communication représentent une révolution pour les médias. Tous les secteurs de la télévision, de la radio, du cinéma et de la presse écrite transforment leurs modalités de production, d'édition et de distribution de leurs contenus, mais aussi leurs modalités d'accès et d'usages par l'ensemble des usagers.

Vecteurs de notre démocratie, les médias sont porteurs de valeurs et de sens, et produisent des effets positifs pour notre société : accès à la culture, à l'information, au divertissement et à la formation. Ainsi, on ne peut pas les considérer comme des marchandises comme les autres, leur bon fonctionnement ne peut se limiter au seul bon fonctionnement du marché. Ces caractéristiques expliquent en partie la régulation qui les encadre, avec pour objectif de préserver la diversité des titres, de préserver le pluralisme de l'expression des courants de pensée et d'opinion. L'environnement numérique dans lequel les médias évoluent, ainsi que les conditions d'organisation et de production qui se dessinent, confrontent les médias traditionnels à de nouvelles formes de concurrence et posent des questions en matière de pluralisme.

Bref historique des modèles d'affaires des médias

Depuis les années 1830, la presse écrite a fait appel au financement publicitaire pour couvrir ses coûts de production et dégager une marge profitable. L'information coûte cher à produire. Par nécessité de rester accessible au plus grand nombre, Émile de Girardin, avec son titre *La Gazette*, a eu l'idée de faire appel à la publicité comme seconde source de financement. Ainsi, la presse écrite bénéficie d'un modèle d'affaires qui repose sur une structure atypique de financement : la vente en kiosque, l'abonnement des lecteurs et la vente d'espaces publicitaires aux annonceurs. Un siècle et demi plus tard, les premiers journaux gratuits ont fait basculer ce modèle vers le seul marché publicitaire : la publicité y subventionne intégralement la fabrique de l'information, la rendant accessible gratuitement pour les lecteurs.

La radio et la télévision sont arrivées plus tard dans la vie des Français. C'est à partir des années 1920 que de nouveaux procédés de transmission et de réception de l'information furent mis au point. Il a néanmoins fallu attendre la Seconde Guerre mondiale pour voir apparaître la radio TSF (télégraphie sans

fil) comme véritable concurrent des journaux d'information. Le nombre de postes de radio a explosé dans les années 1960 en France. Durant cette première phase d'exploitation, en position de monopole, l'État a instauré un système de redevance qui s'apparente à une taxe dont le montant est voté chaque année au parlement. En 1968, la publicité a fait son apparition sur les ondes. En 1984, un nouveau modèle économique a émergé avec Canal Plus, première chaîne à péage en Europe pour laquelle les téléspectateurs paient un abonnement pour accéder à ses programmes. Nouveau bouleversement en 1987, la Une est devenue TF1, la première chaîne commerciale en France, entièrement financée par la publicité.

Le passage au numérique : une triple révolution

Le basculement dans l'ère du numérique n'a pas modifié la structure économique des médias. Toutefois, ces transformations majeures se traduisent par une triple révolution dont les effets se combinent. D'abord, une révolution technologique qui, en autorisant la multiplication des canaux de distribution (ADSL, câble, satellite, TNT, fibre) a rendu possible une hyper offre. Elle s'est accompagnée d'une révolution économique marquée par l'arrivée d'un grand nombre d'acteurs jusqu'ici étrangers au monde des médias : fournisseurs d'accès Internet (FAI), groupes de télécommunications, entreprises issues du numérique (*pure-players*) ou encore les grandes firmes technologiques, comme les GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft). Cette forte concurrence a déclenché une guerre de contenus – films, séries, retransmissions sportives – entre acteurs traditionnels et ceux issus de l'économie du numérique. L'objectif est d'obtenir l'attention du consommateur²⁹, nouvel eldorado de cet univers. La troisième révolution porte sur l'usage où l'internaute est au centre de ce nouvel écosystème, devenu également producteur, distributeur et prescripteur de contenus. Les nouvelles technologies lui donnent la possibilité de consommer quand il le veut, où il veut, et quand il veut des programmes diffusés en direct (*live*), en *streaming* et des services en différé (média de rattrapage ou à la demande, *SVOD*, *podcast*).

La mise en données du monde

La transformation numérique du monde se traduit par une combinaison de deux phénomènes sur lesquels les plateformes reposent : la mise en réseau et la mise en données. Ces dernières exploitent des effets de réseaux (la valeur d'un réseau augmente avec le nombre d'utilisateurs) et produisent des interactions entre annonceurs et consommateurs qui sont amplifiées dans l'univers numérique par l'accès gratuit à leurs milliers de services. Leur monétisation financée par la publicité en ligne constitue 80 % du chiffre d'affaires de Google et 95 % de celui de Facebook. Leur modèle économique repose également sur la collecte massive des données (*big data*) et leur exploitation par des algorithmes et l'intelligence artificielle. Ces plateformes se « nourrissent » de toutes les traces laissées par notre navigation et celles de nos amis, sur nos engagements, nos partages et nos liens.

Numérique et enjeux démocratiques

Ce changement de paradigme et la puissance de ces firmes technologiques dans le champ médiatique ont des conséquences directes sur l'organisation du marché publicitaire, et donc sur le financement des médias. Avec une concentration en ligne de 85 % des recettes publicitaires, grand nombre d'entreprises de

29. Voir le dossier du Conseil national du numérique : « Votre attention, s'il vous plaît ! Quels leviers face à l'économie de l'attention ? » : https://cnnumerique.fr/files/uploads/2022/Dossier%20Attention/CNNum_Votre_attention_s_il_vous_plait_!_Dossier_VF.pdf

presse écrite, de télévision ou de radio, dont le financement principal repose sur les recettes publicitaires, se voient dans l'obligation de fermer leurs portes, de se regrouper ou de réduire drastiquement le nombre de leurs journalistes, altérant ainsi la qualité des titres, au risque d'être moins attractifs auprès des consommateurs et donc des annonceurs. La concentration des médias représente un danger pour nos démocraties par un appauvrissement de l'offre médiatique professionnelle.

D'autres conséquences en matière de pluralisme sont identifiées. C'est le cas de la prolifération de comptes qui prospèrent en attirant et accumulant une foule de followers grâce aux contenus qu'ils partagent. Le modèle économique de bon nombre de ces sites est simple : attirer des lecteurs par tous les moyens, y compris celui des fausses informations (*fake news*), puis vendre l'attention des utilisateurs aux publicitaires. L'important pour ces comptes est la fréquentation de leur site, pas la qualité de l'information. L'objectif est de s'assurer la visibilité la plus large possible et de rendre le site ou le compte incontournable du point de vue de la plateforme d'achats d'espaces publicitaires.

Autre exemple, la collecte massive de nos données et l'analyse qui en est tirée via des algorithmes et la capacité de stockage donnent naissance à des systèmes de détection, de classification et d'évaluation anticipative de nos comportements. Cette exploration systématique de nos données et leur profilage permettent de personnaliser les offres de services sans que nous ayons explicité nos préférences. Ces procédures peuvent nous déposséder de nos choix individuels et réduire notre libre-arbitre.

La liberté d'expression

La question des médias et de l'information est fortement liée à celle de la liberté d'expression, qui en constitue un fondement dans un cadre démocratique. La liberté d'expression est garantie par l'article 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 : « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme : tout Citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la Loi ». Cet article n'est pas seulement une déclaration de principe : la Déclaration de 1789 figure dans le « bloc de constitutionnalité » élaboré à partir de 1971 par le Conseil constitutionnel. Cela signifie que la liberté d'expression a une valeur constitutionnelle, donc qu'elle s'impose au législateur : une loi qui ne respecterait pas l'article 11 tomberait sous le coup de la censure du Conseil constitutionnel. Notre état de droit garantit donc la liberté d'expression. La Cour européenne des droits de l'homme considère également que la liberté d'expression est un des fondements de la société démocratique française.

Deux éléments de l'article 11 peuvent servir de guide : l'idée de « libre communication », qui pose directement la question des médias, et celle de l'encadrement par la loi de l'exercice de cette liberté.

Une liberté inscrite dans l'État de droit

Si la liberté d'expression est garantie par l'État de droit, elle est donc aussi limitée par celui-ci. La décision du Conseil constitutionnel de 2016 précise ainsi : « Il incombe au législateur d'assurer la conciliation entre, d'une part, la liberté d'expression et de communication et, d'autre part, le droit au respect de la vie

privée, le secret des correspondances, la sauvegarde des intérêts fondamentaux de la Nation, la recherche des auteurs d'infraction et la prévention des atteintes à l'ordre public nécessaires à la sauvegarde de droits et de principes de valeur constitutionnelle.» L'article 10 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales précise quant à lui que « Le droit à la liberté d'expression comprend la liberté d'opinion et la liberté de recevoir ou de communiquer des informations ou des idées [...] ». L'exercice de cette liberté peut être soumis à des conditions, restrictions ou sanctions prévues par la loi. Les limites à la liberté d'expression doivent respecter des conditions : elles doivent être proportionnées et être nécessaires à la sécurité nationale, à l'intégrité territoriale ou à la sûreté publique, à la défense de l'ordre et à la prévention du crime, à la protection de la santé ou de la morale, à la protection de la réputation ou des droits d'autrui, pour empêcher la divulgation d'informations confidentielles ou pour garantir l'autorité et l'impartialité du pouvoir judiciaire.

La liberté d'expression crée donc une responsabilité : si j'ai le droit de communiquer mes idées, mes analyses, mes opinions, je suis aussi responsable de ce que j'ai communiqué. Je peux être amené à en répondre devant la justice. Je n'ai pas le droit d'injurier, de diffamer quelqu'un (c'est-à-dire de diffuser des mensonges à son propos dans l'intention de lui nuire). La loi de 1881 sur la liberté de la presse, qui avait supprimé le délit « d'outrage à la morale publique et religieuse », l'avait remplacé par celui « d'outrage aux bonnes mœurs et à la décence publique ». La loi Pleven du 1^{er} juillet 1972 interdit la provocation à la discrimination, à la haine ou à la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes « à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée ». La loi Gayssot du 13 juillet 1990 insère un nouvel article 24 bis dans la loi de 1881 qui condamne la contestation de crimes contre l'humanité. Plus récemment, l'article 227-24 du Code pénal punit « la fabrication, la diffusion ou le transport de message à caractère violent, incitant au terrorisme, pornographique ou de nature à porter gravement atteinte à la dignité humaine ».

Aujourd'hui, les principales limites à la liberté d'expression sont définies par la loi de 1881, modifiée à de nombreuses reprises, et peuvent être résumées comme suit :

- l'injure publique ou diffamation publique ;
- la provocation publique à la discrimination, à la haine ou à la violence ;
- la provocation à commettre un crime ou un délit suivi d'effet ;
- la provocation publique à commettre un crime ou un délit non suivie d'effet ;
- l'apologie du terrorisme ;
- l'apologie ou contestation de crimes contre l'humanité ou de génocide.

Si la liberté d'expression s'inscrit dans l'État de droit qui permet le respect des libertés de tous, la liberté d'expression est aussi au cœur de la démocratie : elle garantit le pluralisme. Elle est ainsi liée au libre choix des gouvernants par les citoyens, mais aussi au fonctionnement même de la démocratie : un libre débat sur toutes les grandes questions qui nous préoccupent élargit le champ des possibles et offre plus d'opportunités d'opérer collectivement le choix le meilleur et le plus adapté. Comme le débat est fondamental au cœur de la communauté des savants, il l'est parmi les citoyens. Dans les démocraties, les lois qui encadrent la liberté de communication sont l'objet de débats passionnés.

Une « liberté de communication »

Comme toute liberté, la liberté d'expression pose aussi la question de sa possibilité d'exercice. La déclaration de 1789 ne mentionne que la liberté d'imprimer. On imprimait à l'époque des affiches, des feuilles, des journaux et des livres, mais cette liberté concerne tous les médias d'aujourd'hui : télévision, radio et bien sûr Internet.

Le principe de liberté d'expression est voué à être appliqué. Nous avons vu qu'il est garanti par la loi – et donc par la justice. Cette garantie est fondamentale, mais son application concrète pose immédiatement celle du statut des médias, des vecteurs de la liberté d'expression.

La presse au sens large, qu'elle repose sur de l'imprimé, sur des supports audiovisuels, sur la diffusion radiophonique, ou qu'elle aboutisse à la constitution d'un site d'information professionnel, est confrontée à des nécessités économiques : toute diffusion a un coût, et toute production d'information nécessite un travail. La question des capitaux nécessaires se pose donc. Dans les démocraties contemporaines, médias publics et médias privés se partagent la scène publique. Les gouvernements peuvent aussi donner des aides aux principaux journaux pour garantir le débat démocratique. La puissance publique ou les groupes privés qui financent les médias peuvent leur laisser des degrés de liberté variables. Ce problème est aussi ancien que l'émergence des médias de masse, et les médias sont l'enjeu de grandes polémiques. D'autre part, des médias peuvent être des « médias d'opinion » et s'adresser de manière privilégiée à un public qui a une orientation donnée. Outre que les journalistes se sont donné des règles (par exemple en Europe la Charte de Munich de 1971), la question du pluralisme est là aussi centrale : tout monopole peut être dangereux pour la liberté d'expression, aussi bien un monopole d'État qu'une concentration financière excessive. D'une certaine manière, le fait que le débat sur les médias soit présent dans les médias est un bon indicateur, dans les démocraties, de la sécurité offerte par le pluralisme.

La question d'Internet ne fait pas exception. Internet marque incontestablement un progrès pour la liberté d'expression, puisque l'expression publique n'est plus réservée à ceux qui parviennent à s'exprimer dans les médias traditionnels. De ce point de vue, il s'agit d'une véritable révolution, dont toutes les conséquences sont loin d'être épuisées. Cependant, les grandes tensions liées à la liberté d'expression y subsistent. La question des limites posées par l'État de droit est rendue plus complexe par la pratique de l'anonymat ; la régulation éventuelle passe par l'intermédiaire des GAFAM avec lesquels les instances politiques nationales et supranationales démocratiques entrent dans un dialogue complexe, tandis que des États autoritaires imposent parfois partiellement leur censure. Ces GAFAM posent eux-mêmes la question de la concentration financière et du pouvoir qui en découle.

Une éducation à la liberté d'expression ne peut donc être menée sans son inscription dans l'État de droit et sans se confronter à la question du pluralisme ; à travers l'éducation aux médias et à l'information, elle suppose à la fois une conscience de sa situation juridique et le souci de son application concrète dans nos sociétés. Parce que la possibilité d'une expression publique est désormais offerte à la majorité de nos concitoyens, comme à la plupart de nos élèves, par la numérisation de nos sociétés, la liberté d'expression est plus que jamais un patrimoine commun à défendre, à la fois par une juste compréhension de ce qu'elle permet, et par le souci d'être vigilant face à tous les acteurs qui voudraient en remettre en question le principe³⁰.

30. Voir également les ressources sur la liberté d'expression dans la partie 4.

La loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse a été bon nombre de fois modifiée pour s'adapter aux réalités de l'expression publique. Il apparaît aujourd'hui important de faire comprendre aux élèves, dans le cadre de l'EMI, que cette loi s'applique dorénavant à toute forme d'expression publique, notamment aux réseaux sociaux.

S'informer sur les réseaux sociaux

L'année 2015 a marqué un tournant dans l'histoire des pratiques d'information. Aux États-Unis, la part du trafic sur les sites de médias en ligne provenant des réseaux sociaux a dépassé cette année-là celle provenant des moteurs de recherche. Cet événement, en apparence anodin, marque la consécration des réseaux sociaux comme principale source d'information d'actualité pour une partie toujours plus importante de la population. Cette consécration est confirmée chaque année par le *Digital News Report* du *Reuters Institute*, qui étudie les pratiques d'information des populations dans près d'une cinquantaine de pays. Le rapport 2021 indiquait ainsi que 2/3 des personnes interrogées, tout âge confondu, utilisaient des réseaux sociaux et des applications de messagerie pour s'informer sur l'actualité. En France, si la télévision reste la première source d'information (68 % des sondés déclaraient s'informer via ce média), au coude à coude avec l'information sur Internet en général (67 %), la télévision perdait 14 points entre 2013 et 2021, alors que dans le même temps, les réseaux sociaux gagnaient 20 points sur la même période, ceux-ci étant déjà devenus, depuis 2017, une importante source d'information des catégories les plus jeunes.

Si cette domination des réseaux sociaux sur le marché de l'information est moins anodine qu'il n'y paraît, c'est parce que ceux-ci transforment en profondeur la manière dont l'information est produite, diffusée et consommée. Lorsqu'un internaute utilise un moteur de recherche, il adopte une posture active d'exploration à partir de mots-clés et d'évaluation des contenus proposés. Sur les réseaux sociaux à l'inverse, l'utilisateur se trouve dans une posture passive de consommation : l'information vient à lui, par le biais des recommandations de ses contacts. Or, les grandes plateformes de réseaux sociaux opèrent un tri quant aux informations qui sont portées à la connaissance de leurs usagers. Sur Facebook par exemple, ceux-ci ne voient, dans leur fil d'actualité, que les publications de 20 % de leurs contacts. Ces 20 % correspondent aux contacts qui sont jugés par l'algorithme comme étant les plus proches de l'utilisateur, c'est-à-dire celles et ceux avec qui celui-ci entretient le plus de liens sur la plateforme. Or, sociologiquement parlant, les personnes dont nous sommes les plus proches sont également celles qui nous ressemblent plus, et qui pensent le plus comme nous. La manière dont les réseaux sociaux organisent la diffusion d'information a ainsi pu être accusée de favoriser la formation de « bulles informationnelles », de « bulles cognitives » ou de « bulles idéologiques » : sur les réseaux, l'information qui est portée à notre connaissance est celle qui nous conforte dans notre opinion, évacuant les informations contradictoires qui pourraient faire évoluer nos manières de voir.

On pourrait objecter à cet argument que ce ne sont pas les réseaux sociaux qui ont créé ces bulles idéologiques et que, de tout temps, les gens ont consommé des informations en fonction de leurs préférences politiques. L'orientation idéologique d'un individu le pousse à choisir un média en accord avec sa sensibilité, et à boudier les médias identifiés comme appartenant « à un autre camp ». Surtout, les études portant sur la réception des médias nous ont montré de longue date que notre attention aux contenus médiatiques est sélective : nous avons tendance, lorsque nous écoutons la radio, lisons la presse ou regardons la télévision, à retenir

les arguments qui nous confortent dans nos opinions, et à minorer ceux qui les contredisent. Dans ce contexte, que changent réellement les réseaux sociaux ?

Le principal problème vient d'un double mouvement de personnalisation et d'automatisation de ces bulles cognitives. Sur les réseaux sociaux, la distribution de l'information est individualisée à partir de nos données d'usage, qui permettent de nous cibler très précisément comme appartenant à certaines catégories (sociologiques, démographiques mais aussi idéologiques), ce qui a tendance à rétrécir davantage encore ces bulles informationnelles. Ensuite, les algorithmes des réseaux sociaux vont automatiser ce mécanisme de distribution, rendant ces bulles plus étanches. Alors que dans notre vie « hors ligne », nous consultons malgré nous les Unes des titres de presse que nous ne lisons pas habituellement sur les devantures des kiosques, ou que nous ne pouvons pas échapper à une discussion entre collègues à la machine à café à propos d'une émission que nous ne regardons pas, sur les réseaux, nous sommes assurés, si nous le désirons, de n'être confrontés qu'à des gens « qui pensent comme nous » et nous proposent de lire des publications « qui vont dans notre sens ». Ces phénomènes de bulles cognitives ont notamment été mis en cause lors du référendum sur le Brexit au Royaume-Uni ou l'élection de Donald Trump aux États-Unis, et sont accusés d'accentuer la polarisation des sociétés occidentales.

Une autre caractéristique de la diffusion des informations sur les réseaux sociaux est que les publications y apparaissent toutes sous la même apparence, faisant passer la source d'information au second plan. Comme l'avait noté la chercheuse Louise Merzeau, les réseaux sociaux produisent une forme de redistribution des circuits de la confiance : sur Facebook, Instagram ou WhatsApp, nous faisons davantage confiance à la personne qui a partagé une information qu'à sa source. Ce phénomène a notamment été mis en cause dans la controverse sur la propagation des *fake news*. Parce que les réseaux sociaux sont des marchés de l'information ouverts, où n'importe qui peut se trouver en position de produire et de diffuser des informations d'actualité, et parce que la diffusion de ces informations repose sur des mécanismes de recommandation interpersonnelle, ces réseaux constituent des environnements médiatiques propices à la propagation de rumeurs, de fausses informations ou de théories du complot. Les principes, déontologiques ou juridiques, qui régulent le monde des médias « hors ligne », n'y ont par ailleurs aucun effet.

Enfin, les réseaux sociaux ne sont pas neutres dans la manière dont ils distribuent les informations. En tant qu'entreprises commerciales, leur principal souci est de faire passer le plus de temps possible à leurs usagers sur leurs plateformes, afin de les exposer au maximum de publicités. Si Facebook est un service gratuit, chaque usager européen rapporte à la firme plus de 22 dollars de revenus publicitaires par an, ce chiffre montant à près de 72 dollars sur le marché nord-américain. Dans ce modèle dit de l'économie de l'attention³¹, tout l'enjeu est de diffuser aux usagers des contenus qui génèrent de « l'engagement », c'est-à-dire des visionnages, des *likes*, des commentaires et des partages. Or, à ce petit jeu, ce sont les contenus les plus radicaux, les plus catégoriques ou les plus virulents qui génèrent les plus d'engagement, la colère étant identifiée comme l'émotion la plus à même de faire participer les internautes sur ces plateformes. Pour servir le modèle économique des plateformes, leurs algorithmes vont alors promouvoir ce type de publications, en les mettant en avant dans les fils d'actualité, accompagnant ainsi une logique de brutalisation du débat public en ligne.

31. Voir le dossier du Conseil national du numérique : « Votre attention, s'il vous plaît ! Quels leviers face à l'économie de l'attention ? » : https://cnnumerique.fr/files/uploads/2022/Dossier%20Attention/CNNum_Votre_attention_s_il_vous_plait !_Dossier_VF.pdf

L'évolution des pratiques d'information sur Internet appelle aujourd'hui à de nouvelles formes de régulation, afin de superviser la manière dont les grandes plateformes distribuent les informations d'actualité, et de s'assurer que les sources d'information identifiées comme fiables par la profession des journalistes ne soient pas invisibilisées sur ces espaces d'échange. Elle appelle aussi à une mobilisation de la communauté éducative pour promouvoir dans tout le système éducatif l'éducation aux médias et à l'information, afin de stimuler chez les élèves un esprit critique quant à la manière dont ils s'informent sur Internet.

L'EMI au service des pratiques des enfants et des adolescents

« Il y a plein de gens qui critiquent 'les jeunes', qui disent qu'on n'est pas assez ci ou assez ça, mais moi je dis 'À eux de s'y coller aussi'. C'est trop facile de critiquer sans rien faire pour changer ce qui ne va pas ! [...] Dites-le dans votre travail, s'il vous plaît : On a besoin de vous ! »³². Ainsi parlait Morgan, alors âgé de 17 ans, lors d'un entretien où il souhaitait que sa parole d'élève confronté à des enseignants, et adultes en général, soit entendue. Ces enfants, ces adolescents et adolescentes reçoivent avec grande violence ces discours qui stigmatisent leurs pratiques, et qui, appuyés sur des mythes fallacieux³³, nourrissent des paniques morales et se soucient bien peu de comprendre la réalité de leurs usages médiatiques. L'analyse par le CLEMI des programmes scolaires du cycle 2 à la Terminale témoigne en ce sens d'un mouvement profond : celui de la prise en compte des enjeux liés à une éducation aux médias et à l'information tout au long de la scolarité. Les quatre champs de compétences identifiés (culture informationnelle, productions médiatiques, droits et responsabilités, espace informationnel et médiatique) constituent d'ailleurs des repères extrêmement clairs pour pouvoir déployer quotidiennement des apprentissages porteurs de sens pour les élèves.

Un espace informationnel et médiatique maîtrisé pour agir en conscience

De façon tout à fait évidente, l'espace informationnel et médiatique dans lequel nous évoluons est caractérisé par une grande complexité. Les enfants et adolescents en ont parfaitement conscience, eux qui s'interrogent souvent sur les contours de cet espace protéiforme auquel ils accèdent avec un grand sentiment de facilité, d'immédiateté comme de désintermédiation, notamment par le biais du smartphone³⁴. Pour autant, dans l'écosystème informationnel personnel des jeunes publics, les médias et formats d'information les plus traditionnels, comme la télévision et le journal de 20 heures, cohabitent avec les formats d'information et canaux de diffusion plus récents tels que les médias 100 % vidéo et les fils d'actualité des réseaux sociaux numériques³⁵. On ne peut donc comprendre et traiter la question de l'espace informationnel et médiatique des élèves qu'en considérant bien le « régime intermédiatique »³⁶ dans lequel s'inscrivent les pratiques de tout un chacun. Pour maîtriser ce régime, il est également nécessaire de rendre plus conscientes les stratégies de séduction³⁷ mais aussi de

32. CORDIER, Anne. *Grandir Connectés : Les adolescents et la recherche d'information*. Caen, C & F Éditions, 2015.

33. Tels celui des « digital natives », PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, vol.5, n°9, p.01-06.

34. CORDIER, Anne. « Avec mon téléphone, le monde il est à portée de mains ! » - Anaïs, 18 ans. *Colloque européen*, 2001. *Pharmaphone : Sociabilités, affects, réseaux*. Toulon, 2020, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03349696/document>

35. CORDIER, Anne. Des formats d'information : Une mise à l'épreuve critique de l'expérience informationnelle. *Conférence internationale H2PTM « Information : enjeux et nouveaux défis »*, Paris, 2021, <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03452769/document>

36. JEANNERET, Yves. *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 2000.

37. ALLOING, Camille, PIERRE, Julien. *Le web affectif : Une économie numérique des émotions*. Paris, INA, 2017.

captation de l'attention mises en place par les plateformes médiatiques. Enfin, fondamentalement, ce qui se joue au sein de cet environnement, c'est un rapport au temps profondément modifié. Face à une accélération informationnelle sans précédent, il s'agit sans conteste de « [lutter contre les pulsions numériques](#) ».

Une culture informationnelle pour enrichir son répertoire de pratiques et d'actions

Pour pouvoir évoluer dans cet environnement exigeant, une culture de l'information, entendue comme un ensemble de connaissances reflétant une certaine vision du monde au service de l'action collective³⁸, est indispensable. Si d'aucuns considèrent que l'information, voire la connaissance, sont aujourd'hui à portée de clics, confondant allègrement donnée, information et connaissance, il n'en est rien. Les enfants et adolescents éprouvent fréquemment la difficulté à rechercher puis traiter l'information, en évaluant sa fiabilité et sa pertinence au regard de leur besoin d'information. Apprendre à évaluer l'information, ce n'est pas cocher des cases dans une liste de critères figés et inadaptés à une opération intellectuelle extrêmement labile. C'est développer une culture des sources, avec des grilles de compréhension du monde médiatique, pour enrichir son répertoire de pratiques informationnelles, et partant son pouvoir d'action.

Des productions médiatiques pour s'inscrire dans le collectif

Ce pouvoir d'action ne se décrète pas. Il ne suffit pas de détenir des clés de compréhension ; il faut aussi pouvoir expérimenter, très concrètement, la fabrication et la communication de l'information afin de mieux en saisir les mécanismes et les finalités. Cela passe par la mise en œuvre en classe de publications médiatiques contextualisées, au sein desquelles l'élève est amené à expérimenter l'exercice de la responsabilité. La recherche en psychologie cognitive soutient en effet une meilleure appropriation des connaissances et des compétences, et un meilleur engagement dans les activités pédagogiques lorsque l'élève est acteur de ses apprentissages. Mais ne nous méprenons pas : produire et publier de l'information sans connaissances ni réflexivité n'a pas de portée éducative effective ; c'est pourquoi le travail de production médiatique doit s'accompagner d'un travail d'analyse des processus intentionnels, éditoriaux et d'autorité. En outre, par « production médiatique » n'oublions pas de penser à cette production de soi en ligne fortement répandue. Si les adolescents et adolescentes apparaissent [sensibles à la protection de leur vie privée sur les plateformes](#), ils ont besoin qu'on les accompagne dans cette gestion de leur [« présence numérique »](#).

Des droits et responsabilités pour exercer une citoyenneté active

Pour exercer une citoyenneté active s'impose la connaissance de ses droits mais aussi de ses responsabilités vis-à-vis de l'environnement informationnel et médiatique, de ses données personnelles comme de celles d'autrui, de ses publications comme de ses partages. Cela passe par une éducation aux médias et à l'information résolument émancipatrice, qui inscrit les usages et les pratiques dans un contexte de valeurs et de choix éminemment politiques, puisque relevant d'une [conception de l'information, de la société et du vivre-ensemble](#).

38. BALTZ Claude. Une culture pour la société de l'information? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, vol.5, n°2, p. 75-82, 1998.

Références

- *Recommandation du Comité des ministres aux États membres visant à développer et à promouvoir l'éducation à la citoyenneté numérique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 21 novembre 2019.
- https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=090000168098ddfe
- *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2020.
- <https://rm.coe.int/168098f322>
- Romain Badouard, *Les nouvelles lois du Web*, Paris, Seuil, 2020.
- Sabine Bosler, Isabelle Féroc Dumez, Sarah Labelle, Marlène Loicq et Aude Seurrat, « Questionner les politiques publiques en éducation aux médias et à l'information », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 22 | 2021. <http://journals.openedition.org/rfsic/10939>.
- Didier Desormeaux, Jérôme Grondeux, *Le complotisme*, Chasseneuil-du-Poitou, Réseau Canopé, 2017.
- Mireille Lamouroux, Luc Trouche (dir.), *Cultures numériques, Éducation aux médias et à l'information*, Chasseneuil du Poitou, Réseau Canopé, 2017.
- Joëlle Proust, *Penser vite ou penser bien ?*, Paris, Odile Jacob, 2021.
- Nathalie Sonnac, Patrick Le Floch, *Économie de la presse à l'ère numérique*, Paris, La Découverte, 2013, 3^e édition entièrement refondue.



PARTIE 2

L'EMI au cœur du projet éducatif et des enseignements

Mobiliser les acteurs de la communauté éducative

Un des enjeux de l'éducation aux médias et à l'information est de réussir une mobilisation de toute la communauté enseignante et éducative, qui partage une responsabilité collective dans sa mise en œuvre. Dès lors, se posent les questions de l'identification des acteurs, de leur rôle et de leur contribution à la construction d'un parcours de formation cohérent, progressif, répondant aux besoins des élèves pour consolider leurs compétences et connaissances essentielles à l'exercice de la citoyenneté.

Extrait du référentiel des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est publiée au [Bulletin officiel du 25 juillet 2013](#).

Compétences spécifiques à l'EMI :

- Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.
- Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'Internet.

Déployée sur l'ensemble de la scolarité de l'élève, l'EMI a vocation à s'inscrire dans toutes les étapes et dimensions du cursus de formation des élèves. Une telle ambition requiert une impulsion forte des pilotes pour mobiliser des équipes au sein de chaque école, collège et lycée et engage leur coopération au service de la construction d'un projet partagé. Ce sont donc les IEN, du premier et du second degré, les directrices et directeurs d'école, les chefs d'établissement – notamment via les instances de l'école ou de l'établissement – ainsi que les IA-IPR, qui incitent à une réflexion collective au sein de leurs équipes et garantissent une continuité des apprentissages. En outre, l'inscription dans le projet d'école ou d'établissement donne sens à l'ensemble des actions et assure la prise en compte des différentes dimensions que recouvre l'EMI.

L'EMI au cœur du projet d'école ou d'établissement : piloter la réflexion didactique pour un enseignement structuré et progressif

La vie d'un projet au sein d'une communauté scolaire est conditionnée par le pilotage de la structure. Pour atteindre les objectifs d'efficacité, d'efficacités et d'impact, le projet d'éducation aux médias et à l'information doit s'appuyer sur une vision, une approche globale. L'approche globale requiert la participation et l'engagement actif de toutes les parties prenantes du projet. Elle se veut aussi porteuse des enjeux qui sortent des questions purement disciplinaires. Pour cela, il s'agira pour le pilote de trouver dans un premier temps un principe de cohésion, un socle d'idées communes qui fera système, ce que certains sociologues peuvent appeler la recherche de la « cause ». La cause commune, ici relativement simple à entrevoir, est développée tout au long de ce vademecum. Le pilote local ou académique devra impulser ce projet autour de trois grandes questions : Pourquoi ? Comment ? Jusqu'où ?

La communauté et le projet doivent faire sens. L'intégralité des membres de la communauté doit pouvoir se reconnaître comme membre actif du groupe. Pour cela, les pilotes, qu'ils soient en établissement, en circonscription ou en académie devront d'abord agir sur l'adhésion, la cohérence et le sens de l'action.

Le projet d'école ou d'établissement est le lieu principal de la fédération d'une

communauté. Tant que le projet d'établissement n'est pas finement structuré, en associant tous les membres de la communauté éducative et les usagers, le projet d'éducation aux médias et à l'information risque de rencontrer des freins dans sa réalisation. La construction du projet d'établissement ou d'école est en quelque sorte l'étape première, l'acte fondateur de la politique de l'éducation aux médias et à l'information. Ce projet devra être déterminé non par le ressenti ou les initiatives individuelles mais sur le diagnostic de l'existant, à partir d'indicateurs définis au préalable. Il est essentiel que le projet EMI trouve une cohérence collective dans la manière dont les objectifs et la progression des actions pédagogiques sont planifiés. Trop souvent, les actions sont émiettées et isolées, ce qui donne lieu à une perte d'efficacité dans le parcours de formation de l'élève.

Même si de grandes lignes et orientations demeurent et si un socle commun est nécessaire, il n'existe pas un seul projet d'éducation aux médias et à l'information. Il devra s'adapter aux besoins et aux moyens de l'école ou de l'établissement. Il doit aussi viser l'universalisme au sein de la structure. Les projets portés en école ou en établissement qui ne visent qu'un petit nombre ne sont en général que peu efficaces. Il conviendra de porter des actions généralistes et pas uniquement symboliques. L'éducation aux médias et à l'information ne saurait également être inscrite dans une courte durée mais se doit d'être pensée selon une temporalité pluriannuelle. L'école ou l'établissement n'est pas non plus un lieu isolé et l'éducation aux médias et à l'information gagne à être impulsée au-delà de ses murs, à travers les projets de réseaux ou de cités éducatives.

Les leviers à disposition des pilotes sont les instances, interfaces pour la communauté. Le conseil des maîtres, le conseil d'école et les réunions de directeurs dans le premier degré sont des moyens de la mise en œuvre du projet d'éducation aux médias et à l'information. Pour l'EPL, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, les commissions numériques et les instances lycéennes et collégiennes sont les lieux privilégiés pour le développement de la politique d'EMI. Les élèves et les parents doivent avoir une place prépondérante et pas uniquement comme prescripteurs. Le café de parents peut-être un levier pour la mise en place d'une politique de l'EMI au sein de l'établissement. La construction de l'esprit critique des élèves est une question qui dépasse celle de l'école et dont les parents sont des acteurs essentiels.

Les partenaires ont également leur place dans la mise en œuvre de l'EMI. Il convient malgré tout de rappeler l'attention toute particulière que devront porter les pilotes au choix des partenaires. Les sujets abordés dans le cadre de l'EMI sont souvent sensibles. Tous les messages véhiculés ne sont pas forcément conformes aux objectifs nationaux. Il convient de bien contrôler le contenu en amont et, le cas échéant, soumettre le partenariat à l'avis de l'autorité académique. Il est aussi important de rappeler que l'intervention des partenaires ne se substitue pas au droit commun mais vient en complément de l'action de l'éducation nationale. Les enseignants responsables des projets devront privilégier la co-intervention et ne pas confier les élèves à la seule expertise des partenaires.

Concernant le pilotage des corps d'inspection du second degré, il apparaît utile d'aborder le lien de l'EMI avec les disciplines et sensibiliser les équipes enseignantes au travail interdisciplinaire et partenarial lors des réunions d'équipes ou académiques. L'invitation du chef d'établissement à une partie de ces réunions permet d'afficher une cohérence et de doublement légitimer l'action des pilotes.

Le pilotage de l'EMI passe aussi par la formation des personnels. L'EMI est une thématique du schéma directeur de la formation continue. Les référents académiques de la formation devront, en cohérence avec les corps d'inspection, veiller à proposer des formations disciplinaires et transversales à destination de tous les acteurs de leurs académies. Ces formations peuvent prendre des contours divers : modules dans les plans académiques de formation, formation d'initiatives locales.

Comme premiers pilotes RH de proximité, le chef d'établissement et les inspecteurs devront porter un intérêt à la formation des personnels et permettre ainsi une montée en compétence individuelle au service de l'organisation. La stratégie de formation sur les court, moyen et long termes peut représenter une plus-value. Les rendez-vous de carrière sont aussi des lieux privilégiés pour aborder ces questions.

Ce travail réalisé en amont créera les conditions favorables à la mise en œuvre concrète des actions par les acteurs centraux de l'EMI que sont les professeurs documentalistes dans le second degré.

Au sein des collèges et des lycées, la circulaire de mission des professeurs documentalistes³⁹ les désigne comme maîtres d'œuvre de cette éducation sous l'autorité du chef d'établissement. On affirme ainsi la nécessité de porter et d'organiser cette prise en charge collective pour construire un parcours de formation garant de sa progressivité et de sa cohérence. Pour cela, l'inscription de l'EMI dans le projet de politique documentaire de l'établissement offre l'occasion de construire un travail collectif. Partant d'un état des lieux, il vise en particulier la mise en cohérence des actions menées et la définition des contributions de chaque enseignement, le choix des ressources et des partenaires de l'école qui pourront être mobilisés.

Au-delà de la maîtrise d'œuvre, leur formation en sciences de l'information et de la communication confère aux professeurs documentalistes une place de personnes-ressources aussi bien pour les élèves, par leur intervention dans les dispositifs d'enseignement, que pour les professeurs, CPE et plus largement l'ensemble de l'équipe éducative.

Extrait du référentiel des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier est publiée au [Bulletin officiel du 25 juillet 2013](#).

Compétences spécifiques aux professeurs documentalistes :

- Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information.
- Connaître les principaux éléments des théories de l'information et de la communication.
- Connaître la réglementation en matière d'usage des outils et des ressources numériques ; connaître le droit de l'information ainsi que les principes et les modalités de la protection des données personnelles et de la vie privée.
- Connaître les principaux concepts et analyses en sociologie des médias et de la culture.
- Savoir définir une stratégie pédagogique permettant la mise en place des objectifs et des apprentissages de l'éducation aux médias et à l'information, en concertation avec les autres professeurs.
- Faciliter et mettre en œuvre des travaux disciplinaires ou interdisciplinaires qui font appel à la recherche et à la maîtrise de l'information.
- Accompagner la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves et les aider dans leur accès à l'autonomie.

39. Circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017- MENESR.

C'est dans les différents temps et lieux de vie de l'élève à l'école que l'EMI peut se déployer.

En premier lieu, dans les temps de cours – en classe ou au CDI –, l'ancrage dans les disciplines ouvre à chaque professeur des opportunités de contribuer à cette éducation. Le CLEMI a mené un travail de repérage de connaissances et de compétences sur les champs de l'éducation aux médias et à l'information et propose une synthèse visant à permettre à tous les enseignants de s'engager dans une démarche d'EMI en lien avec chacun des programmes disciplinaires, de spécialité et de l'enseignement moral et civique⁴⁰. À l'école et au collège, les domaines 2⁴¹ et 3⁴² du socle commun de compétences, de connaissances et de culture soulignent les compétences à l'acquisition desquelles tous les enseignements peuvent contribuer. La complémentarité des modalités de travail sur chacune de ces compétences transversales proposées par les professeurs, individuellement ou dans le cadre de co-interventions, et la variété des sujets dans lesquels les apprentissages peuvent s'ancrer, confortent l'acquisition des compétences par les élèves.

En second lieu, les temps hors la classe, dans toute la diversité des activités qui s'y déploient, offrent autant de possibilités de conforter les compétences des élèves en matière d'utilisation des médias et d'accès à l'information. À ce titre, les conseillers principaux d'éducation, dans le cadre de leur participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement⁴³, contribuent à l'acquisition des compétences liées à l'EMI. L'EMI a aussi toute sa place dans un projet de vie scolaire.

Mettre en œuvre l'éducation aux médias et à l'information

Construire et déconstruire des apprentissages formels et informels

En 2018, à l'âge de deux ans, 84 % des enfants regardaient la télévision au moins une fois par semaine, et 68 % tous les jours ou presque, 28 % jouaient avec un ordinateur ou une tablette au moins une fois par semaine, et environ 12 % tous les jours ou presque⁴⁴. Ces chiffres sont un indicateur de l'omniprésente utilisation et de l'accès aux médias, à partir de supports variés par les jeunes dès leur plus jeune leur âge. Pour l'immense majorité d'entre eux, ces usages se construisent en dehors du cadre scolaire, pour beaucoup avant même leur entrée à l'école et dans une perspective qui n'est pas celle des apprentissages scolaires. Dès lors, l'EMI se construit par la prise en compte des pratiques et des connaissances juvéniles qu'il faut savoir mobiliser, parfois consolider, parfois déconstruire pour construire d'autres pratiques.

On peut s'appuyer sur l'exemple du travail sur les stéréotypes (notamment) véhiculés par les médias qui font souvent l'objet de séquences pédagogiques

40. https://www.clemi.fr/fr/emi_et_programmes.html.

41. Les méthodes et outils pour apprendre.

42. Formation de la personne et du citoyen.

43. Missions des conseillers principaux d'éducation, circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015 MENESR.

44. Activités physiques et usage des écrans à l'âge de 2 ans chez les enfants de la cohorte Elfe – Analyse statistique et rapport préparés par Malamine Gassama Unité mixte Elfe – Ined, Inserm, EFS Jonathan Bernard Équipe Déterminants précoces de la santé – Centre de Recherche en Épidémiologie et Statistique (CRESS) – Inserm, Université de Paris Patricia Dargent-Molina Équipe Déterminants précoces de la santé – Centre de recherche en épidémiologie et statistique (CRESS) – Inserm, Université de Paris Marie-Aline Charles Unité mixte Elfe – Ined, Inserm, EFS ; Équipe Déterminants précoces de la santé – Centre de Recherche en Épidémiologie et Statistique (CRESS) – Inserm, Université de Paris à la demande de la Direction générale de la santé- 2018. https://www.ined.fr/fichier/rte/129/cote-recherche/Publications/Activite%20physique%20et%20ecrans_2%20ans_enfants%20Elfe.pdf

s'inscrivant dans l'EMI. Constaté que certains médias et réseaux sociaux véhiculent des stéréotypes, identifier les formes que peuvent prendre ces derniers dans les médias constituent les premières étapes, mais elles ne sauraient suffire si ce qui fonde ces stéréotypes n'est pas analysé, mis en regard des connaissances qui permettent de les déconstruire, travaillé dans des contextes variés, avec des angles d'approche et des supports différents. Si les stéréotypes véhiculés par les médias sont multiples (genre, origine sociale...), les médias ne sont toutefois pas les seuls à véhiculer des stéréotypes. Dès lors, les clés de lecture travaillées sont-elles transposables et mobilisables dans d'autres contextes ?

Cyberviolences, cyberharcèlement et EMI

Les cyberviolences regroupent en particulier⁴⁵ :

- les propos diffamatoires et discriminatoires ou à visée diffamatoire ou discriminatoire ;
- les propos humiliants, agressifs, injurieux ;
- la divulgation d'informations ou d'images personnelles (volées et/ou modifiées et/ou choquantes) ;
- la propagation de rumeurs ;
- les intimidations, insultes, moqueries, menaces ;
- les incitations à la haine ;
- l'usurpation d'identité, le piratage de compte...

Le cyberharcèlement est la répétition intentionnelle d'une ou plusieurs formes de cyberviolences, dans la durée. Il peut être le fait d'une ou plusieurs personnes, à l'encontre d'une ou de plusieurs victimes qui ne peuvent facilement se défendre seules. On retrouve dans le cyberharcèlement les caractéristiques du harcèlement : déséquilibre des forces (la victime a une plus faible maîtrise des outils ou applications ou son réseau social est moins développé) et isolement de la victime. Le cyberharcèlement étend et renforce ces pratiques, par l'anonymat, l'absence de regard des adultes, la vitesse et l'ampleur de diffusion, le sentiment d'impunité des victimes et la diminution de conscience des conséquences de ses actes chez le harceleur.

Comme d'autres apprentissages, l'EMI permet de prévenir les cyberviolences et le cyberharcèlement. L'entrée « Éducation aux médias et à l'information » des programmes de cycle 4 et les orientations pour l'éducation aux médias et à l'information rédigées par le conseil supérieur des programmes pour les cycles 2 et 3 précisent le rôle de l'EMI dans cette prévention.

L'EMI permet d'abord de se familiariser avec les outils d'information et de communication numériques et de s'appropriier leurs différentes modalités d'expression. C'est à travers cette éducation que les élèves découvrent les droits et les responsabilités dans l'usage des médias en se familiarisant, y compris par la pratique, avec les principales notions (les traces numériques, les données personnelles, l'identité numérique, la différence entre sphère privée et sphère publique...) ou apprenant les règles de droit sur la liberté d'expression, en particulier sur les réseaux sociaux. À travers des activités de publication, les élèves prennent aussi conscience des enjeux et de la portée de leurs propos et de ceux des autres, ainsi que du partage de certains contenus. Les élèves apprennent enfin à reconnaître les contenus et les comportements inappropriés et à réagir face à ces contenus, notamment les rumeurs en ligne et leur propagation⁴⁶.

45. [Guide de prévention des cyberviolences en milieu scolaire, éducol](#)

46. Voir Partie 4, les ressources sur la haine en ligne et le cyberharcèlement.

Construire et mettre en œuvre un parcours de formation

Comme souligné précédemment, l'acquisition de connaissances et de compétences en matière d'information et de communication se construit tout au long de la scolarité de l'élève dans le cadre notamment des parcours citoyen et avenir. Si les finalités sont partagées, il convient de permettre à chacun d'accéder à une citoyenneté éclairée et responsable garante de la liberté par une maîtrise raisonnée des usages des médias et l'accès à l'information. Pour cela, l'identification collective des étapes du parcours de l'élève, programmées au fur et à mesure et selon une logique progressive d'acquisition des compétences visées, et la formalisation des modalités de contribution de chacun des acteurs sont nécessaires. Ce parcours peut être rythmé par des temps forts, comme la Semaine de la presse et des médias à l'école⁴⁷ qui a lieu traditionnellement au mois de mars.

La réflexion porte en premier lieu sur l'identification des connaissances et compétences mobilisées au fil de la scolarité, du niveau de maîtrise attendu et des modalités de son évaluation à chacune des étapes.

Des pistes existent qui constituent autant de supports à la réflexion. Ainsi, dès le début de la scolarité⁴⁸, des jalons sont posés par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ils peuvent se décliner en attendus pour chacun des cycles. Le conseil supérieur des programmes (CSP) les a identifiés dans les « Orientations pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) Cycles 2 et 3 »⁴⁹. Dans ce texte, le CSP précise les champs et compétences qui peuvent être travaillés, les objectifs poursuivis en termes de maîtrise de leur acquisition en fin de chaque cycle. Dans tous les cas, la compétence se construit dans le temps et par l'écho que les différents enseignements, disciplines, situations éducatives peuvent lui donner à un moment donné et au fil du parcours de l'élève. Cela sous-entend une approche spiralaire des apprentissages, appuyée sur un travail sur des savoirs, compétences et connaissances précisément identifiés à chaque étape. La progression valorise un appui sur les acquis des étapes précédentes et ouvre des prolongements pour les suivantes, jusqu'à atteindre le degré de maîtrise attendu à la fin d'un cycle de formation.

Au collège et au lycée, ce travail de l'équipe pédagogique et éducative permet au professeur documentaliste de remplir pleinement sa mission de maîtrise d'œuvre pour identifier et formaliser le parcours de formation dans lequel les séquences pédagogiques vont s'inscrire.

Ancrer l'EMI dans toutes les disciplines

L'EMI n'est ni une discipline ni une éducation autonome, c'est une approche contextuelle destinée à éclairer, sous un angle particulier, des problématiques diverses rencontrées, par ailleurs, par les disciplines enseignées à l'école, au collège et au lycée. « Approche contextuelle » signifie, à cet égard, que de telles problématiques sont réinvesties, non seulement par les outils spécifiques de l'EMI, mais dans la perspective des médias et de l'information, de leur diffusion et de leurs usages traditionnels ou contemporains.

Prenons un exemple. Le livre est de longue date un *medium* informationnel et il est possible d'en faire l'histoire en remontant aux tablettes mésopotamiennes, en passant par le papyrus égyptien, le *volumen* romain, puis le codex de l'Antiquité

47. Voir annexe 1.

48. Cycle 1.

49. <https://eduscol.education.fr/document/327/download?attachment> (consulté de 25 novembre 2021).

tardive pour arriver au livre de parchemin des copistes, d'abord, au livre de papier des imprimeurs, ensuite et encore de nos jours. Le cours d'histoire est sans doute un lieu évident pour une telle étude et, sans doute aussi, le cours de français ou de lettres. Mais l'EMI apportera aisément son propre éclairage, non en reprenant seulement à son compte une chronologie du reste approximative, mais en montrant quelles évolutions intellectuelles suscitent la transformation des médias de l'écrit. Songeons aux contraintes, non pas techniques, mais tout simplement physiques du *volumen*, c'est-à-dire du rouleau qu'il faut tenir à deux mains pour l'enrouler-dérouler d'un seul geste et le lire. Le travail intellectuel que rend possible le *volumen* est sans véritable relation à celui que rend possible le codex, c'est-à-dire, déjà, le livre. Celui-ci est fait de feuillets cousus ensemble qu'il devient possible de feuilleter et parmi lesquels il devient également possible de naviguer – d'un bout à l'autre de l'ouvrage. Or coïncidemment, on passe d'une lecture essentiellement orale et à plusieurs, en tout cas généralement destinée à un public de familiers, à une lecture qui devient silencieuse et personnelle. Le rôle de l'EMI est ici, clairement, de mettre au jour les enjeux intellectuels des médias, « livre » désignant une histoire plutôt qu'une chose et une certaine progression de l'idée de « travail intellectuel », non simplement un support, quel qu'en soit les propriétés matérielles.

EMI et philosophie

Faisant le lien avec le monde contemporain, mais aussi passant d'une discipline à une autre, l'EMI peut ainsi aider à cristalliser certaines problématiques, par exemple dans le cours de philosophie. Les réseaux sociaux ne constituent pas un « lieu » de rencontre, ils forment une structure logicielle dont on est susceptible d'exploiter les propriétés, à condition de les connaître et d'en avoir une maîtrise suffisante. Sans se substituer à l'enseignement de la philosophie, l'EMI donne les outils pour un éclairage particulier des enjeux de la technique contemporaine, dont les traditions de la discipline ne permettent pas de prendre toute la mesure, se référerait-on aux philosophes du XX^e siècle. Elle enrichit donc la classe des enjeux qu'elle met au jour et met à disposition des outils d'interprétation – une connaissance précise, par exemple, des mécanismes de publication sur les réseaux sociaux – dont le professeur s'empare selon sa propre logique de cours et dans l'horizon de sa propre approche disciplinaire.

EMI, sciences et langues

Ce soutien tactique de l'EMI aux disciplines se retrouve aisément dans les sciences ou dans les langues. Pour celles-ci, la traduction automatique par le moyen d'outils numériques permet de penser à nouveaux frais le concept même de traduction et le fameux adage, « traduction-trahison » : le travail du traducteur est-il rendu caduc par l'automatisation des correspondances entre les langues ? La traduction n'est-elle précisément qu'une mise en concordance ? L'EMI ne donne ainsi pas simplement de nouveaux outils techniques, elle s'ancre naturellement dans les préoccupations des linguistes, qu'elle inspire de ses propres contraintes. Comme dans les sciences : les ressources numériques destinées aux mathématiques, aux sciences physiques ou à celle de la vie et de la terre renouvellent les façons d'enseigner et d'apprendre, par exemple par la manipulation d'objets virtuels et distants ; et non seulement les façons d'enseigner et d'apprendre, mais également à reconnaître la nature des objets dont il est à chaque fois question : ne peut-on pas « mieux savoir » ce qu'est la matière quand on a accès à sa forme numérique et dématérialisée ? Et si la matière, du moins telle que la déterminent les sciences, étaient avant tout de la « non-matière » ? Ces questions sont soulevées par l'EMI, mais ce n'est pas à l'EMI seule de les développer et d'y apporter une réponse : ancrée dans les disciplines, elle en dynamise les stratégies, elle n'en confisque pas les prérogatives.

Relativement aux disciplines, l'EMI doit en somme contribuer à en renouveler les problématiques, au moins partiellement, et à en favoriser la coopération. Elle fait apparaître que les questions qu'elles se posent légitimement, non seulement ne les concernent pas isolément en tant que discipline spécifique, mais qu'elles les concernent aussi en tant qu'elles participent toutes d'un monde émergent, celui du numérique, et, pour en affronter les enjeux, en tant qu'elles participent ensemble à l'élucidation de ces derniers.

Identifier les séquences pédagogiques et choisir leurs modalités de mise en œuvre

Sans que cette approche soit exclusive, à l'instar de l'EMC⁵⁰, l'EMI se prête à une pédagogie de projet conçue autour d'objectifs ciblés en termes d'apprentissages inscrits dans une démarche pluri ou interdisciplinaire et construite sur une temporalité qui facilite le caractère progressif des acquisitions⁵¹. Identifier et indiquer aux élèves la compétence centrale qui sera travaillée et sera au cœur de l'évaluation, ce qui a pour corollaire :

- de déterminer le niveau de maîtrise attendu ;
- d'identifier et d'évaluer les acquis à partir desquels la compétence pourra être travaillée ;
- d'identifier les autres compétences qui pourront être mobilisées. Penser l'articulation entre la compétence EMI et les connaissances travaillées (disciplinaires, de spécialité ou info-documentaires) ; pour le professeur documentaliste, travailler sur la façon dont le travail peut s'inscrire dans la didactique de la discipline enseignée. Organiser les modalités de travail (travail en îlots, en autonomie, classe inversée...) et les supports utilisés.

Plus-value des outils numériques pour l'EMI

L'usage des outils techniques est un des piliers de la mise en œuvre des travaux en EMI (culture 4 du référentiel EMI du CLEMI), car il n'existe pas d'analyse et de production médiatique sans usage d'outils numériques. Ils interviennent dans les phases de créativité (rédactionnelle, graphique, audio et vidéo, montage), d'organisation de projet (recensement des productions, planning, scénario, conducteur, chemin de fer), de captation (studio audio / vidéo, appareil photo, enregistreur numérique, caméra) et de diffusion publique des productions créées (site web, ENT, réseaux sociaux généralistes, plateformes audio/vidéo).

Concernant la webTV, les sites suivants apportent des précisions⁵² :

La page [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr) de l'appel à projets « Studios-médias pour valoriser les éco-délégués » ([education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr)) <https://www.education.gouv.fr/appel-projets-studios-medias-pour-valoriser-les-eco-delegues-303573>

La fiche mobilier Archiclasse réalisée en collaboration avec le CLEMI « Studio média / WebTV » <https://archiclasse.education.fr/Typologie-5-le-studio-media-WebTV>

La webTV pour les débutants (DRANE de Normandie) <https://dane.ac-caen.fr/La-WebTv-pour-les-debutants>

50. Enseignement moral et civique.

51. Voir à cet égard les orientations pour l'éducation aux médias et à l'information au cycle 2 et au cycle 3, ainsi que les compétences de l'EMI au cycle 4.

52. Voir également Annexe 2 – Les médias scolaires.

Qu'est-ce qu'une webTV ? Ressources et exemples proposés par la délégation régionale au numérique éducatif de la région académique Bourgogne-Franche-Comté <https://drne.region-academique-bourgogne-franche-comte.fr/dispositifs-academiques-academie-de-besancon-webtv/#WebTVscolaire>

Concernant la webradio :

Le vademecum webradio : un guide pratique pour accompagner le déploiement des webradios scolaires www.clemi.fr/vademecumwebradio

La page « Créer une webradio » : outils de production du CLEMI <https://www.clemi.fr/fr/medias-scolaires/creer-une-webradio/outils-de-production.html>

Le studio de webradio par le CLEMI de l'académie de Versailles <http://www.education-aux-medias.ac-versailles.fr/?-webradio-94->

Penser l'évaluation

Comme pour toute évaluation, penser l'acquisition progressive des compétences acquises en EMI, c'est réfléchir sur ses modalités et ses attendus au regard des objectifs présentés aux élèves et des savoirs travaillés avec eux. Pour chaque compétence et à chaque étape du processus d'acquisition, elle se construit autour de 3 axes :

- la démarche intellectuelle et de recherche de l'élève comme celle de l'utilisation des outils :

Les élèves utilisent et découvrent progressivement des sources et des supports de lecture très variés, autant issus de leurs propres explorations, du domaine familial ou amical que du domaine de l'école. Il appartient à l'école de leur apprendre, non seulement à déchiffrer, mais également à interpréter leurs sources d'information, à les résumer, à y distinguer l'essentiel de l'accessoire (idées forces ou exemples illustratifs), à repérer les registres de vocabulaire ou d'écriture (style informationnel, style pamphlétaire, etc.), à identifier les objectifs explicites ou implicites d'un écrit, d'une image ou d'un autre support (par exemple vidéo);

- la maîtrise des contenus, qui donne sens à la démarche, et qui ancre l'EMI dans la mise en œuvre des enseignements et des apprentissages disciplinaires :

En apprenant à lire et à interpréter, les élèves apprennent également à comparer, à sélectionner, à distinguer ce qui relève d'une information attestée de ce qui exprime une simple opinion, voire ce qui constitue une affirmation étayée de ce qui se révèle, à l'analyse, une contre-vérité;

- la pertinence d'une production qui combine le fond et la forme :

Lire, c'est toujours lire au pluriel, et lire au pluriel, c'est être amené à effectuer des synthèses. Quoique difficile, l'exercice de la synthèse traverse toutes les étapes de la formation scolaire et se projette même dans le futur âge adulte. Avec l'EMI, avec les disciplines que l'EMI irrigue de son pluralisme critique, les élèves apprennent à poser leur propre pensée, c'est-à-dire à consigner par écrit ou par oral leurs travaux de lecture et d'analyse, à les unifier et à les présenter de manière intelligible, non seulement pour eux-mêmes, mais dans le cadre de la classe, sous l'œil du professeur, aussi à destination de leurs camarades, avec lesquels leurs réflexions entrent en résonance. Ils apprennent également à concevoir une production médiatique qui prend en compte un public, une ligne éditoriale, un canal et un format.

L'EMI peut faire également l'objet d'une évaluation spécifique dans le cadre de l'épreuve d'EMC.

Évaluer et certifier les compétences numériques

Les compétences numériques entrant dans le cadre de l'EMI sont évaluées à plusieurs étapes du parcours de l'élève dans l'enseignement scolaire.

Le socle commun de connaissances, de compétences et culture est un premier support de cette évaluation par le collectif pédagogique et éducatif.

Extrait du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

«Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.»

«Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.»

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Organisation du travail personnel

L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser.

Coopération et réalisation de projets

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

L'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image.

Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances.

L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.

Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.

Outils numériques pour échanger et communiquer

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents inté-

grant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur⁵³.

L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse.

Se substituant au brevet informatique et Internet (B2I) et au certificat informatique et Internet (C2I) niveau 1 depuis la rentrée scolaire 2019, l'obtention de la certification Pix est obligatoire en fin de 3^e et en fin de cycle terminal. Elle évalue la maîtrise des compétences inscrites dans les cinq domaines du cadre de référence des compétences numériques⁵⁴ (CRCN) : informations et données, communication et collaboration, création de contenus, protection et sécurité et environnement numérique.

Pix Orga, la plateforme qui permet aux équipes pédagogiques de générer des parcours de tests sur différentes compétences numériques, de suivre les résultats des élèves et ainsi de les accompagner dans l'acquisition de leurs compétences jusqu'à la certification, propose deux parcours en éducation aux médias et à l'information :

- un parcours à destination des élèves de cycle 4,
- un parcours à destination des lycéens.

Identification de l'EMI dans le CRCN, et plus précisément dans les niveaux de maîtrise des compétences numériques de chaque compétence :

· Domaine 1 (Informations et données)

Compétence 1.1 Mener une recherche et une veille d'information

· Domaine 2 (Communication et collaboration)

Compétence 2.1 Interagir

Compétence 2.2 Partager et publier

Compétence 2.4 S'insérer dans le monde numérique

· Domaine 4 (Protection et sécurité.)

Compétence 4.2 Protéger les données personnelles et la vie privée

Compétence 4.3 Protéger la santé, le bien-être et l'environnement

Évaluer et valoriser les compétences des enseignants

Le CLEMI propose un nouveau document de référence permettant aux enseignants et aux formateurs de repérer les différents niveaux de compétences en EMI à acquérir et développer tout au long de leur formation professionnelle. Ce référentiel permet à chaque enseignant ou formateur de travailler avec des objectifs d'apprentissage précis au sein d'activités d'EMI, en classe ou en formation. Il vise également un travail de structuration des compétences EMI dans

53. Voir Annexe 3 : Textes, images et sons pour la classe : cadre juridique.

54. <https://eduscol.education.fr/721/evaluer-et-certifier-les-competences-numeriques>

la formation professionnelle des enseignants dans cinq domaines identifiés, selon trois niveaux d'acquisition.

Référentiel enseignants

5 axes

- Culture médiatique
- Culture informationnelle
- Culture sociale et citoyenne
- Culture technique et numérique
- Culture didactique et pédagogique

3 niveaux

- Je connais
- Je maîtrise
- J'enseigne

Référentiel formateurs

3 axes

- Ingénierie de formation
- Mise en œuvre de la formation
- Évaluation des formations

3 niveaux

- Je connais
- Je maîtrise
- Je forme

Le référentiel complet est à retrouver sur www.clemi.fr/fr/referentiel_clemi.html



PARTIE 3

Des exemples de séquences pédagogiques et d'actions éducatives en faveur de l'EMI

Les nombreuses séquences pédagogiques proposées dans cette partie couvrent tous les niveaux de la scolarité et sont organisées autour de 9 thématiques relatives à l'EMI. Chaque thématique est traitée dans un dossier qui comprend :

- un retour sur les notions et les enjeux spécifiques à la thématique ;
- une sélection d'exemples de projets résumés brièvement (développés via des liens) tirés de fiches du CLEMI, de séquences de travaux académiques mutualisés (TraAm) ou de ressources de partenaires institutionnels ;
- un projet développé qui présente le déroulé d'une séquence en lien avec les compétences de l'EMI.



THÉMATIQUE 1

La production d'information

Le circuit de l'information, de sa production à sa réception, s'inscrit dans un écosystème de plus en plus complexe, faisant intervenir de multiples acteurs. Comprendre les rouages de la production de l'information, dans un contexte où la crédibilité accordée par les Français aux différents moyens d'information reste faible⁵⁵, est un enjeu majeur de l'éducation aux médias et à l'information. Distinguer un fait d'une opinion, d'une croyance ou d'une rumeur, identifier les composantes et connaître les étapes de construction d'une information, connaître les fondamentaux du travail des journalistes (sources, vérification, angle, déontologie, etc.) sont des compétences essentielles qui permettent de mieux appréhender la sphère médiatique dans laquelle nous vivons.

Il s'agit de développer la capacité des élèves à accéder aux médias, à comprendre et apprécier, avec un sens critique, les différents aspects des médias et leurs contenus, la manière dont l'information est construite pour produire à leur tour de l'information et communiquer dans divers contextes.

Cette partie propose différents projets pour les premier et second degrés afin de développer la capacité des élèves à analyser et à produire des contenus proches de ceux auxquels ils sont confrontés dans les médias traditionnels (presse écrite, radio, télévision), mais aussi les médias numériques (sites web de médias, *pure players*, réseaux sociaux, applications de communication, etc.).

Exemples de projets

Qu'est-ce qu'une info ?

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycles 1, 2 et 3

Objectif : comprendre le circuit de l'information et le travail journalistique, identifier les sources, s'informer en distinguant une information d'une opinion.

Description : les élèves apprennent à identifier un journal et un article d'information, à décrypter une vidéo pour expliquer concrètement les différentes notions abordées (rumeur, information, opinion, etc.).

Émouvoir pour informer

Source : Académie de Grenoble, [séquence pédagogique](#)

Niveau : cycle 4

Objectif : comprendre que l'information peut être scénarisée et s'adresser à l'affectif pour provoquer des réactions.

Description : dans le cadre d'un travail sur la figure du héros dans l'information, les élèves identifient dans un reportage les éléments vecteurs d'émotion et s'interrogent sur les conséquences de cette expérience « sensible ».

55. Baromètre 2021 de la confiance des Français dans les médias.

InterClass'

Source : France Inter, [séquences pédagogiques](#)

Niveaux : collège et lycée

Objectif : sensibiliser les élèves à l'importance de bien s'informer, leur apprendre à exercer leur esprit critique face aux informations et comprendre l'importance de la liberté d'expression.

Description : journalistes, enseignants et élèves travaillent ensemble pendant une année scolaire lors de séances organisées en classe et à la Maison de la Radio, rythmées par des échanges, des débats et la réalisation par les élèves de reportages et d'émissions. Un ensemble de [ressources](#) est mis à la disposition des enseignants pour mettre en place la méthode d'InterClass' en toute autonomie.

Classe Investigation

Source : CLEMI, [jeu sérieux](#)

Niveau : tous niveaux

Objectif : produire un contenu journalistique (format imprimé ou numérique) à partir de la retranscription des informations découvertes via des contenus texte, audio et vidéo.

Description : ce jeu plonge les élèves dans une enquête journalistique immersive à l'issue de laquelle ils peuvent comparer leur travail avec celui de journalistes professionnels.

Ateliers Déclic' Critique

Source : CLEMI, [ressources vidéo](#)

Niveaux : tous niveaux

Objectif : apprendre aux élèves à décoder les médias et l'information via des ateliers d'analyse de contenus médiatiques.

Description : les élèves visionnent des extraits de contenus médiatiques (vidéos YouTube, émissions de télévision, *stories*) et apprennent à en comprendre le sens et les enjeux qui y sont rattachés.

Focus sur le projet « Créer un journal scolaire en maternelle »

Source : CLEMI, [fiche pédagogique](#)

Niveau

Cycle 1

Objectifs

- Découvrir le journal et sa fonction.
- Découvrir les fondamentaux de la construction de l'information.
- Utiliser le langage d'évocation.

Déroulé

Créer un journal scolaire en maternelle permet de faire découvrir aux enfants une production médiatique en abordant la notion d'information et ses éléments constitutifs. Par ailleurs, cet outil renforce le lien entre familles et école en informant sur les activités qui rythment le cycle 1 sans forcément laisser de trace écrite ou matérielle. Il permet aussi aux enfants de valoriser leurs activités, tout en faisant travailler la mémoire et en renforçant l'estime de soi.

Il est nécessaire de faire signer aux parents des autorisations de diffusion de l'image de leurs enfants. Par ailleurs, il est important de tenir informé l'IEN de l'existence du journal, puisqu'il est responsable, au même titre que la directrice ou le directeur, des écrits provenant d'une école.

- La découverte de « l'objet journal »

Dans un premier temps, l'enseignant présente aux enfants un journal pour faire émerger le terme. Il peut être intéressant d'établir un rapprochement avec l'objet livre, afin que les enfants fassent la distinction.

Dans un deuxième temps, l'enseignant demande aux élèves de lister ce qu'on y trouve (le texte, les photos et éventuellement les dessins...) et à quoi servent ces éléments. Les échanges permettront d'explicitier, en termes simples, sa fonction d'information.

L'enseignant annonce aux enfants qu'il souhaite créer avec eux un journal de la classe (ou de l'école), afin d'informer les personnes extérieures, et notamment les parents, sur ce qui s'y passe. Il définit avec les élèves le nom du journal, sa périodicité, son format, sa Une, ses rubriques.

- L'explicitation du projet et découverte des outils

L'enseignant demande aux enfants ce dont ils vont avoir besoin pour « fabriquer » le journal en listant les éléments constitutifs principaux (texte et photos) et les amène à proposer différents outils utilisables pour en faire découvrir les usages.

- La construction du journal

Avec un petit groupe d'enfants, l'enseignant effectue un reportage : les enfants manipulent l'appareil photo, en appliquant le mieux possible les notions de netteté et de cadrage.

Il demande aux enfants d'expliquer ce que l'on voit à l'écran pour construire avec eux les légendes, en répondant aux questions essentielles (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?). Cette activité de dictée à l'adulte permet de travailler le langage d'évocation, en prêtant attention au respect de la chronologie, en incitant à l'usage de marqueurs temporels, mais aussi d'aborder la dimension informative des images.

Cette démarche est répétée avec d'autres groupes d'enfants pour construire progressivement le journal, en organisant les différents reportages photos selon les rubriques choisies. Une fois le journal imprimé, il est présenté aux élèves pour une nouvelle série d'échanges. Les élèves sont incités à présenter le journal à leurs familles et l'enseignant les invite à exprimer les réactions recueillies à la maison.

Compétences en EMI

- Découvrir et utiliser les médias de manière adaptée.

Liens avec les programmes

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.
- Explorer le monde.

Production des élèves

Un journal de classe diffusé aux familles.

Ressources

CLEMI Poitiers, [«Un journal scolaire dans une école maternelle? Mais pour quoi faire?»](#)



THÉMATIQUE 2

Recherche, traitement et évaluation de l'information

Nous vivons aujourd'hui dans des sociétés d'information qui se caractérisent par un usage intensif et sans cesse croissant des réseaux numériques. Les enjeux de la circulation massive des informations et de leur accessibilité toujours plus importante sont à la fois économiques (facteur de croissance, fondement du système financier, influence des médias sur la consommation), politiques (rôle des réseaux sociaux dans la mobilisation des citoyens mais aussi dans la fragilisation du débat démocratique), sociaux (usages renouvelés des services publics), culturels (accès élargi à la connaissance) et éthiques (influx, cyberviolence et discours de haine en ligne, etc.).

Ces enjeux rendent plus que jamais nécessaire l'acquisition de compétences autour de la recherche, du traitement et de l'évaluation d'informations :

- Apprendre à rechercher les informations de manière autonome : identifier et caractériser les différents supports de connaissances et sources, ainsi que les différents modes d'expression des médias, acquérir les méthodes de recherche exploratoire de l'information, notamment l'utilisation avancée des moteurs de recherche.
- Traiter et évaluer les informations de manière critique : distinguer les sources d'information et évaluer leur validité, s'interroger sur la fiabilité d'une information, sur son degré de pertinence, connaître la déontologie des journalistes.

Les projets présentés ci-dessous ont pour but d'initier les élèves à la recherche d'information, d'abord par la découverte des médias, aux cycles 1 et 2, puis par leur lecture critique, pour les autres niveaux.

Exemples de projets

Qu'est-ce qu'un média d'information ?

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycles 1, 2 et 3

Objectifs : identifier les médias, comprendre leur fonctionnement et leurs enjeux pour apprendre à s'informer.

Description : en cycle 1, les élèves sont invités à feuilleter des journaux, visionner des images de journaux télévisés, pour un premier regard sur l'organisation de l'information. Aux cycles 2 et 3, les élèves recensent les supports d'information, différencient médias et outils de diffusion, définissent ce que sont la presse, les médias et le pluralisme de l'information.

Effectuer une recherche sur l'histoire de la conquête spatiale

Source : Académie de Nantes, [séquence pédagogique](#)

Niveau : cycle 3

Objectifs : analyser et sélectionner des documents pour réaliser une présentation. Évaluer une source d'information.

Description : des documents sur l'histoire de la conquête spatiale sont proposés aux élèves. Ils en sélectionnent certains, les plus pertinents, pour faire un exposé sur ce sujet. Les élèves identifient les éléments qui permettent de dire si le document est fiable. La mise en commun établit des critères d'évaluation.

L'information internationale dans le JT : repérer les sources

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycles 3 et 4

Objectifs : réaliser une étude comparative des journaux télévisés autour d'une même actualité internationale. Approfondir le travail sur la recherche autonome et l'évaluation critique de l'information.

Description : les élèves sont questionnés sur les types d'information pour souligner la spécificité de l'information internationale, identifier les critères de sélection des sujets internationaux et analyser leur traitement dans les journaux télévisés.

Wikipédia, une source de référence dans le monde entier

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveau : lycée

Objectifs : comprendre sur quoi repose une information fiable (sources, vérification, neutralité). Mener une analyse critique de ces principes.

Description : les élèves étudient les principes fondateurs de Wikipédia et ce qui garantit sa fiabilité. Ils en comprennent le fonctionnement collaboratif (modalités de contribution, modération...) et comparent ensuite les versions francophone et anglophone de l'article consacré à Edward Snowden, afin d'en souligner les différences, pour réfléchir à la notion d'objectivité.

De la dépêche à l'article de presse

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : collège, lycée

Objectif : comprendre comment une même information est traitée par divers médias.

Description : pendant la Semaine de la presse et des médias dans l'école, l'Agence France-Presse propose aux enseignants l'accès à ses dépêches. Après en avoir choisi plusieurs, les élèves ont donc la possibilité de réécrire un article pour un journal ou un site d'information.

Focus sur le projet « Évaluer les résultats d'une recherche d'information en cycle 2 et en cycle 3 »

Source : Académie de Nantes, [séquence en cycle 2](#) et [séquence en cycle 3](#)

Niveaux

Cycles 2 et 3

Objectif

- Initier les élèves à la recherche d'information sur les moteurs de recherche.

Compétences EMI

Cycle 2

- Apprendre à repérer des informations pertinentes pour répondre à des interrogations.
- S'interroger sur la confiance à accorder aux sources, apprendre à comparer plusieurs types de sources.

Cycle 3

- S'interroger sur la provenance des informations et la fiabilité des sources.

Lien avec les programmes

Français

- Comprendre des textes, des documents et les interpréter.
- Identifier, hiérarchiser et mettre en relation des informations importantes.

EMC

- Prendre conscience des enjeux civiques de l'usage de l'informatique et de l'Internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus.

Sciences et technologies

- Extraire les informations pertinentes d'un document et les mettre en relation pour répondre à une question.
- Mobiliser des outils numériques : utiliser des outils numériques pour communiquer des résultats et traiter des données ; identifier des sources d'informations fiables.

Déroulé

La séance est déclinée en deux versions qui permettent une progressivité entre cycle 2 et cycle 3.

- Construire avec les élèves les bases de la recherche d'informations (cycle 2)
 - Les élèves sont invités à taper « le loup » dans un moteur de recherche et prennent connaissance des résultats. Le professeur demande alors aux élèves de mettre en évidence les pages utiles pour : découvrir un conte, avoir des informations sur l'actualité du loup, avoir des renseignements sur la vie du loup.
 - Les élèves font l'exercice et justifient leurs choix, ce qui permet de mettre en évidence les points d'attention (adresse, contenu, etc.), le professeur corrige et met en place une grille de lecture. Le professeur donne ensuite d'autres thèmes pour que les élèves appliquent la méthode mise en place.
- Approfondir la réflexion sur la recherche d'information en intégrant les enjeux civiques et la construction d'un regard critique (cycle 3)
 - Les élèves tapent le mot « étoile » dans un moteur de recherche avec la consigne d'identifier, en vue d'un exposé en astronomie, quels sites seraient utiles, lesquels semblent hors sujet et ne donnent pas d'informations assez précises. L'échange avec le professeur et l'explicitation des choix permettent d'aboutir à une grille de lecture autour des points essentiels à ce genre de recherche.
 - Il est ensuite proposé aux élèves une série de questions : chaque groupe en choisit une, identifie des mots-clés à saisir dans un moteur de recherche et sélectionne les sites pertinents trouvés dans la première page. Cela permet d'appliquer le travail effectué, mais aussi de souligner l'importance du choix des mots-clés et ceux qui ne donnent pas d'informations assez précises.

Pistes pour l'évaluation

- Cycle 2 : les élèves sont capables de rédiger la justification du choix d'une page dans un moteur de recherche.
- Cycle 3 : les élèves peuvent formuler des critères d'analyse critique de documents et utiliser ces critères dans leur recherche de document.

Ressources

- [Évaluer l'information](#) (CLEMI, séquence pédagogique)



THÉMATIQUE 3

Désinformation

La notion de désinformation a été introduite dans le Code de l'éducation sous le terme « manipulation de l'information ». Elle est définie par le dictionnaire *Le Robert* comme « l'utilisation de techniques de l'information de masse pour induire en erreur, cacher ou travestir les faits ». Le phénomène n'est pas nouveau mais il est devenu beaucoup plus complexe. Les réseaux sociaux et plus généralement les avancées technologiques, dont l'intelligence artificielle et son incidence particulière sur la fabrication et la diffusion de fausses informations, lui donnent une ampleur contemporaine. Le doute généralisé que ces contenus provoquent sur les organismes de presse, les institutions et les savoirs scientifiques, mais aussi le climat de relativisme voire de haine qui en découle, constituent un véritable défi pour la démocratie. L'éducation aux médias et à l'information permet de prendre de la distance par l'analyse critique de l'information.

L'approche par les bonnes pratiques de recherche et d'évaluation des documents est incontournable. Mais travailler sur cette notion consiste aussi à comprendre le système actuel de l'information et les principaux éléments à prendre en compte : le marché de l'information en ligne et le rôle que joue la publicité, le fonctionnement technique organisant ce marché et la manière dont il conforte certains biais cognitifs et peut créer la « crédulité collective », les différentes manières de produire des informations afin de pouvoir en évaluer leur « valeur ». Cela consiste enfin à questionner notre rapport à la vérité et à nos croyances.

Les séquences ci-dessous sont autant de possibilités de se prémunir contre la désinformation à partir d'études sur le complotisme, les biais d'information ou les rumeurs.

Exemples de projets

Comment démêler l'info de l'intox en jouant ?

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveau : cycle 3

Objectif : forger l'esprit critique des élèves pour les aider à devenir des cybercitoyens.

Descriptif : des jeux de rôles permettent d'aiguiser l'esprit critique et d'appréhender les notions d'objectivité et de subjectivité et de comprendre le fonctionnement des médias et d'Internet.

Décrypter la rhétorique complotiste

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycles 3, 4 et lycée

Objectif : reconnaître une publication de nature complotiste en identifiant les éléments rhétoriques.

Descriptif : les élèves analysent les éléments permettant de reconnaître une publication à tendance complotiste en étudiant des vidéos qui en parodient les codes. Point de vigilance pour le professeur : l'approche du complotisme par la parodie ne peut être exclusive et doit être complétée par une réflexion sur les mécanismes de séduction que le complotisme peut exercer, y compris sur les élèves.

Détecter les biais relatifs aux enjeux environnementaux

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycle 4 (3^e) et lycée (2^d, 1^e)

Objectif : apprendre à cerner les biais en repérant les erreurs liées au fonctionnement cognitif.

Descriptif : les élèves découvrent des biais cognitifs du cerveau qui empêchent de bien informer/s'informer sur les enjeux environnementaux.

Démêler le vrai du faux

Source : Académie de Toulouse, [séquence pédagogique](#)

Niveau : lycée (1^e)

Objectif : accompagner les élèves dans leurs pratiques informationnelles et mettre en place les bons réflexes pour évaluer la fiabilité d'une information.

Descriptif : les élèves travaillent sur les thèmes des programmes d'EMC et d'EMI de 1^{ère} (qu'est-ce qu'une information? Les *fake news* et le *factchecking*⁵⁶, les théories du complot, les biais de confirmation).

Focus sur le projet « Hoax, rumeurs et désinformation »

Source : Académie de Besançon, [séquence pédagogique](#)

Niveau

Cycle 4 (5^e)

Objectifs

- Comprendre ce qu'est une rumeur : comment naît-elle? comment se propage-t-elle? comment la déjouer?
- Développer son esprit critique face à l'information.

Compétences EMI

- Se familiariser avec les différents modes d'expression des médias en utilisant leurs canaux de diffusion.
- Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence.

56. Journalisme de vérification, littéralement la « vérification des faits ».

Lien avec les programmes

Français

- S'initier à une approche comparative de la syntaxe à l'oral et à l'écrit.
- Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes.
- Communiquer par écrit et sur des supports variés (papier, numérique) un sentiment, un point de vue, un jugement argumenté, en tenant compte du destinataire.

Déroulé

La séquence peut être organisée en trois temps :

- Définir et analyser une rumeur et sa propagation
 - En s'appuyant sur un exemple proposé dans la fiche en ligne ou issu d'une recherche du professeur, les élèves se demandent d'abord pourquoi on croit à la rumeur, comment elle se propage et quelle peut être leur responsabilité dans sa diffusion. Ils réalisent collectivement une carte mentale numérique sur les caractéristiques de la rumeur, complétée au fil des séances suivantes.
 - Les élèves analysent ensuite la naissance et la propagation d'une rumeur à partir d'un corpus de documents porteurs d'une rumeur (image / vidéo / tweet / fichier son) : ils vérifient les informations véhiculées par la rumeur et leur circulation sur Internet.
 - Enfin, après avoir écouté une émission de radio de France Info, « Le vrai du faux », les élèves apprennent à faire la différence entre une rumeur et une information, ce qu'est une source fiable et le rôle du journaliste ou de l'internaute dans le recoupement de l'information.
- L'image au service de la désinformation
 - À partir d'une vidéo de « L'autre JT », les élèves analysent des exemples d'images utilisées par les semeurs de rumeurs et mettent en évidence comment on peut faire mentir une image (montage, images sorties de leur contexte, recadrage, falsification des dates).
 - En petits groupes, ils remontent à la source de l'image grâce à des outils de recherche inversée (Tineye ou Google images). La carte mentale est complétée.
- Réagir face à la rumeur : réalisation d'une infographie ou d'une émission radio sur les nouveaux médias
 - En groupe, les élèves réalisent différents contenus médiatiques sur la définition d'une rumeur et les conduites à tenir vis-à-vis des rumeurs.

Pistes pour l'évaluation

L'édition d'une infographie ou la réalisation d'une émission de radio sur la rumeur et la désinformation peut être évaluée à partir de critères éditoriaux (justification du choix des informations, maîtrise du vocabulaire de l'information, clarté du message, choix des illustrations) ou de présentation (mise en page, pertinence du thème graphique, mention des sources, etc.).

Ressources

- [C'est quoi la rumeur?](#) Les clés des médias ;
- Jean-Noël Kapferer, Rumeurs, le plus vieux média du monde, 2010.



THÉMATIQUE 4

Hiérarchisation et éditorialisation

Comment, dans une société où l'information circule en abondance, un fait est-il traité comme une information médiatisée ? La hiérarchisation et l'éditorialisation sont deux opérations journalistiques qui permettent de rendre compte de la médiatisation des faits d'actualité.

La hiérarchisation des informations désigne les choix opérés par les journalistes dans une rédaction. Ils correspondent à des logiques de formats, de supports, d'orientations idéologiques ou de recherche de proximité avec le public ciblé. Ce classement est lié à une ligne éditoriale qui désigne la manière dont sont traités les faits d'actualité : identifier et caractériser des lignes éditoriales permettent de comprendre que tous les sujets ne sont pas abordés dans tous les médias et que leur traitement diffère d'un média à l'autre.

Analyser la sélection, les modes de hiérarchisation de l'information et la diversité des lignes éditoriales permet de souligner le nécessaire pluralisme de l'information et de se demander si un média peut être neutre et objectif, tout en développant les compétences d'analyse critique des élèves. Ces derniers sont alors en mesure de comprendre les ressorts utilisés pour mettre en avant une information et attirer un public cible, les raisons pour lesquelles les médias ne mettent pas toujours en avant les mêmes faits d'actualité et le fait qu'ils peuvent traiter différemment un même fait d'actualité.

Les projets présentés ici permettent d'analyser et de comprendre la façon dont l'information est organisée, hiérarchisée et éditorialisée dans les différents médias.

Exemples de projets

Feuilleter la presse

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycles 1, 2 et 3

Objectifs : faire manipuler des journaux pour mettre en évidence leur organisation et leur structure, ainsi que la hiérarchie des informations. Montrer le pluralisme de la presse.

Description : en cycle 1, les élèves manipulent les journaux et identifient les éléments communs. En cycle 2, ils comparent journaux et magazines pour saisir leur pluralité et les publics ciblés. En cycle 3, les élèves identifient et analysent les éléments communs à tous les journaux.

Appréhender la notion d'angle en radio

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveau : cycle 3

Objectifs : analyser, à travers la notion d'angle, les différentes façons de traiter une information et comprendre les spécificités de l'écriture journalistique.

Description : répartis en groupes, les élèves écoutent un extrait audio par groupe sur un même thème et l'analysent par écrit. Ces éléments sont confrontés pour montrer les différentes façons de traiter un même sujet et donner une définition de la notion d'angle, puis d'en établir une typologie.

La hiérarchie de l'information, la ligne éditoriale

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycles 3 et 4

Objectifs : analyser la hiérarchie des informations et ses logiques, définir ce qu'est une ligne éditoriale.

Description : la ressource analyse la hiérarchie de l'information et l'éditorialisation, avec pour exemple la journée du 3 octobre 2019 dans différents médias. Les élèves identifient les différences et les relient à la nature des médias et au public visé, définissant ainsi les lignes éditoriales.

Concours de Unes

Source : CLEMI Créteil, [action éducative](#)

Niveau : tous niveaux

Objectifs : définir une ligne éditoriale par la construction d'une Une : sélection, hiérarchisation et mise en avant des informations, pour faire passer un message de façon rapide et efficace.

Description : dans le cadre de la Semaine de la presse et des médias dans l'école⁵⁷, les élèves réalisent une Une de journal. Le concours se déroule sur une journée; les élèves reçoivent un ensemble de ressources de l'Agence France-Presse (AFP) et doivent réaliser en temps limité la Une du journal du lendemain.

Focus sur le projet « Quand les médias prennent position : comment traiter la figure de Greta Thunberg ? »

Source : Académie d'Orléans-Tours, [séquence pédagogique](#)

Niveau

Cycle 3

Objectifs

- À travers une figure médiatique et non consensuelle, faire réfléchir les élèves sur la neutralité de l'information et leur faire saisir les biais, implicites et explicites, qu'utilise un journal pour affirmer son positionnement ou qu'un journal porte de manière involontaire.
- Comprendre le rôle et l'intérêt de la Une d'un journal.

57. Voir annexe 1.

Compétences EMI

- Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence.
- Apprendre à distinguer subjectivité et objectivité dans l'étude d'un objet médiatique.
- S'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et sur la vie démocratique.
- Pouvoir se référer aux règles de base du droit d'expression et de publication, en particulier sur les réseaux.
- Participer à une production coopérative multimédia en prenant en compte les destinataires.

Lien avec les programmes

Français

- Identifier, hiérarchiser et mettre en relation des informations importantes.
- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. Identifier, hiérarchiser et mettre en relation des informations importantes.

EMC

- Prendre conscience des enjeux civiques de l'usage de l'informatique et de l'Internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus.

Sciences et technologie

- Identifier des enjeux liés à l'environnement.

Déroulé

La séquence peut être organisée en trois temps :

- Rassembler des informations sur la figure de Greta Thunberg
 - Les élèves travaillent à partir de ce qu'ils savent d'elle, de sa personnalité et de son action. Il leur est demandé ensuite de classer les informations objectives (son origine, son âge...), subjectives (la façon dont elle est perçue) ou liées à sa vie personnelle.
 - Cela permet de différencier points de vue et informations variées et de souligner la variété des regards sur cette personnalité (il est possible de compléter ce travail par des ressources présentant Greta Thunberg).
- Confronter ces informations à leur traitement dans la presse
 - Le professeur demande aux élèves si, selon eux, un journal doit et peut être neutre, si la presse représente la diversité de leurs points de vue. Plusieurs Unes sont alors distribuées aux élèves, qui les analysent en groupe (description du visage de Greta Thunberg, texte qui complète l'image...).
 - La mise en commun sert à confronter les différents messages et à montrer la variété des opinions, donc le pluralisme de la presse, mais aussi les façons de mettre en avant ces opinions et le rôle de la Une. Le lien peut être fait avec

les discussions dans la classe pour montrer la nécessité d'avoir une presse plurielle, mais également celle de poser des limites à ce qui peut être dit sur une personne.

- Prolongement
 - L'activité peut être prolongée par l'élaboration d'une Une sur Greta Thunberg, où chaque élève exprime son opinion en respectant les règles de la presse et les limites soulignées en classe.

Propositions pour évaluer les productions des élèves

- Les élèves sont capables d'analyser et de comparer de manière critique des Unes en utilisant des grilles de lecture.
- À partir de la production d'une Une, les élèves réinvestissent ce qu'ils ont analysé dans les grilles de lecture (justification de l'organisation de la Une, des images et des textes, etc.).

Ressources

- CLEMI, «[À la Une des journaux](#)». Séquence pédagogique
- Constant VAUTRAVERS, «[Une éthique du reportage](#)», Éducation aux médias et à l'information, 2004.



THÉMATIQUE 5

Liberté d'expression : enjeux et limites

Dans les sociétés démocratiques, la liberté d'expression est garantie par l'État et va de pair avec la liberté de la presse, d'association, de réunion, de manifestation. Au droit d'exprimer sa pensée, ses idées, ses croyances, s'ajoute celui d'être informé et de pouvoir diffuser des informations. Sans liberté d'expression, il ne peut y avoir de démocratie. Toutefois, cette liberté ne peut s'exercer sans limites définies par la loi. Il ne faut pas confondre la liberté de penser et la liberté de publier tout ce que l'on pense au risque de porter atteinte aux autres. En permettant à chacun de prendre la parole, aux citoyens de dénoncer des problèmes politiques et publics, Internet favorise certes la liberté d'expression, mais rend également possible et facile la diffusion d'informations inexactes.

Il s'agit d'apprendre aux élèves à mesurer les enjeux de la liberté d'expression, mais aussi à faire usage de cette liberté en prenant conscience de la portée de leurs paroles ou écrits. Leur discernement doit également s'exercer dans leur pratique informationnelle, quel que soit le support concerné. Ils sont amenés à comprendre la nécessité de l'expression d'un jugement informé, qui accepte la contestation dans le cadre de l'expression du pluralisme des idées et qui différencie opinions, croyances, savoirs et vérité, ainsi que la nécessité que des limites communes soient fixées par la loi.

Les scénarios proposés ici permettent de construire chez les élèves une culture sociale et citoyenne, à partir d'une connaissance partagée des droits et devoirs liés à l'usage des médias et de l'information. Par la lecture de textes qui définissent la liberté d'expression, ils en comprennent les contours. À travers l'étude de textes ou d'images, ils repèrent les dangers que cette liberté pourrait générer si elle n'était pas encadrée. Surtout, ces activités permettent aux élèves, dans des situations diverses, d'exercer leur propre liberté d'expression en respectant les droits des autres citoyens.

Exemples de projets

Comprendre et expérimenter la liberté d'expression

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycle 4 et lycée

Objectifs : en s'appuyant sur la connaissance de la loi, comprendre les limites de la liberté d'expression, notamment avec la caricature, et expérimenter cette liberté.

Description : les élèves analysent et produisent des caricatures en veillant à ce qu'elles soient conformes au droit.

Liberté d'expression et réseaux sociaux – Capsule webradio

Source : Académie de Lille, [séquence pédagogique](#)

Niveau : collège

Objectif : à partir d'un fait d'actualité, aborder la liberté d'expression ainsi que les droits et devoirs des internautes et produire de courtes émissions radiophoniques.

Description : les élèves s'engagent dans un processus de production d'information authentique qui les conduit à l'enregistrement d'une capsule pour une webradio.

« Tous migrants ! »

Source : *Cartooning for peace*, [exposition itinérante](#)

Niveau : lycée

Objectif : comprendre la particularité du dessin de presse dans le cadre de la liberté d'expression.

Description : à travers une exposition de 60 dessins de presse du monde entier, les élèves explorent une question d'actualité et se questionnent sur la liberté d'expression exercée via le dessin de presse.

La liberté d'expression et la censure s'appuyant sur la bande dessinée. Le pouvoir de la satire

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycle 4 (3^e), lycée

Objectifs : appréhender l'histoire de la liberté d'expression à travers celle du dessin de presse satirique; comprendre la conquête progressive de la liberté d'expression et ses limites; apprendre à décrire un dessin de presse, à le mettre en relation avec un contexte historique et social.

Description : à travers activités en classe et travail à la maison, cette séquence prend appui sur des éléments des programmes de français, d'EMC, d'histoire et de philosophie. Elle peut aussi trouver un écho dans les spécialités HGGSP et HLP.

Focus sur le projet « Une séquence pour expérimenter la liberté d'expression et ses limites »

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveau

Cycle 3

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.

Compétences en EMI

- Pouvoir se référer aux règles de base du droit d'expression et de publication, en particulier sur les réseaux.
- Participer à une production coopérative multimédia en prenant en compte les destinataires.

Liens avec les programmes

Français

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

EMC

- Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques.

Déroulé

La séquence est structurée en deux temps qui associent lecture, analyse et production :

- Découvrir la notion de liberté d'expression
 - À partir des grands textes définissant la liberté d'expression (l'article 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, l'article 19 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, l'article 10 de la Convention européenne des droits de l'homme et l'article 13 de la Convention internationale des droits de l'enfant), les élèves associent cette notion à la liberté de pensée et la liberté de la presse.
- La diffamation et les appels à la haine ou à la violence, des limites à la liberté d'expression
 - Après avoir défini la diffamation et ce que signifient les appels à la haine et à la violence à partir de la vidéo [« La liberté d'expression et ses limites »](#) tirée de la série Les Clés des médias, les élèves caractérisent des situations diffamatoires et des exemples d'appel à la haine et à violence.
 - Ils écrivent ensuite des articles pour le site Internet de l'école, dans lequel ils distinguent ce qu'ils peuvent ou non publier.

Pistes pour l'évaluation

- Les élèves sont capables de rédiger de courts articles sur un événement fictif en sélectionnant les informations en fonction du critère du respect de la liberté d'expression.

Ressources

- éduscol, [La liberté d'expression, un droit fondamental](#)



THÉMATIQUE 6

Économie et mutations des médias

L'offre médiatique est en pleine expansion avec l'essor du numérique et des réseaux sociaux et l'apparition de nouveaux acteurs, parmi lesquels les GAFAM. Le renouvellement du paysage médiatique entraîne de nouveaux usages et types de productions : les médias traditionnels (TV, radio, presse écrite) et les nouveaux médias se complètent et s'hybrident, un même contenu pouvant être diffusé sous différents formats, avec une écriture et un ton spécifiques selon le canal utilisé et le public visé (*story*, podcast, montage court...). La concurrence du numérique, le développement du gratuit et la multiplication des médias entraînent une fragmentation de l'audience et des revenus publicitaires. Le rachat de médias par de grands groupes renforce une concentration qui peut fragiliser le pluralisme de l'information et entraîne une méfiance vis-à-vis des médias. L'un des objectifs est de capter et maintenir l'attention du public afin qu'il passe le plus de temps possible sur une antenne, un réseau social, un site web ou une application.

La connaissance du paysage médiatique, de son fonctionnement et de ses mutations doit permettre aux élèves de mieux utiliser les médias et une information de qualité, véritable enjeu démocratique. Les élèves sont également amenés à développer leur esprit critique face à ces enjeux mais aussi face à la publicité et aux algorithmes de recommandation omniprésents sur la toile afin de se prémunir de toute influence.

Les projets proposés présentent différents modèles et stratégies économiques ainsi que de nouveaux formats de médias qui permettent aux élèves de différents niveaux d'aborder les enjeux autour de la publicité, de la presse gratuite, des GAFAM, des algorithmes, de la captation d'attention ou encore des *stories*.

Exemples de projets

Exercer son esprit critique face à la publicité

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycles 1, 2 et 3

Objectif : repérer et comprendre un message publicitaire dans les médias pour être des citoyens avertis.

Description : les élèves apprennent à analyser, comparer et réaliser des publicités (produit, mise en scène, slogan, réception, lien avec la réalité).

Comprendre le modèle économique de la presse écrite

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveau : lycée

Objectif : découvrir le modèle économique de la presse écrite et les causes de sa crise ; comprendre les enjeux de la concentration des médias.

Description : les élèves feuilletent des quotidiens et analysent le poids de la publicité (dans la mise en page, par rapport au rédactionnel ; dans les recettes du journal). Ils comparent ce modèle économique à celui de la presse en ligne. Ils identifient enfin les propriétaires des médias pour s'interroger sur le pluralisme des idées.

L'économie des GAFAM et Facebook

Source : Académie de Nantes, [séquence pédagogique](#)

Niveau : lycée (2^d)

Objectif : comprendre les enjeux d'un monopole sur l'économie et la démocratie mais aussi sur les données personnelles.

Description : les élèves renseignent un questionnaire à partir des statistiques et des vidéos fournies.

Les algorithmes de recommandation

Source : CLEMI, [activité pédagogique](#)

Niveau : lycée

Objectif : prendre conscience de l'omniprésence et de l'utilisation de ces algorithmes.

Description : les élèves découvrent cette notion à partir des vidéos et des documents fournis.

La captation de l'attention

Source : CLEMI, [activité pédagogique](#)

Niveau : lycée (2^d et 1^e)

Objectif : Comprendre les enjeux de ce concept d'influence et de persuasion.

Description : Les élèves découvrent cette notion à partir des vidéos *Les Clés du numérique* et #DATAGUEULE.

Focus sur le projet « La story, nouveau format de l'info »

Source CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux

Cycle 4 et lycée

Objectifs

- Comprendre l'influence du format sur la production de l'information.
- Savoir lire et réaliser une story.

Compétences en EMI

- Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et la fiabilité d'une information, son degré de pertinence.
- Participer à une production coopérative multimédia en prenant en compte les destinataires.

Liens avec les programmes

Français

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

Histoire et géographie

- S'initier aux techniques d'argumentation.

Déroulé

Popularisée par *Snapchat* et reprise par de nombreuses plateformes, la *story* est destinée à un public jeune et conçue pour une lecture sur écran mobile. Les images et les formats courts y sont largement privilégiés et transforment le rapport à l'actualité. Cette séquence peut être divisée en trois temps :

- Comparer le traitement de l'information sur différents supports
 - Les élèves se questionnent sur leur rapport à l'information et leurs habitudes sur les réseaux sociaux et réalisent une typologie des émetteurs d'information (médias traditionnels, artistes, influenceurs, entourage, etc.).
 - Ils comparent le traitement de l'information d'un même titre de presse, le même jour, sur différents supports (papier, web, *stories* sur les médias sociaux) en caractérisant pour chaque support le nombre de sujets, le thème, le format, l'angle et la hiérarchisation de l'information. Ils en apprécient les avantages et les limites : choix éditoriaux, qualité de l'information et de son traitement, design attentionnel. Ce travail s'inscrit pleinement dans le développement de l'esprit critique.
 - Les élèves analysent la place des publicités en se demandant si elles sont facilement identifiables et à qui elles s'adressent.
 - À partir du même corpus, ils choisissent un sujet présent sur plusieurs supports et comparent son traitement ainsi que les images choisies pour l'illustrer.
- Analyser et publier une *story*
 - Les élèves décrivent les différentes *stories* produites par des médias traditionnels et analysent la circulation à l'intérieur de la *story* et les contenus proposés sur les différentes cartes en se demandant s'il existe des liens hypertextes, du texte supplémentaire à afficher, des infographies animées, des vidéos.
 - Ils relèvent ensuite les éléments spécifiques à la culture web (gifs animés, sons, références culturelles) et observent les interactions avec les lecteurs que permettent ces nouveaux formats (appel au vote ou au témoignage, possibilité

de réagir et de poser des questions). Ils s'interrogent sur les ressorts utilisés (appel à l'émotion ou à la raison) et les apports à l'information.

- L'enseignant interroge les élèves sur les apports et les limites de ce format. Une *story* permet de synthétiser l'information, de la rendre plus attractive et de toucher un public plus jeune. Mais elle génère une certaine uniformisation des contenus, un enfermement dans l'application, entretient une confusion entre information, divertissement et publicité. Elle segmente l'information et empêche une vision globale de l'actualité médiatique.
- Faire produire aux élèves une *story* à partir d'un fait d'actualité
 - En groupe, les élèves listent les informations essentielles à l'aide du questionnement quintilien (qui ? quoi ? quand ? comment ? où ?) et choisissent un angle et établissent un story-board.
 - Ils travaillent ensuite sur les titres qui doivent être courts et accrocheurs. Sur Instagram, un travail peut être réalisé sur la notion de mot-clé à travers le choix des *hashtags* qui accompagnent la publication. Ces productions peuvent être enregistrées dans Snapchat via l'outil Memories et dans Instagram via « À la Une ».

Pistes pour l'évaluation

Les *stories* des élèves font apparaître le questionnement quintilien ainsi qu'une réflexion sur le lien entre les informations sélectionnées et les images et la bande-son ou le titre.

Ressources

- Xavier Eutrope, [La story, reine de l'info mobile](#), Ina Global, 2018.



THÉMATIQUE 7

Représentations et stéréotypes de genre dans les médias

Les stéréotypes sexistes sont omniprésents dans la société et les médias, qui donnaient par exemple la parole aux femmes expertes dans seulement 38 % des cas en 2019⁵⁸. Ils influencent les élèves dans leurs représentations, la construction de leur personnalité et leur relation aux autres. L'éducation aux médias et à l'information a pour mission de leur donner des outils pour identifier et déconstruire ces stéréotypes mais aussi de favoriser leur expression médiatique sur le sujet. L'objectif ? S'épanouir dans une culture de l'égalité entre les genres.

Décrypter les stéréotypes permet aux élèves de développer leur esprit critique et de prendre conscience de leur impact sur leur choix d'orientation. La lutte contre les stéréotypes est un levier d'action pour favoriser la diversité et l'égalité. En réalisant une production médiatique, ils apprennent à identifier et déconstruire ces stéréotypes, tout en renforçant leur connaissance de l'univers médiatique qui les entoure.

Les projets proposés présentent différentes initiatives en éducation aux médias et à l'information permettant de travailler autour de la déconstruction des stéréotypes sexistes.

Exemples de projets

Livret d'activités pédagogiques de la série « Chouette, pas chouette »

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveau : 1^{er} degré

Objectifs : identifier et déconstruire les stéréotypes sexistes.

Description : le livret propose dans l'univers de la série « Chouette, pas chouette » des activités pédagogiques pour apprendre à questionner les stéréotypes sexistes à travers trois thématiques : l'apparence (cycle 1), le comportement (cycle 2), le devenir et les désirs d'orientation (cycle 3).

Déclic' critique « Aborder les stéréotypes sexistes dans la publicité (1^{er} degré) »

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveau : 1^{er} degré

Objectifs : repérer et déconstruire les stéréotypes sexistes dans la publicité.

Description : la séance présentée dans cette vidéo et accompagnée d'un kit pédagogique permet d'aborder les stéréotypes sexistes dans la publicité dans une classe de CM2.

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

L'égalité entre les femmes et les hommes dans les médias

Source : CLEMI Créteil, Module 1 du [Kit pédagogique du CSA](#)

Niveau : cycle 4, lycée

Objectif : appréhender les enjeux de représentation médiatique.

Description : ce module de formation est composé de trois fiches pédagogiques : « Lutter contre les discriminations en raison du sexe », « Identifier les stéréotypes de genre », « Déduire des données statistiques les représentations de genre dans les médias ».

Concours #ZéroCliché pour l'égalité filles-garçons

Source : CLEMI, [action éducative](#)

Niveau : tous niveaux

Objectif : réaliser une production médiatique pour déconstruire les stéréotypes sexistes.

Description : le concours #ZéroCliché pour l'égalité filles-garçons propose aux élèves de la maternelle au lycée de réaliser individuellement ou collectivement une production médiatique pour s'exprimer sur les stéréotypes sexistes.

Déconstruire les stéréotypes dans les émissions de télé-réalité

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveau : lycée

Objectif : repérer les stéréotypes de genre à travers un type d'émission bien connu des élèves.

Description : les élèves analysent des extraits d'émissions de télé-réalité pour y repérer les représentations hommes/femmes, à travers vêtements, langage et comportements.

Focus sur le projet « Déconstruire les stéréotypes par la production médiatique »

Niveaux

Cycles 3, 4 et lycée

Objectifs

- Définir, identifier et déconstruire les stéréotypes dans les médias.
- Comprendre les conséquences des stéréotypes dans les choix d'orientation.
- Réaliser une production médiatique pour s'exprimer sur les stéréotypes.

Compétences EMI

- Découvrir les représentations du monde véhiculées dans les médias.
- Participer à une production coopérative multimédia en prenant en compte les destinataires.

Liens avec les programmes

Français

- Comprendre et interpréter des textes, des documents et des images.

Enseignement moral et civique

- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique. Respecter autrui.

Histoire-géographie

- Analyser et comprendre un document, son point de vue particulier, confronter ce document à ce qu'on peut connaître par ailleurs du sujet étudié.

Déroulé

Cette séquence pédagogique est divisée en quatre temps :

- Définir la notion de stéréotype
 - En préambule, une discussion/débat est proposée aux élèves pour questionner leurs représentations des femmes et des hommes dans la société. Selon le niveau, l'enseignant peut leur demander à quoi jouent les filles et les garçons et les interroger sur les traits de caractère et les compétences attribués habituellement aux femmes ou aux hommes.
 - L'objectif est de les amener à définir la notion de stéréotype, ses enjeux et ses répercussions.

L'enseignant propose une définition : les stéréotypes sont des idées préconçues, des croyances communes ou des généralisations simplificatrices ; ils ne sont pas toujours négatifs et sont parfois nécessaires pour saisir une information ; cependant, en assignant et en confortant des rôles déterminés aux femmes et aux hommes notamment, ils ont pour conséquences d'entretenir les inégalités et les discriminations.

- Identifier les stéréotypes dans les médias
 - Par l'analyse de publicités, de Unes de journaux, d'émissions de télévisions, de chroniques radios, etc., les élèves sont amenés à repérer les stéréotypes sexistes dans les médias : ils travaillent en groupe sur différents supports, qu'ils doivent ensuite présenter à la classe avec leurs remarques.
- Comprendre l'influence des stéréotypes sur les choix d'orientation
 - En transition avec le temps précédent : à l'aide d'extraits vidéo/audio et en s'appuyant sur des études (kit pédagogique du CSA - CLEMI Créteil), les élèves sont amenés à réfléchir au lien entre les activités ou compétences attribuées généralement aux femmes et aux hommes et leur propre choix d'orientation.
 - Il est possible de poursuivre par un échange avec les élèves sur la répartition des filles et garçons dans les filières scolaires et les domaines d'études.

- Réaliser une production médiatique sur les stéréotypes
 - Enfin, les élèves mettent en pratique leurs apprentissages en réalisant une production médiatique pour s'exprimer sur les stéréotypes sexistes et les déconstruire.
 - Ils peuvent par exemple écrire un article ou réaliser une interview (vidéo/radio) de personnes exerçant un métier dans lequel leur genre est minoritaire.

Exemples de productions médiatiques primées dans le concours #ZéroCliché

- [Article Métier destinés](#)
- [Portrait d'une ingénieure de production](#)

Pistes pour l'évaluation

Les productions réalisées par les élèves, qui pourront être présentées au concours #ZéroCliché, permettront d'évaluer leur compréhension de l'influence des stéréotypes de genre dans différents contextes ainsi que leur capacité à réaliser une production permettant de les déconstruire.

Ressources

- [Parcours M@gistère Stéréotypes femmes/hommes et EMI](#)



THÉMATIQUE 8

Données

Nous vivons dans une société numérique et interconnectée dans laquelle les données, traces de nos actions, de nos choix, de nos engagements, de nos relations sociales, sont massivement échangées et utilisées pour différentes finalités. Pour s’y épanouir en toute conscience, les élèves doivent acquérir une culture numérique commune interrogeant deux dimensions de l’éducation aux médias et à l’information : le passage des données à l’information et les enjeux éthiques des données.

Étudier le processus allant de la collecte des données numériques jusqu’à leur représentation médiatique est un élément essentiel de compréhension de la construction de l’information chiffrée par les médias et de lutte contre les désordres informationnels.

Étudier l’aspect réglementaire des données personnelles n’est pas le seul enjeu éthique concernant les données numériques. Le modèle économique de l’attention, les « communs », l’impact environnemental, la surveillance sont également des éléments à développer pour compléter cette culture.

Les différentes séquences permettent aux élèves de construire des compétences liées aux notions d’identité numérique, de bulle de filtre et d’algorithme de recommandation, mais aussi d’exercer leur esprit critique face aux data-visualisations. Les élèves développent également des compétences d’action avec les données allant de la lecture, écriture, production et description de données, à la collaboration et la créativité. Ces compétences sont complémentaires à celles développées dans le cadre de référence des compétences numériques (CRCN), évaluées notamment par Pix.

Exemples de projets

Lire une infographie

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycles 1, 2 et 3

Objectifs : savoir lire et comprendre une infographie, distinguer l’infographie des autres éléments visuels de la presse.

Description : cette séquence permet d’apprendre aux élèves à reconnaître une infographie en dégagant ses principales caractéristiques, puis à les lire en suivant une progression du cycle 1 au cycle 3.

EMI et mathématiques : repérer les erreurs de datavisualisation

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveau : cycle 4

Objectif : identifier et corriger des représentations de données erronées ou fallacieuses.

Description : cette séquence montre comment, en voulant représenter des données, on peut induire une appréciation erronée de celles-ci. Les élèves sont amenés à exercer leur esprit critique sur des datavisualisations et à proposer une forme qui leur paraît plus pertinente.

Les traces, l'ombre de l'identité numérique

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveau : cycle 4

Objectif : comprendre les notions d'identité et de trace numériques, se familiariser avec les notions d'espace privé et d'espace public.

Description : cette séquence explique les différentes traces laissées par les internautes sur le web et fait le lien entre ces traces et l'identité numérique.

« Buller » sur les réseaux, quelles conséquences ?

Source : Académie de Grenoble, [séquence pédagogique](#)

Niveau : cycle 4

Objectif : comprendre le principe de fonctionnement d'un algorithme, appréhender la notion de bulle de filtre.

Description : en s'appuyant sur les représentations des élèves, les faire réfléchir collectivement sur les notions de « bulles de filtre » et « d'algorithmes de recommandation » pour connaître leurs implications et réfléchir à des solutions.

Focus sur le projet « Visualiser des données avec la photo et la vidéo »

Source : CLEMI, [Séquence pédagogique](#)

Niveaux

Cycle 4, lycée

Objectifs

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

Compétences EMI

- Distinguer les sources d'information, s'interroger sur leur degré de pertinence.
- S'engager dans un projet de création et de publication sur papier et en ligne utile à une communauté d'utilisateurs dans ou hors de l'établissement qui respecte droit et éthique de l'information.

Liens avec les programmes

Sciences numériques et technologie (SNT) (2^{de}) :

- Les données structurées et leur traitement.

Mathématiques (2^{de})

- Statistiques et probabilités.

Sciences de gestion et numérique (1^{ère})

- Numérique et intelligence collective.

Enseignement moral et civique

- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique.

Déroulé

La visualisation de données permet d'analyser et de rendre compréhensibles des données parfois complexes à appréhender. Si certaines formes sont assez répandues dans les médias (cartes, graphiques, infographies), ces derniers en renouvellent les codes, mettant en scène des objets ou proposant de courtes vidéos sur des réseaux sociaux comme *TikTok*. Afin d'évaluer la pertinence et la qualité des data-visualisations, plusieurs critères peuvent être retenus : simplicité, choix et lisibilité des données, clarté des images, choix des objets, originalité, citation des sources. La séquence peut être menée en deux temps.

- Découvrir la data-visualisation

Dans un premier temps, il est demandé aux élèves de citer les différents types de représentation graphique de données qu'ils connaissent. Après avoir observé des cartes, des graphiques et des infographies, les élèves se demandent à quoi servent ces images et s'interrogent : dans quel contexte sont-elles utilisées ? Quelle est leur plus-value pour le lecteur ?

- Réaliser une data-visualisation
 - Les élèves observent des exemples de data-visualisations, notamment [la série de « photoviz » des Échos](#), qui utilise des photos d'objets, pour visualiser les données, analyser et donner du sens à l'information et regarder les [vidéos produites](#) par *Le Monde* sur le réseau social *TikTok*.
 - Ils peuvent être interrogés sur l'intérêt d'utiliser ces types de data-visualisation, qui mélangent graphiques, photos ou vidéos et se demander s'ils retrouvent tous les éléments d'une production journalistique (réponses aux cinq questions essentielles). Ils recherchent, trient et sélectionnent les données pertinentes

pour ensuite trouver un angle et définir les objectifs de la visualisation de données : quelles informations souhaitent-ils illustrer ou expliquer ? À quelles questions doit-elle répondre ? Les élèves travaillent ensuite en groupe sur le support de leur choix : vidéo ou « photoviz », à partir de données issues de données statistiques en lien avec un événement d'actualité.

- Les élèves peuvent également réaliser un recueil de données au sein de l'établissement, par exemple sur les déchets alimentaires de la cantine, en relevant le volume par période, puis en prenant des photos de déchets suivant une échelle de proportionnalité. Avant de réaliser la photo ou la vidéo, ils dessinent un croquis préparatoire, ou rédigent un synopsis s'ils choisissent le format vidéo.
- Vient ensuite l'étape de la réalisation en elle-même : après avoir mis en place les objets choisis, les élèves font plusieurs essais de photos ou de vidéos. Ils insèrent ensuite une légende et des étiquettes de données. S'ils décident de publier sur un réseau social, ils peuvent utiliser les outils d'annotation et d'édition intégrés dans l'application. Les réalisations devront obligatoirement mentionner les sources des données exploitées.

Pistes pour l'évaluation

Cette séquence permet de consolider des compétences de tri et de sélection d'informations pertinentes en fonction d'un objectif de publication ; la production doit également répondre à une échelle de proportionnalité.

Ressources

- [Déclic'Critique : l'usage de la data-visualisation dans les médias](#)
- MAURER Alexandra, WEISS Denis, [Le journalisme de données](#), parcours EMI.



THÉMATIQUE 9

Sciences, technologies et médias

La pandémie de COVID-19 a marqué un tournant dans le rapport qu'entretiennent les médias avec l'actualité scientifique. Si cette dernière faisait rarement la Une des journaux, elle a depuis acquis une place au centre du paysage médiatique, dans les médias traditionnels mais également sur les médias sociaux.

L'information scientifique est elle-même parfois victime de certains discours porteurs de désinformation, s'appuyant par exemple sur des manipulations, des arguments fallacieux, ou encore des biais cognitifs. Cette évolution questionne ainsi le rapport des citoyens à la science, leur capacité à toujours discerner la validité d'une information scientifique, ainsi que le rôle de la science dans la société.

Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture aborde la construction de l'esprit critique sous le prisme de la « culture mathématique, scientifique et technologique », mais également à travers les « langages pour penser et communiquer »⁵⁹. L'analyse du traitement médiatique des questions scientifiques par les élèves s'appuie ainsi sur des compétences de cultures scientifique, numérique, médiatique et informationnelle. Ils peuvent également être amenés à produire une information scientifique de qualité, afin d'être placés en situation d'émetteur autant que de récepteur de l'information.

Apprendre à évaluer la qualité d'une source selon une échelle de fiabilité, à sélectionner une information scientifique de qualité, à distinguer les faits des croyances ou à réaliser une production de médiation scientifique sont autant de compétences à développer chez les élèves, à l'aide notamment des séquences et actions pédagogiques présentées ci-dessous.

Exemples de projets

Océan et climat, Graine de reporters scientifiques

Source : Fondation Tara Expéditions et CLEMI, [action éducative](#)

Niveaux : cycles 3, 4 et lycée

Objectif : développer l'esprit scientifique et l'esprit critique des élèves autour des thématiques environnementales.

Description : les élèves réalisent une vidéo sur les interactions océans et climat, en sélectionnant une information scientifique de qualité et en l'analysant afin de réaliser une production de médiation scientifique.

59. [Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#)

Traitement médiatique de l'information scientifique : l'exemple des neutrinos

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycles 3, 4 et lycée

Objectif : analyser la construction d'un article journalistique et expliciter la démarche scientifique.

Description : en comparant le traitement d'une information scientifique dans différents médias, et en comparant la réaction des journalistes à celle des scientifiques, les élèves identifient les étapes de la démarche scientifique et apprennent à distinguer science et croyance.

Dossier Coronavirus

Source : Fondation La Main à la pâte, [séquence pédagogique](#)

Niveaux : cycles 3, 4 et lycée

Objectif : développer l'esprit critique des élèves en s'appuyant sur l'enseignement de la méthode scientifique.

Description : ce dossier pluridisciplinaire propose une séquence à réaliser en autonomie par les élèves. Cinq séances permettent de renforcer leur esprit critique : observer, expliquer, évaluer, argumenter et inventer.

Exercer son esprit critique : On n'a jamais marché sur la Lune!

Source : Académie de Besançon, [séquence pédagogique](#)

Niveau : lycée (terminale voie professionnelle)

Objectif : évaluer la fiabilité d'une information scientifique.

Description : à travers une approche ludique, les élèves sont invités à évaluer la crédibilité de différentes informations autour de la Lune. Ils réalisent ensuite des quiz pour tester leurs connaissances.

Focus sur le projet « EMI, esprit critique et SVT pour lutter contre l'infodémie »

Source : CLEMI, [séquence pédagogique](#)

Niveau

Lycée (1^{ère} spécialité SVT), adaptable au cycle 4.

Objectifs

- Adopter une approche critique sur les informations à caractère scientifique.
- Adopter des réflexes d'autodéfense intellectuelle avant de partager un message ou une information à caractère scientifique.

Compétences EMI

- Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information.
- S'entraîner à distinguer une information scientifique vulgarisée d'une information pseudo-scientifique grâce à des indices textuels ou para-textuels et à la validation de la source.

Liens avec les programmes

SVT (cycle 4)

- Utiliser des outils numériques : conduire une recherche d'informations sur Internet pour répondre à une question ou un problème scientifique, en choisissant des mots-clés pertinents, et en évaluant la fiabilité des sources et la validité des résultats.
- Adopter un comportement éthique et responsable : distinguer ce qui relève d'une croyance ou d'une idée et ce qui constitue un savoir scientifique.

SVT (enseignement de spécialité de 1^{ère} générale)

- Pratiquer des langages : utiliser des outils numériques, conduire une recherche d'informations sur Internet en lien avec une question ou un problème scientifique, en choisissant des mots-clés pertinents, et en évaluant la fiabilité des sources et la validité des résultats.
- Adopter un comportement éthique et responsable : fonder ses choix de comportement responsable vis-à-vis de sa santé ou de l'environnement en prenant en compte des arguments scientifiques.

Déroulé

En amont, les élèves sont interrogés sur les informations douteuses qu'ils ont reçues, notamment via les réseaux sociaux. La séquence peut être menée en trois temps.

- Introduction : « une avalanche de *fake news* »
 - En classe entière, l'enseignant propose l'écoute d'une chronique radio locale issue de « Fake ou pas fake », une chronique matinale sur RTL Réunion. Dès le début de l'épidémie, les journalistes évoquaient une « avalanche de *fakes* ». Dans [l'émission du 20 février 2020](#), les journalistes développent 4 exemples.

Les élèves répondent aux questions suivantes :

- Quels sont les 4 sujets traités par les 4 *fake news* ?
- Quels sont les moyens utilisés pour diffuser les *fake news* ?
- À partir de ces exemples de *fake news*, retrouvez les 3 caractéristiques permettant de définir ce qu'est une information d'actualité.

Pendant la mise en commun, l'enseignant apporte du vocabulaire (*fake news*, infox, infodémie) et des connaissances (distinction entre information et désinformation).

- S'interroger sur la désinformation scientifique

Dans un deuxième temps, les élèves sont amenés à réfléchir à la notion de désinformation à l'aide de 3 questions :

- Désinformer : dans quel but ?
- La désinformation : pourquoi tombe-t-on dans le piège ?
- Infodémie : comment se protéger ?

L'enseignant réalise une mise en commun avec une conclusion sur l'importance d'identifier la source et d'évaluer sa fiabilité. La notion de niveau de preuves, indispensable pour cette évaluation de l'information à caractère scientifique, est également introduite.

- Mener des études de cas
 - Après une présentation de l'activité par la réalisation en commun du premier cas, les élèves étudient plusieurs informations (issues de médias sociaux, blogs ou sites parodiques), en menant une réflexion sur la source (d'où vient l'info ? La source est-elle fiable ? Pourquoi ?), l'information (quelle est l'information principale ? A-t-elle été trouvée dans d'autres sources ?) et le partage de l'information (est-il possible de partager cette information ? Pour quelles raisons ?).
 - Une mise en commun avec un échange sur l'éventuel partage des informations permet de conclure la séance.

Pistes pour l'évaluation

La réalisation des études de cas permet de travailler la démarche de recherche d'informations et d'évaluation de la fiabilité des sources.

Ressources

- Agence Science-Press, [COVID-19 : dépister la désinfo](#)



PARTIE 4

Ressources et liens utiles

EMI

- La page [éduscol EMI](#) (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports)
- [CLEMI](#) : le CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information) est chargé de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans l'ensemble du système éducatif français. [Liste des coordonnateurs CLEMI](#).
- [Les Travaux académiques mutualisés \(TraAM\)](#) : copilotés par la direction du numérique pour l'éducation (DNE) et l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR), les TraAM proposent des scénarios pédagogiques et d'autres ressources (infographies, capsules vidéo, etc.) qui s'appuient sur des séquences expérimentées en classe pendant une, voire deux années scolaires.
Les académies engagées dans le dispositif dans l'édition 2020-2021 ont réalisé 30 scénarios en EMI : <https://eduscol.education.fr/document/9539/download>
- [Édubase](#) : banque nationale de scénarios pédagogiques opérée par la direction du numérique pour l'éducation (DNE).
[Plus de 230 scénarios en éducation aux médias et à l'information](#) y sont indexés, dont près d'une trentaine pour le 1^{er} degré.
- [Guide pratique pour organiser des rencontres avec des professionnels des médias et de l'information](#) / CLEMI.
- [Interclass'Up](#) / Radio France : cette plateforme propose 10 séances à conduire en autonomie pour faire découvrir aux collégiens et lycéens les coulisses du métier de journaliste et de la fabrique de l'information.

Médias scolaires

- Exposition [Deux siècles de presse lycéenne](#) / Jets d'encre, CLEMI, DNE : La presse lycéenne apparaît dès les années 1820. Écrite en cachette, en dépit des obstacles, parfois censurée, elle se développe tout au long du XIX^e et du XX^e siècle. Elle acquiert un statut officiel à la fin des années 1980. L'exposition revisite et retrace son histoire. Elle est disponible auprès de l'association Jets d'encre.
- [MédiaEducation](#) : ressources et formations pour tous les acteurs de l'EMI.

Production de l'information

- Vidéo Les Clés des médias/ La générale de production, CLEMI, Canopé : [C'est quoi, une information? Les journalistes sont-ils objectifs?](#)
- Une série de vidéos sur les notions essentielles pour appréhender les médias : [L'information en 5 questions](#) / Arte, CLEMI.
- Vidéo La Collab de l'info / France Télévisions, CLEMI : [Tous producteurs](#).
- Vidéo [Journaliste? Pas si simple](#) / France Télévisions : décryptage des différentes facettes du journalisme, pour mieux les faire comprendre, mais aussi pour en cerner les dérives potentielles.

Analyse d'images

- [Trois regards pour voir](#) / CLEMI : réalisée par Charlotte Pouch, cette série de 15 courtes vidéos en ligne est dédiée à la photo de presse. Dans chaque vidéo, un cliché de presse provenant de l'AFP est décodé et commenté à travers le regard de professionnels de l'image.
- [Ersilia](#) / Le Bal : plateforme collaborative d'éducation aux images.

Recherche, traitement et évaluation de l'information

- Vidéo La Collab de l'info/ France Télévision, CLEMI : [Vérier l'information : le fact-checking Info vs intox.](#)
- Vidéo [Les moteurs de recherche](#), Médias francophones publics.

Hiérarchisation et éditorialisation

- Vidéo Les Clés des médias/ La générale de production, CLEMI, Canopé : [La hiérarchie de l'info.](#)
- Vidéo Déclic' Critique : [Comprendre la hiérarchie de l'information avec les JT.](#)

Désinformation

- Vidéo Les Clés des médias/ La générale de production, CLEMI, Canopé : [La théorie du complot.](#)
- Vidéo [Médiatropimes](#) /SavoirDevenir.
- Vidéos [La fabrique du mensonge.](#)
- Plateforme [Spicee Educ.](#)
- Plateforme [EMI Mouvement Up.](#)
- Exposition [Fake News : art, fiction, mensonge](#) / CLEMI : L'exposition fait le pari que les artistes peuvent nous aider à regarder le monde différemment. Chaque artiste invité, à sa manière, nous parle du rôle des médias, d'Internet, des réseaux sociaux, du flux d'informations et d'images toujours plus intense.
- Exposition [Histoires de fausses nouvelles](#) / CLEMI, BnF : cette exposition pédagogique en affiches propose des outils et des pistes de réflexion permettant de se repérer, de trier, d'identifier les sources d'une information pertinente pour cultiver l'exercice citoyen du « doute méthodique ».
- [De Facto](#) : plateforme de recherche et d'échanges réunissant des journalistes spécialisés dans le *fact-checking*, des chercheurs et des professionnels de l'éducation aux médias et à l'information, sous la coordination du médialab de Sciences Po en partenariat avec le CLEMI, l'AFP et XWiki. Elle propose des tutoriels, des analyses et des outils pour aider enseignants, chercheurs et grand public à lutter contre la désinformation.

Liberté d'expression

- Vidéo Les Clés des médias/ La générale de production, CLEMI, Canopé : [La liberté d'expression et ses limites A quoi sert la caricature ?](#)
- Module de formation : [Liberté d'expression et ses limites](#)/CSA, Académie de Créteil, CLEMI : des fiches ressources, scénarios pédagogiques aisément mobilisables en classe, ressources vidéos issues des archives de l'Institut national de l'audiovisuel (INA), etc.
- Kit [Dessins de presse : savoir décrypter & débattre](#) / Dessinez Créez Liberté : 30 fiches pédagogiques pour apprendre à lire un dessin d'actualité.
- Kit [SOS Censure](#) /Jets d'encre : en accompagnement des médias scolaires, 6 fiches pratiques pour reconnaître différentes formes de censure ou d'autocensure.
- Page éducol sur [la liberté d'expression.](#)
- Nouvelle ressource de l'EMC en collège sur [la liberté d'expression.](#)
- Sur [le bloc de constitutionnalité.](#)

- Sur [les lois encadrant la liberté d'expression](#).
- La [charte de Munich du journalisme](#) (1971).
- Sur [les GAFAM et leur place](#).

Prévention de la haine en ligne et du cyberharcèlement

- [Safer Internet Day](#) : cette journée annuelle internationale est une action de prévention et sensibilisation au numérique. À cette occasion, [Internet sans crainte](#) propose des ressources pour un usage responsable du numérique.
- [Cybervengers](#) : une bande-dessinée en ligne pour permettre aux adolescents de comprendre les règles d'usage d'Internet et en déjouer les pièges. Pour conduire des échanges avec eux, un kit est proposé aux adultes (parents, enseignants, animateurs).
- [Non au harcèlement](#) : édité par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, ce site accompagne les élèves, parents et professionnels avec des outils de sensibilisation et des ressources pour agir face à des situations de harcèlement, dont le cyberharcèlement.
- <https://e-enfance.org/loi-cyberharcèlement/> : l'association e-Enfance met à disposition des supports de préventions à télécharger, ainsi que des clips de prévention et un film interactif.

Données

- Vidéo La Collab de l'info [Données personnelles et réseaux sociaux](#).
- Vidéo Les Clés des médias : [Les données personnelles](#).
- Vidéo les Clés du numérique : [Les algorithmes sont-ils totalitaires?](#) / La générale de production, France Télévisions, France Inter.
- Vidéo Déclic'Critique [L'usage de la data visualisation dans les médias](#) / CLEMI : des ateliers filmés en classe par des formateurs du CLEMI, qui sensibilisent les élèves aux problématiques du numérique.
- Plateforme [DATAlirelaDATA](#).
- Jeu [Média Sphères](#) / CLEMI : outil de médiation pédagogique, conçu sous forme de jeu de société, permettant d'organiser des réflexions, des discussions, des mini-débats sur les notions et les concepts liés aux enjeux du numérique et à l'usage des réseaux sociaux.

Économie et mutations des médias

- Carte [Médias français, qui possède quoi?](#) (Le Monde diplomatique et Acrimed).
- Vidéos Les Clés des médias : [Le coût de l'information](#) » [« La publicité dans les médias »](#) [« Un réseau social, ce n'est pas un média »](#) [Le pluralisme des médias](#) [La publicité déguisée](#).
- Vidéos / ARTE France / Les Bons clients : [Dopamine](#).
- Dossier [La course à l'attention](#) / Réseau Canopé : regards croisés et pistes pédagogiques pour aborder la captation de l'attention et les algorithmes.

Stéréotypes

- Vidéo Les Clés des médias : [Les stéréotypes dans les médias.](#)
- Vidéo La Collab de l'info : [La représentation des femmes dans les médias.](#)
- Vidéo Déclic'Critique [Aborder les stéréotypes sexistes dans la publicité.](#)
- Module de formation [Égalité hommes/femmes](#) / CSA, Académie de Créteil, CLEMI.
- Module de formation [La lutte contre les discriminations et la promotion de la diversité](#) / CSA, Académie de Créteil, CLEMI.
- Ouvrage [Dans la tête de Juliette](#) / CLEMI : une bande dessinée éducative destinée aux pré-adolescents et adolescents, qui nous plonge dans le tourbillon de la vie d'une adolescente connectée. Elle interroge avec pédagogie le rapport des plus jeunes aux écrans, en particulier avec leur smartphone.

Pour la famille

- Guide [La Famille Tout-Écran](#) / CLEMI : conseils pratiques à destination des familles pour un usage raisonné des écrans.
- Site [Le super média.](#)

Partenaires

- Les partenaires de la Semaine de la presse et des médias dans l'école (SPME) sont indiqués [ici](#).
- La liste des associations agréées ou financées par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture est régulièrement mise à jour sur [éduscol](#).



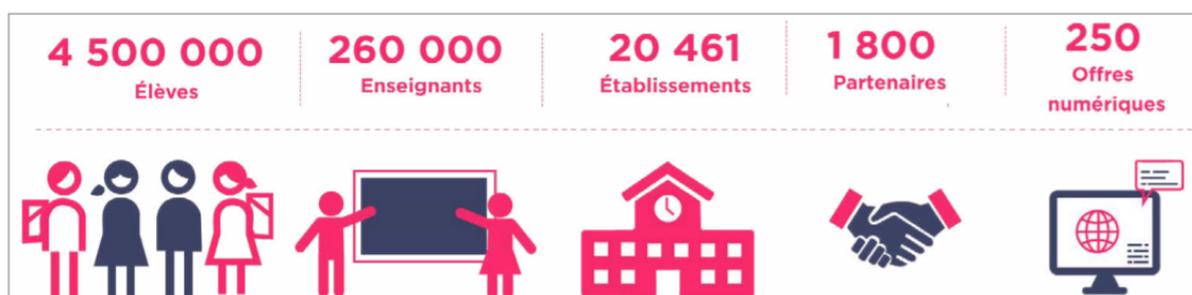
ANNEXES



ANNEXE 1

La Semaine de la presse et des médias dans l'école®

La *Semaine de la presse et des médias dans l'école®*, opération phare inscrite au calendrier des actions éducatives de l'Éducation nationale, est organisée par le **CLEMI**, en partenariat avec La Poste, avec le soutien du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et du ministère de la Culture. Elle permet aux élèves de mieux connaître l'univers des médias, de la presse et du numérique, d'en comprendre les enjeux culturels et démocratiques, d'apprendre à décrypter et vérifier l'information, pour se forger une citoyenneté libre et éclairée par le renforcement de l'esprit critique. Depuis 2 ans, l'opération s'est adaptée au contexte sanitaire en proposant des actions éducatives aux formats inédits.



Elle mobilise chaque année 4,5 millions d'élèves, 260 000 enseignants, 1 800 médias partenaires, avec une ouverture sur l'Europe, le monde et de nouveaux publics de plus en plus nombreux, au premier rang desquels les familles, notamment au travers d'actions d'éducation aux médias et à l'information dédiées aux adultes, aux parents.

Les activités d'éducation aux médias et à l'information autour de l'opération peuvent être menées par enseignants et partenaires de mars à avril sur l'ensemble du territoire.

La Semaine de la presse et des médias dans l'école® participe au parcours citoyen⁶⁰ inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Elle soutient l'éducation aux médias et à l'information qui nourrit le parcours citoyen de l'élève, en complément des différentes disciplines et en particulier de l'enseignement moral et civique (EMC). Les enseignants et les élèves du 1^{er} et du 2^d degrés de toutes disciplines sont invités à y participer.

Dans le 2^d degré, les professeurs documentalistes qui forment les élèves à l'information documentation et contribuent à leur formation en matière d'éducation aux médias et à l'information, exercent un rôle central dans la conception et la mise en œuvre des activités organisées dans le cadre de la Semaine de la presse et des médias dans l'école®.

60. Circulaire n° 2016-092 publiée au BOEN du 23 juin 2016.

Celle-ci s'inscrit historiquement au sein des écoles et des établissements scolaires (CDI ou enseignements disciplinaires), en visant au développement de l'esprit critique et à l'acquisition d'une éthique citoyenne sur les questions de liberté d'expression, d'opinion et de laïcité.

Elle repose sur trois principes majeurs : le partenariat, la gratuité et le pluralisme. Initiative du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, coordonnée par le CLEMI, en partenariat avec les professionnels des médias, la Semaine de la presse et des médias dans l'école[®] est, dans chaque académie, placée sous la responsabilité du recteur ou de la rectrice qui en préside la cellule de coordination. Ce dispositif engage les différents acteurs concernés : coordonnateurs et coordonnatrices académiques du CLEMI au sein des rectorats, pilotes de l'opération, en lien avec les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public, les institutions et collectivités territoriales, les associations péri-éducatives et l'ensemble des professionnels de la presse et des médias.

Le CLEMI propose [un guide de conseils pratiques](#) pour l'organisation de rencontres avec des professionnels des médias et de l'information en milieu scolaire à destination des enseignants, chefs d'établissements, inspecteurs territoriaux.

Participer à la Semaine de la presse et des médias dans l'école[®]

L'éducation aux médias et à l'information (EMI), pour l'ensemble des enseignants et en particulier pour les professeurs documentalistes, fait l'objet de séances et projets tout au long de l'année scolaire. Mais à l'occasion de la Semaine de la presse et des médias dans l'école[®], notamment grâce aux publications offertes par les nombreux partenaires du CLEMI, il est possible de mettre en valeur cette thématique et de fédérer la communauté éducative autour d'activités ponctuelles.

Participer à la Semaine de la presse et des médias dans l'école[®] permet de recevoir un panel de publications papier, mais aussi d'accéder à de nombreuses offres numériques proposées par les partenaires de cette opération. Quelles activités ces ressources permettent-elles de mener avec les élèves ?

Activités pédagogiques en classe

À l'école maternelle

Dès le cycle 1, un travail sur l'image de presse permet de catégoriser différents types d'images, s'exprimer à partir d'une photographie d'actualité ou encore apprendre à légender.

On peut également découvrir le reportage audio : apprendre à distinguer différents éléments sonores, reconnaître différents types de contenus et s'exercer à l'oral, faire raconter aux élèves un événement qu'ils ont vécu.

À l'école primaire

Avec la mise en place d'un kiosque présentant les journaux et magazines reçus, on peut organiser des séances de lecture et de tri d'articles de presse à partir du feuilletage ou d'analyse de la Une, dégager la notion de message essentiel (5W) à partir de la lecture d'un article, analyser une publicité. Des activités de production peuvent aussi être mises en œuvre pour aboutir, par exemple, à la réalisation d'une Une, jusqu'à la participation à un concours de Unes, ou encore à la réalisation d'un

reportage avec texte et photos. L'étude de supports de presse peut aussi servir de point de départ à des séances sur la thématique de la liberté d'expression, en évoquant ses grands principes et ses limites.

Sans oublier la possibilité d'analyser les séquences de l'événement (photo et dessin de presse), un travail d'éducation à l'image simple à mettre en œuvre.

Au collège

Pendant la Semaine de la presse et des médias dans l'école, l'Agence France-Presse (AFP) offre à tous les inscrits la possibilité de découvrir l'ensemble de sa production : des contenus multimédias, (dépêches, photographies, vidéos, vidéographies et infographies) en plusieurs langues. Les enseignants peuvent effectuer des recherches, télécharger et imprimer les documents. On peut ainsi étudier le circuit de l'information, de la dépêche à l'article, et la construction de l'information, notamment dans une dimension interculturelle.

L'ensemble des publications fournies, papier ou en ligne, constitue également un corpus idéal pour aborder les notions de hiérarchie de l'information et de ligne éditoriale, d'évaluation de l'information et de désinformation.

Au lycée

Il s'agit d'approfondir les notions déjà étudiées et d'introduire des questions plus complexes, comme la déontologie journalistique, l'économie de l'information, les algorithmes de recommandation ou encore les données ouvertes.

Rencontrer un professionnel de l'information

En lien avec les équipes du CLEMI en académie et au national, et avec les médias partenaires, des rencontres en ligne ou en présentiel sont organisées tout au long de la semaine – qui se prolonge bien souvent. On peut y questionner les notions de liberté d'expression et de liberté de la presse, mais aussi découvrir les métiers de l'information et plus largement le fonctionnement de la sphère médiatique.

Pour connaître les nombreuses initiatives académiques, contactez [vos coordonnatrices et coordonnateurs du CLEMI](#).

Encourager l'expression médiatique des élèves

Dans tous les cycles, cette opération est un excellent moyen d'encourager l'expression médiatique des élèves : favoriser des pédagogies actives en mettant en place des ateliers de production sur différents supports (webradio, webtv, médias sociaux, papier). On peut aussi participer à cette occasion à des concours organisés par le CLEMI comme Médiatiks, le concours national des médias scolaires, ou Zéro Cliché pour l'égalité filles-garçons, qui invite écoliers, collégiens et lycéens à déconstruire les stéréotypes sexistes dans les médias, le sport, la mode, l'école, la famille.



ANNEXE 2

Les médias scolaires

Pourquoi créer un média scolaire ?

La pratique d'un média scolaire permet à chaque élève qui s'y investit de développer des compétences fondamentales comme lire, écrire, s'exprimer, argumenter et réfléchir. Cela lui donne l'occasion d'entretenir des rapports différents avec les enseignants qui animent le projet, mais aussi d'être reconnu dans sa capacité d'initiative, dans sa créativité et dans ses compétences qui sortent du registre purement scolaire.

De plus, le média scolaire propose un cadre collectif qui offre aux élèves l'occasion d'acquérir une solide culture du débat et de la prise en compte des opinions différentes. Il est un excellent outil pour leur faire comprendre comment se fabrique l'information et apprendre à se prémunir contre les manipulations qui peuvent l'altérer.

Ils y apprennent à publier, à rechercher des informations fiables, à les recouper et les traiter, ce qui enrichit leur pratique spontanée des réseaux sociaux et d'Internet. Mieux : ils s'expriment sur l'actualité et les sujets qui leur tiennent à cœur, et peuvent même, pour les plus grands, se familiariser avec la responsabilité éditoriale.

L'existence d'un média scolaire contribue par ailleurs grandement au dynamisme de la vie de l'établissement, en favorisant le dialogue entre tous les acteurs.

[CLEMI Face Cam : interviews d'enseignants et d'élèves](#)

Chaque mois, le CLEMI donne la parole aux élèves et enseignants qui conçoivent et produisent des médias au sein de leur établissement scolaire. Ces témoignages vidéo sont accompagnés d'une sélection d'articles, de vidéos ou de sujets radio pour montrer la richesse de ces contenus et donner ainsi envie à d'autres de se lancer.

La carte des médias scolaires

Chaque année, des milliers d'élèves prennent la parole et réalisent, avec l'aide de leurs enseignants, des journaux papier et/ou en ligne, des programmes radio et des vidéos. Afin de valoriser les médias scolaires, le CLEMI a conçu une carte interactive et collaborative. Inscrivez votre média pour le valoriser ! À retrouver sur Clemi.fr

Dépôt pédagogique

Le CLEMI assure une mission de conseil à la création et au soutien des médias scolaires au service de l'expression des élèves. Depuis 2002, il est le dépositaire pédagogique officiel des journaux réalisés par les élèves dans leurs établissements scolaires, et a ainsi constitué un fonds unique, signalé dans le répertoire national des bibliothèques et des fonds documentaires (RNbfd) de la Bibliothèque nationale de France (BnF)⁶¹.

61. Circulaire n° 2002-025 publiée au B.O du 1^{er} février 2002.

Créer et publier un journal scolaire en classe ou au club journal

Réaliser un média authentique

Le média scolaire ne doit pas être instrumentalisé à des fins disciplinaires, même s'il permet d'améliorer les compétences générales des élèves : lire, écrire, compter, s'exprimer, débattre, argumenter, synthétiser, organiser, etc. Il doit être avant tout un vrai média, destiné à des lecteurs avec lesquels dialoguer et qui repose sur le fonctionnement collectif d'une équipe de rédaction. Sa ligne éditoriale est définie par les élèves, selon leurs goûts et leurs centres d'intérêt. Parallèlement à la production de contenus, les élèves observeront les médias professionnels, (graphisme, ligne éditoriale, rubriques, genres journalistiques, iconographie, etc.), et découvriront leur fonctionnement (conférence de rédaction, métiers, notion de responsabilité, etc.). Avec le journal en ligne, ils réfléchiront à leurs usages sur la Toile et à l'écriture numérique : liens hypertextes, fonctionnalités sociales (les commentaires, etc.), infographies, narrations multimédia.

À l'école : concevoir un journal

Plusieurs séances seront nécessaires pour cerner le média à créer et pour que chacun y trouve une place. L'analyse de la presse professionnelle (imprimée et/ou numérique) servira à établir une typologie des contenus sous forme de tableau.

- Identifier : signatures, colonnes, encadrés, couleurs, titres, sous-titres, photographies, dessins, schémas, etc.
- Noter ce que les élèves disent sur le tableau.
- Introduire quelques mots du lexique journalistique.
- Mener des recherches sur les métiers exercés (cartographie de l'Observatoire des métiers de la presse ou des ressources de l'Onisep).
- Proposer aux élèves de choisir leurs rôles dans le journal : rédacteur en chef, reporter, rédacteur ou photographe, illustrateur, secrétaire de rédaction, maquettiste, animateur de communauté, etc.
- Prévoir un changement de rôles pour que chacun expérimente une place différente.
- Définir les rubriques du journal : les élèves feront part des sujets qu'ils souhaitent aborder lors d'une discussion collective.
- Mettre en place une conférence de rédaction. Ce rendez-vous régulier, propice aux débats, accentuera la tonalité collective du journal. L'ouvrir à des intervenants extérieurs, journalistes ou lecteurs.

Au collège : journal et réseaux

Créer un blog, complémentaire du journal papier, permet de diversifier les contenus, d'offrir une plus large diffusion au journal et une meilleure réactivité à l'actualité générale ou à celle de l'établissement. Communiquer et étendre la diffusion du média : les réseaux (Facebook, Twitter, Instagram, etc.) contribuent à élargir le cercle des lecteurs. C'est l'occasion de travailler sur l'image du journal, de faciliter les interactions avec le public. L'animation de communauté fera l'objet d'un travail de groupe. Publier des contenus sur des plateformes de partage, puis les intégrer sur son média : du son avec l'outil SoundCloud, de la vidéo sur YouTube, Dailymotion ou autres. Inciter les élèves à proposer une utilisation pertinente de ces réseaux.

Au lycée : la responsabilité de publication

Les journaux lycéens disposent d'une réglementation spécifique qui permet aux lycéens, même mineurs, d'exercer la responsabilité de publication. Les nouveaux programmes du lycée incitent fortement les lycéens à s'exercer à la prise de parole publique, en profitant des moyens médiatiques dont ils disposent. Les enseignants ont un rôle essentiel à jouer dans cette expérience pour amener les élèves à assurer la responsabilité de publication dans leurs médias. Quel que soit le projet de journal, le désir d'expression des élèves devra rencontrer le besoin d'information de leur public. Tout retour des lecteurs sera une occasion d'éducation pour toute la rédaction. L'enseignant encouragera les élèves à prendre en compte les réactions tant positives que négatives ; le débat impliquera toute la rédaction ; la déontologie sera interrogée, de même que la conformité des contenus du journal avec les lois sur la presse. Au fil des situations rencontrées, l'équipe de rédaction pourra élaborer une charte des droits et devoirs des journalistes lycéens. Elle s'appuiera sur les chartes professionnelles existantes et sur la charte des journalistes jeunes de l'association Jets d'Encre.

Pour aller plus loin

[Le site clemi.fr](http://le.site.clemi.fr) : onglet médias scolaires.

Créer une webradio

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

Mettre en œuvre une webradio avec ses élèves permet de développer et de valider des compétences transversales du socle commun, de maîtrise de la langue, de culture numérique et d'éducation aux médias et à l'information, de culture humaniste, sociale et civique, d'autonomie et d'initiative.

Les scénarios d'usage pédagogique de la webradio

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

1. Enregistrer un podcast pour apprendre à poser sa voix (intonation, accentuation des mots importants, ponctuation), contrôler son débit (parler fort, articuler, respirer), comprendre l'écriture journalistique, écrire pour être écouté (adapter le vocabulaire au public ciblé) et savoir capter un son. Pour cela, on peut utiliser un enregistreur numérique ou un téléphone couplé avec un micro extérieur.
2. Monter une émission à partir de plusieurs podcasts pour apprendre à définir une ligne éditoriale (choix et hiérarchisation des sujets), comprendre les enjeux du montage sonore, monter un son avec une voix et habiller une émission. Pour cela, on peut utiliser un logiciel de montage audio comme Audacity (audacityteam.org) ou une application comme [FrancelInfo Junior](http://francelinfojunior.com). À partir du scénario suivant, la pédagogie de projet prend tout son sens (définition des rôles de chacun et du déroulé de l'émission avec un conducteur, document qui comporte tout le déroulé des sujets d'une émission).

3. Créer une émission dans les conditions du direct pour apprendre à gérer l'appréhension et/ou le stress, communiquer autrement que par la parole lors de l'émission et se confronter à la technique en temps réel.
4. Insérer un podcast dans une émission en direct pour apprendre à programmer les passages direct/podcast.
5. Diffuser une émission en direct pour apprendre la notion d'auditeurs (communiquer sur la date et l'heure de l'émission) et poursuivre l'apprentissage de la gestion de l'appréhension et/ou du stress.

Pour cela, il sera nécessaire d'avoir un studio de webradio et un logiciel de gestion des podcasts (« cartoucheur ») comme « Directeasy » (ou une application comme « bossjock jr »), d'un serveur de streaming comme Icecast et d'un logiciel de diffusion vers le serveur de streaming comme B.U.T.T. (ou d'une application comme icast 2).

Créer son identité sonore

À la radio, le son a plusieurs fonctions. Il définit l'identité de la station à travers ses jingles et ses virgules sonores, qui apportent une respiration dans une émission. Il enrichit aussi le reportage par des ambiances sonores. Sans images, il faut donner à l'imaginaire de quoi voir tout en écoutant.

Cet habillage sonore se crée avec les élèves. Quel que soit le matériel à disposition, tout est possible : depuis les matériaux qui composent la classe et son environnement proche (un stylo raclant le radiateur), le téléchargement de sons libres de droits, un montage de voix... Le jingle fait souvent quelques secondes à peine. Il annonce le début d'une chronique, d'une émission.

Mettre une émission à disposition du public

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

Pour aller plus loin

Vadémécum Créer une webradio, en ligne sur éducol.

Créer une webTV

Comme la webradio, la webTV est un bon outil de construction des compétences d'éducation aux médias et à l'information et de citoyenneté en lien avec les compétences disciplinaires. Les points communs entre ces deux médias sont la démarche d'apprentissage collaborative et le travail sur les modes d'expression. La différence réside en ce que la webTV implique de pratiquer l'audio et la vidéo (le décor, la lumière, le cadrage, etc.). En cela, les notions techniques à maîtriser sont plus complexes.

Les scénarios d'usage pédagogique de la webTV

À l'instar des scénarios d'usage de la webradio, il est possible de décliner l'usage de la webTV en classe suivant trois scénarios, d'une complexité croissante :

1. Réaliser une vidéo en un plan (type « youtubeur ») permet à l'élève de s'impliquer pleinement dans l'écriture du scénario de la vidéo (recherche d'informations, utilisation des spécificités de l'écriture journalistique, être capable de s'exprimer à l'oral de façon expressive) et de découvrir les techniques de base de prise de vue et de son. Il n'a pas besoin de maîtriser l'ensemble des techniques audiovisuelles (pas ou très peu de montage). Pour cela, on peut utiliser une caméra ou un téléphone, couplé avec un micro extérieur, un pied (avec support) et une source lumineuse.
2. Réaliser un reportage permet à l'élève de comprendre le rôle du montage (éditorialisation, choix d'un angle...) et de maîtriser les techniques associées : habillage sonore (voix off, musique, bruit d'accompagnement...) et visuel (titrage, incrustation...). Pour cela, on peut utiliser un logiciel de montage vidéo comme iMovie (ou une application comme Adobe Clip).
3. Réaliser un journal TV permet à une classe (en utilisant la pédagogie de projet) de s'immerger dans la structuration d'un studio avec la réalisation des décors, le placement de l'éclairage, la définition du rôle de chacun, le déroulé de l'émission et de comprendre l'importance du rôle de la régie audiovisuelle (passage des reportages, insertion des incrustations, des titres en direct). Pour cela, il sera nécessaire d'avoir un studio de webTV composé de caméras traditionnelles (solution blackMagic par exemple) ou de tablettes (application Touchcast studio par exemple).

Les indispensables

Le pied permet de faire des plans fixes de qualité. Si l'on fait plusieurs prises, inutile de régler plusieurs fois le cadrage et la mise au point. Si toutes les prises sont réalisées avec les mêmes réglages, on peut plus facilement les mélanger au montage.

L'éclairage permet d'améliorer fortement la qualité de l'image et de mettre en valeur le sujet (visage, corps, objet, etc.). Pour simplifier les manipulations, mieux vaut utiliser des projecteurs à led conçus pour la photo.

Le micro extérieur permet d'améliorer la captation audio, l'élément le plus important en vidéo.

- Le micro sur perche permet de s'approcher au plus près de la source sonore sans entrer dans le champ de la caméra.
- Le micro-cravate discret permet d'assurer une captation régulière de la voix. Il est fixé sur les vêtements et reste donc à la même distance de la source sonore et toujours tourné vers la bouche.
- Le micro main a les qualités de ses défauts : il n'est pas discret mais sa sensibilité directive est recommandée dans les milieux bruyants.

Le fond vert permet de réaliser les incrustations. Pour atténuer les ombres portées, il est nécessaire de l'éclairer.



ANNEXE 3

Textes, images et sons pour la classe : cadre juridique

Grâce à « l'exception pédagogique » prévue aux articles L.122-5, 3° et L. 211-3, 3° du Code de la propriété intellectuelle et à des accords sectoriels conclus avec des sociétés de gestion collective, les enseignants peuvent utiliser plus librement des textes, des images et des sons dans le cadre scolaire. Mais ils doivent demeurer vigilants, dans le respect d'autres droits concernant la protection de la vie privée et l'expression médiatique des élèves.

Que sont les accords sectoriels ?

Ces accords sont conclus entre le ministère de l'Éducation nationale d'une part et les sociétés qui représentent les ayants droit d'autre part. Renégociés tous les trois ans ou reconduits tacitement, ils précisent les conditions de mise en œuvre de l'exception pédagogique. Ils sont répertoriés sur une page [éduscol](#) régulièrement actualisée.

Dans quel cadre peut-on reproduire et montrer des textes, images et sons protégés par le droit d'auteur ?

L'utilisation pédagogique n'est possible que dans le cadre d'une « activité d'enseignement et de recherche », pour un public « composé majoritairement d'élèves, d'étudiants, d'enseignants ou de chercheurs ».

Autrement dit, les œuvres peuvent être incluses dans un cours, un TP, un exposé, un mémoire, un sujet d'examen ou de concours, une conférence dans un cadre scolaire ou universitaire, une formation. Mais, en aucun cas, elles ne peuvent être employées lors d'un cours particulier, de la fête de l'école, ou d'une séance récréative. On mentionnera, comme il se doit, le titre, l'auteur et l'éditeur de l'œuvre lors de son utilisation, ainsi que les artistes-interprètes, dans le cas des œuvres musicales.

En outre, les professeurs documentalistes ne peuvent pas conserver durablement au CDI les œuvres reproduites (photocopies, fichiers numériques, CD, DVD...) : tout au plus le temps d'une année scolaire. En aucun cas les œuvres ne feront l'objet d'une indexation dans une banque de données, d'une distribution aux élèves et, à plus forte raison, d'une exploitation commerciale.

Peut-on utiliser des œuvres entières ou seulement des extraits ?

Cela dépend, en fait, de la nature de l'œuvre elle-même et des dispositions des accords sectoriels.

Un livre

Sa reproduction en totalité n'est pas autorisée dans un travail pédagogique, mais seulement une « partie ou fragment d'une œuvre d'ampleur raisonnable et non substituable à la création dans son ensemble ». L'utilisation des livres édités à des

fins pédagogiques ne peut excéder quatre pages consécutives d'un même ouvrage, dans la limite de 10 % de la pagination de l'ouvrage, par travail pédagogique ou de recherche.

Un article de journal

Sa reproduction en totalité est autorisée. Cependant, les publications périodiques, éditées à des fins pédagogiques, peuvent être utilisées, à condition que l'extrait n'excède pas deux articles d'une même parution, dans la limite de 10 % de la pagination, par travail pédagogique ou de recherche.

Une image fixe (œuvres des arts visuels)

La notion d'extrait est ici inopérante. On utilisera donc 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

On ne pourra utiliser plus de trois pages consécutives, dans la limite de 10 % de l'œuvre concernée (parole et/ou musique), par travail pédagogique ou de recherche.

Une œuvre audiovisuelle (film, émission)

Sa diffusion en intégralité dans la classe est autorisée, à condition que le film provienne d'un service de communication non payant (chaîne de télévision gratuite). On ne pourra en utiliser que des extraits inférieurs à 6 minutes si le film provient d'un DVD édité dans le commerce, ou d'un service de communication payant (Canal+, chaînes du câble et du satellite, chaînes de télévision sur Internet, services VOD), à moins d'avoir obtenu les droits de diffusion éducatifs.

Peut-on mettre en ligne ces œuvres ?

Les travaux pédagogiques comprenant des œuvres ou des extraits d'œuvres ne peuvent être mis en ligne que sur l'intranet ou l'extranet de l'établissement (dans des ENT, par exemple). Seule la mise en ligne de thèses universitaires est admise sur Internet, sous certaines conditions. Si le travail pédagogique mis en ligne comporte des œuvres visuelles, on veillera à ce qu'il n'y en ait pas plus de vingt. S'il comporte des œuvres musicales enregistrées, celles-ci ne pourront être reproduites que dans la limite de 30 secondes par œuvre, et 10 % de la durée totale de l'œuvre.

Si le travail pédagogique comporte des œuvres audiovisuelles, ce ne peut être que sous forme d'extraits inférieurs à 6 minutes.

Qu'il s'agisse d'œuvres musicales enregistrées ou d'œuvres audiovisuelles, en cas d'utilisation de plusieurs extraits d'une même œuvre, la durée totale des extraits ne peut dépasser 15 % de la durée totale de l'œuvre.

D'autres droits sont-ils à connaître ?

La réalisation avec la classe de journaux, de blogs, de pages de médias sociaux et de médias audiovisuels suppose la maîtrise par les enseignants et les élèves de règles liées à la protection de la vie privée. Ainsi, le « droit à l'image » impose que toute personne donne son accord lors de la captation photographique ou filmique de son « image »⁶². L'autorisation sera donnée par les représentants légaux de l'enfant si ce dernier est le sujet de la captation. D'une manière générale, toute divulgation d'informations d'ordre privé doit faire l'objet d'une réflexion collective avant publication.

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 : l'injure, la diffamation, les propos racistes et négationnistes relèvent du régime général de la responsabilité délictuelle, comme pour les journalistes professionnels.

Quant aux productions des élèves, elles aussi bénéficient du droit d'auteur. Mais, afin d'en faire profiter le plus grand nombre, on se souviendra que les licences libres (les Creative Commons, par exemple) offrent un cadre favorable à leur diffusion et leur réutilisation.

Le Code de l'Éducation et l'EMI

Le Code de l'Éducation (articles L. 111-2 et L.131-1) affirme que tout enfant a droit à une formation scolaire qui intègre une pratique raisonnée des outils d'information, de communication et l'exercice de sa citoyenneté. L'article L.321-3 (enseignements en primaire) rappelle que l'esprit critique est un instrument fondamental de la connaissance et que la compréhension, ainsi que l'usage autonome et responsable des médias, sont indispensables. L'article L.332-5 (collège) invite à aborder la question des médias numériques à la fois sous l'angle de la technologie et des enjeux sociétaux qui en découlent.

NB : Il est recommandé de se reporter systématiquement aux différents accords sectoriels pour vérifier leur durée de validité et les utilisations pédagogiques autorisées.

62. Pour en savoir plus sur le droit à l'image : <https://www.cleml.fr/fr/ressources/nos-ressources-pedagogiques/ressources-pedagogiques/medias-scolaires-comment-bien-gerer-le-droit-a-limage-des-eleves.html>

eduscol.education.fr