

**VOUS AVEZ DIT
LIBERTÉS ?**

MEDIAADOC

N°14 - JUIN 2015

**APPROCHES THÉORIQUES ET
CONSTRUCTION DIDACTIQUE**

**DES SAVOIRS A ENSEIGNER
COMPTES-RENDUS DE SÉQUENCES**

**CARTOUCHE DU WIKINOTIONS
INFODOC**



**FÉDÉRATION
DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES
DE L'ÉDUCATION NATIONALE**
25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - contact@fabden.asso.fr

www.fadben.asso.fr

Sommaire

APPROCHES THÉORIQUES ET CONSTRUCTIONS DIDACTIQUES

2 *Divina Frau-Meigs*. Enjeux de translittératie : donner corps à la sphère de l'EMI

7 *Olivier Le Deuff*. Théories du complot : faut-il en faire un objet d'enseignement ?

13 *Adeline Enraygues*. Vers des usages scolaires des médias sociaux

DES SAVOIRS A ENSEIGNER. COMPTES-RENDUS DE SÉQUENCES

Guénaëlle Ridel, Caroline Soubic. Le dessin de presse au service des valeurs de la République 18

Florian Reynaud. Du message au discours : quelle expression sur les réseaux sociaux ? 22

Catherine Faure-Guichard. Devenir un web citoyen : la liberté d'expression sur Internet en débat 29

CARTOUCHE DU WIKINOTIONS INFODOC

34 Désinformation

La conception de ce numéro de *Mediadoc* est originale, sa problématique ayant été modifiée suite aux événements tragiques du mois de janvier 2015. Un temps consacré à un questionnement sur la pertinence d'un enseignement de la publication, celui-ci a finalement pris pour thématique les « libertés », en réponse aux attentats commis contre *Charlie hebdo* et contre le supermarché *Hyper Cacher*. Pourtant, ces questions de la publication et des libertés portent en elles une substance commune dont la proximité conceptuelle met en évidence une lecture originale... décidément.

Liberté d'expression, liberté de jugement, liberté de la presse, publication... autant de notions qui, mises en dialogue, laissent imaginer un échange fécond, qui n'eut malheureusement jamais lieu, entre Gabriel Tarde et Jürgen Habermas, sur fond de mise en perspective de la « météorologie politique » avec la « démocratie déclarative ». L'École peut se situer là, au carrefour d'enjeux politiques et sociaux majeurs, avec pour projet de préparer les élèves à faire société. Dans ce contexte d'éducation aux médias et à l'information, avec pour ambition de développer la culture de l'information des élèves, les professeurs documentalistes sont attendus pour faire valoir leur autorité sur des contenus qui ressortent de leurs savoirs de référence. C'est là une autre actualité, la publication du Socle de connaissances, de compétences et de culture, ainsi que la construction en cours des nouveaux programmes, à laquelle les professeurs documentalistes doivent être attentifs pour que soit respectée une cohérence entre la reconnaissance, désormais effective, des enjeux de la culture de l'information et la réponse que l'École y apporte. La FADBEN appelle de ses vœux la mise en œuvre d'un curriculum en information-documentation, dispositif qui permet de s'inscrire dans le temps long des apprentissages tout en apportant ponctuellement des modifications structurelles selon l'évolution, dans le temps court, en particulier lorsqu'il s'agit du numérique, de ses objets de référence. Dans ce contexte de transformations qui peuvent être rapides, c'est une approche qui permet de concilier la prise en compte des enjeux et des objectifs, le travail de didactisation sur les savoirs de l'information-documentation et la mise en œuvre pédagogique.

Afin d'avancer dans ces réflexions, tout autant théoriques que pratiques, Divina Frau-Meigs présente les nouvelles orientations du CLEMI, constitutives du projet mis en œuvre sous sa direction. Elle revient en particulier sur les acceptions que



recouvre le terme « média », trop souvent exclusivement associé à la presse. Par ailleurs, le comité de rédaction de *Mediadoc* a souhaité connaître le regard professionnel qu'elle porte sur les événements tragiques de janvier. En réponse aux théories du complot qui ont pu être émises suite à ces attentats, Olivier Le Deuff interroge la pertinence de leur enseignement en insistant notamment sur le fondement informationnel et documentaire que pourrait prendre celui-ci. Dans un article qui s'intéresse aux nouvelles modalités de publication dans le contexte du web 2.0, Adeline Enraygues s'intéresse aux pratiques numériques des « jeunes » en vue de les développer, dans une perspective citoyenne. Pour le collège, Caroline Soubic et Guénaëlle Ridet nous font part des transformations qu'elles ont apportées à leur travail, dans l'urgence, puis avec le recul, suite aux événements de janvier. Florian Reynaud pose la question de l'expression sur les réseaux sociaux, avec des élèves de Sixième, à travers l'étude de messages, vers un travail de publication de commentaires. Pour le lycée, Catherine Faure-Guichard nous présente l'utilisation qu'elle a faite d'un jeu sérieux, *l'Isoloir*, dans le cadre de l'ECJS. Enfin, pour celles et ceux qui souhaiteraient concevoir une séquence sur ce thème, le comité de rédaction de *Mediadoc* a reproduit le cartouche de la notion « désinformation » du Wikinotions.

Au moment où cet éditto est écrit, il plane une réelle incertitude sur le sens à donner aux textes qui encadrent une réforme pourtant bien accueillie à ses débuts. Les professeurs documentalistes se sont emparés de cette question avec la volonté de faire entendre leur singularité et l'apport qui peut être le leur dans les programmes en cours d'écriture. Souhaitons qu'ils soient entendus.

Enjeux de translittérature :

donner
CORPS
 à la sphère de l'E.M.I.

Approches
 théoriques
 et
 construction
 didactique

◆ Interview de Divina Frau-Meigs

Professeuse à la Sorbonne nouvelle. Directrice du CLEMI

■ **Votre arrivée à la Direction du CLEMI s'est accompagnée d'une phase de concertation en vue d'actualiser ses missions. Pouvez-vous nous préciser quels sont les nouveaux axes de travail du CLEMI ?**

Les axes de travail du CLEMI restent en partie ceux de ses missions d'origine, auxquelles s'ajoutent de nouveaux besoins de comprendre l'information. À l'origine il s'agit de faire comprendre la fabrique de l'actualité et la construction de l'opinion aux élèves, soit en leur faisant rencontrer des professionnels, soit en leur faisant pratiquer des formes de publication avec ligne éditoriale. Cette nécessité demeure, sauf que les médias ont changé et qu'il faut intégrer cette nouvelle donne. Par ailleurs, l'information s'est métamorphosée avec le numérique et elle complexifie le paysage des médias comme celui de l'école où elle pénètre en force, sans être nécessairement invitée. Elle joue un rôle plus grand dans la socialisation des élèves, pas seulement dans leur accès à la citoyenneté mais aussi dans leur relation à la vie privée, à la construction de leur identité et leur capacité à une expression créative.

■ **La notion de « média » a évolué avec le numérique. Pouvez-vous nous éclairer sur ce qui constitue ce que nous pourrions appeler son nouveau « territoire » ?**

Les médias ont en effet opéré leur mutation au numérique depuis les années 2000. La presse écrite et la télévision sont dans un moment de

bascule (on parle de mettre France 4 sur le web). Elles se mettent à pratiquer le transmédia et à proposer des écritures hybrides pour s'adapter aux changements des usages, qui impliquent de prendre en compte la participation des usagers par le biais des réseaux sociaux à toute production journalistique, audiovisuelle, etc. La convergence sur le numérique entraîne en effet des changements irréversibles dans les processus de communication, trop souvent éclipsés au profit de l'information. Les nouveaux paramètres de communication à prendre en compte sont : interactivité, multi-modalité, délinéarisation de contenus (fin de la programmation, menus de rattrapage, à la demande, ...), désintermédiation (baisse des intermédiaires pré-numériques comme les organes de presse), ré-intermédiation (montée des infomédiaires, comme les agrégateurs, moteurs de recherche, pourvoyeurs de services), personnalisation et mobilité doublée d'ubiquité.

Cette augmentation modifie la définition même d'un média, car le monopole de l'information n'appartient plus au professionnel qu'est le journaliste : de nouveaux entrants de toutes tailles, sans culture médiatique de départ — des spécialistes tout en ligne (*pure players*) aux jeunes auto-publiants —, viennent transformer la donne. Toutes sortes d'acteurs et d'opérateurs exercent des activités médiatiques ou simili-médiatiques. Ils bousculent les codes pré-numériques, en s'appuyant sur la structure des réseaux sociaux et sa vision intégrée de la coopération et de la participation des usagers, avec l'ajout du temps

réel (modèle *Twitter*) et de l'ubiquité (modèle *Facebook*). Ils donnent le sentiment d'une convivialité facile, voire gratuite, qui naturalise les médias, les inscrit dans une sorte d'évidence ambiante qui émousse le sens critique. Le numérique est en effet intrinsèquement médiatique : il constitue à la fois une révolution de la communication par l'interactivité et une révolution de l'information qui se manifeste par la documentarisation et l'exploitation des données massives.

Par le biais de ces nouveaux médias augmentés, l'enseignement est aussi modifié car les espaces traditionnellement disjoints de l'école et des médias ne sont plus étanches. L'école aussi s'oriente vers des pratiques transmédias d'enseignement, que ce soit par les blogs et journaux d'élèves, les twittclasses ou les MOOC, ces cours massivement ouverts en ligne, appuyés sur les réseaux sociaux (je vous signale que j'ai lancé un MOOC « DIY Education aux Médias et à l'Information » et un autre « Ma pédagogie à la sauce web 2.0¹ »). Par les réseaux sociaux et les autres dispositifs connectés du numérique, les élèves eux-mêmes sont en passe d'être des médias, qui émettent des signaux faibles ou des textes pleinement assumés sans avoir de réelle maîtrise politique ou économique sur l'usage de ces informations par des tierces parties aux finalités multiples (commerciales, contrôlantes, ...).

■ ***Nous avons vu qu'il était parfois difficile de sortir d'une représentation du média assimilé à la presse et que l'éducation à l'information pouvait être moins abordée. Comment peut être envisagée l'articulation de cette notion avec celle d'information pour que cette dernière ait toute sa place ?***

Il faut se dégager des paradigmes et pratiques pré-numériques et partir des cultures de l'information, pour se donner une espèce de tronc commun qui mette en avant le contenu plus que l'outil. Les cultures de l'information peuvent se décliner en 3D comme information d'actualité dans un Dispositif (de média), son acception traditionnelle, mais aussi comme Document (de recensement/évaluation) et comme Donnée (d'exploration/exploitation). Dans le cadre de l'info-média, le périmètre peut dépasser la notion d'actualité pour prendre en compte d'autres genres (publicité, jeux, télé-réalité) et thématiques (sports, justice, musique) qui contribuent à la citoyenneté et à la socialisation. Il s'agit de

pouvoir accompagner la réflexion sur les réseaux sociaux et les plateformes tout autant que sur les organes de presse (identité numérique, expression personnelle en ligne...).

À l'information comme actualité (info-média) s'ajoutent l'info-doc et l'info-data. La nature et la qualité des documents en ligne deviennent essentielles à apprécier avec des stratégies incontournables de fiabilité, de crédibilité, de pertinence et d'évaluation des contenus et de leurs sources (info-doc). L'information est aussi produite, retraitée, mixée et diffusée sous la forme de traces et de données (info-data), qui viennent à leur tour alimenter l'actualité. Le numérique confère à toute personne des capacités lui permettant de contrôler la chaîne éditoriale de l'information, de sa production à sa mise en ligne pour diffusion à sa recommandation et reproduction. Il faut apprendre aux élèves à maîtriser toute la chaîne des cultures de l'information.

■ ***Ce début d'année a été marqué par des événements tragiques pour lesquels le CLEMI a été sollicité en réponse pour l'école. Quelles sont les mesures mises en œuvre au sein du CLEMI et pour quel(s) objectif(s) ?***

Les missions du CLEMI se sont retrouvées au cœur des enjeux de démocratie soulevés par l'attentat : un média était visé et des journalistes - partenaires historiques du CLEMI de surcroît - ont été assassinés. Le traitement médiatique exceptionnel a demandé un accompagnement pédagogique approprié et le ministère nous a conforté dans cette mission. À ce titre, nous avons créé une rubrique « Je suis Charlie » sur notre site, avec toutes sortes de ressources. Nous avons aussi changé la thématique de la Semaine de la Presse et des Médias à l'école, qui est devenue « la liberté d'expression, ça s'apprend », sur les deux années à venir.

Les événements tragiques du 7 janvier ont ramené les enjeux politiques et éthiques sur le devant de la scène. Ces événements ont remis à sa juste place la tentation d'une littératie numérique uniquement instrumentée par l'économie, coupée des enjeux de citoyenneté. Ils ont mis sur le devant de la scène, brutalement, la réalité des cultures de l'information étroitement liées aux éco-systèmes médiatiques, non solubles dans le numérique. Ils nous incitent à considérer enfin

¹ www.ecolearning.eu

Internet et les réseaux sociaux comme des médias à part entière, dont les usages doivent être renforcés non pas tant pour susciter des vocations à la programmation que pour comprendre les relations de pouvoir, les intérêts et les valeurs qui le régissent et donner des clés d'action à des citoyens en devenir qu'on ne saurait réduire à des usagers. L'éducation aux médias et à l'information s'inscrit ainsi pleinement dans les valeurs de la République, parmi lesquelles nous avons choisi de mettre l'accent sur la liberté d'expression et de publication, comme élément essentiel à l'exercice des autres droits et valeurs.

■ **Comment concilier une forme de réactivité affective et émotionnelle à court terme avec une nécessaire réflexion construite sur le temps long ?**

Dans ce contexte complexe, la question de la liberté d'expression et de publication — comme composante majeure de l'EMI dans le cadre de l'expression des élèves — se pose à nouveau de façon cruciale, en relation aux réseaux sociaux et aux plateformes numériques. Les élèves ont besoin d'un ensemble de compétences remises à jour et étendues pour maîtriser les cultures de l'information. Ces compétences relèvent d'apprentissages permettant de comprendre les dispositifs d'actualité, de vérifier et authentifier les sources des documents en ligne, de s'interroger sur l'agenda des opérateurs et les contraintes des plateformes, de décrypter l'intention des messages pour en distinguer les fonctions (propagande, publicité,...) et de surveiller le sort de leurs données. Dans ce contexte, l'EMI — qui promeut l'esprit critique, le questionnement et la créativité par la prise en main des médias — est au cœur des compétences attendues des élèves du XXI^e siècle afin de s'assurer que les acquis démocratiques du XX^e siècle opèrent leur transition à l'ère numérique.

Dans le temps long de l'éducation et sans prédire les changements qui se profilent dans l'histoire de l'École comme dans celle des médias, il est probable que nous allons progressivement réinventer les fondements de la légitimité de l'information dans le cadre du processus démocratique augmenté par le numérique. À ce titre, les médias gardent des spécificités et des fonctions qui vont devoir être revalorisées: ils sont des piliers de l'exercice de la liberté d'expression et de la création d'un débat public; ils construisent des contenus avec une responsabilité éditoriale et ils exercent une fonction d'agenda que les citoyens

leur délèguent; ils sont soumis à une certaine périodicité, même si le temps réel et les témoignages individuels s'immiscent dans le processus; ils passent par des plateformes et supports qui visent la communication publique et ils sont censés être en conformité avec des normes et standards éthiques relevant des droits de l'Homme.

De même pour les critères de base de l'éducation: elle doit toujours promouvoir des compétences autour du savoir lire-écrire-calculer pour donner accès à la citoyenneté, la créativité et l'employabilité. Elle doit y ajouter désormais des compétences supplémentaires autour du savoir créer-critiquer-coopérer. Ce sont souvent des compétences distribuées, c'est-à-dire plus facilement réparties en travaillant à plusieurs sur un projet, dans une logique d'intelligence distribuée propre au numérique, qui vient quelque peu bousculer les pratiques scolaires et pédagogiques de la classe pré-numérique.

■ **L'éducation aux médias et à l'information (EMI) a été inscrite dans la loi de Refondation de juillet 2013. Ce dispositif d'« éducation à » vous semble-t-il adapté aux enjeux, notamment politiques, de la culture de l'information ?**

Le moment que nous vivons est passionnant, car en effet l'Éducation nationale n'a pas attendu « Je suis Charlie » pour faire évoluer l'EMI. Toutefois les événements du 7 janvier ont précipité la mise en œuvre de l'EMI suite à son inscription dans la loi. Le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche propose une batterie de mesures qui contribuent à mettre l'EMI au cœur d'un « parcours citoyen » qui sera évalué à la fin de la scolarité obligatoire. Ces mesures prévoient la mise en place de « référents éducation aux médias », ainsi que le déploiement de médias de toutes sortes dans tous les établissements. Elles confirment le rôle du CLEMI comme opérateur pour le Ministère et confortent la nécessité d'une nouvelle feuille de route du CLEMI, à l'aune des évolutions de société, qui s'appuie sur les acquis du passé tout en prenant en compte la nouvelle donne du numérique et ses bouleversements en termes de communication et d'information.

Par ailleurs le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture met en avant les compétences sociales et civiques et insiste sur l'importance de développer l'esprit critique. Il propose 5 domaines: « les langages pour

penser et communiquer », « les méthodes et outils pour apprendre », « la formation de la personne et du citoyen », « les systèmes naturels et les systèmes techniques » et « les représentations du monde et l'activité humaine ». Ces domaines font la part belle à l'information et à la communication et peuvent inscrire l'EMI dans le référentiel développé par le CLEMI, à l'usage des enseignants, de manière transversale aux disciplines.

Au-delà du CLEMI, ce sont tous les acteurs de l'EMI qui sont affectés. Les changements induits par le numérique affectent le périmètre de l'EMI ainsi que son public. Celui-ci reste principalement les élèves et leurs enseignants car ce sont les acteurs pédagogiques primordiaux. Mais l'ouverture à d'autres publics, notamment les parents d'élèves et les familles, est également souhaitable dans une logique de continuum éducatif (lien enseignants/parents) et de continuum pédagogique (lien temps scolaire/hors-temps scolaire). Le numérique facilite la co-éducation et l'EMI peut accompagner cette démarche, dans le cadre des mouvements d'éducation populaire, comme ceux de la Ligue de l'enseignement, des Ceméa, d'Enjeux e-medias, etc.

■ **La question du numérique, dans les discours, semble se limiter à l'apprentissage du code et à l'approche par les outils. Si ces approches ne sont pas à éluder, elles nous semblent restrictives au regard des savoirs scolaires et non formels que le numérique peut sous-tendre. Quelle pourrait être, selon vous, la place du numérique dans un enseignement-apprentissage auprès des élèves ?**

Le numérique est un mot-valise, qui cherche à former un tout différent de la somme de ses parties. Celles-ci sont composées des cultures de l'information en 3D à mon avis. C'est le nouveau socle commun, qui inclut l'éducation aux médias, à l'information et à l'informatique. Il n'évacue donc pas le code, mais avertit sur les dangers de l'apprendre séparément de l'expérience sociale des élèves et de le mettre en amont de toutes choses, avec le risque de maintenir l'informatique du côté des sciences dures. J'appelle de mes vœux une alliance entre ces trois « éducations à », pour que l'apprentissage du code ne se traduise pas seulement en projets de robotique mais aussi en projets médiatiques, pour le plus grand bénéfice des humanités créatives (qui transcendent

l'opposition pré-numérique entre sciences dures et molles).

La difficulté consiste à faire une éducation aux médias en tant que tels, tout en utilisant ces médias pour faire de l'éducation aux humanités créatives. Une des solutions consiste à faire de toute production médiatique et numérique une expérience sociale et un événement d'apprentissage. C'est ce que j'essaie de démontrer avec mes doctorants dans le séminaire « Expériences sérielles » à la Sorbonne nouvelle².

À terme cela implique de trouver un équilibre entre l'enseignement des disciplines et celui des enseignements transversaux, loin du *statu quo* actuel. La Finlande y pense déjà, qui élimine progressivement l'enseignement disciplinaire et elle est un des pays qui innovent dans l'enseignement. Il faut se poser frontalement la question de l'utilité sociale et humaine de nos enseignements classiques. Si l'école doit mener à la créativité et à la résolution de problèmes par l'exploration des possibles, alors il faut aller jusqu'au bout de l'analyse et revoir l'enseignement. Le numérique a déjà mis en place de nouveaux modes de représentations des savoirs : le traitement du langage naturel, l'information géographique et le positionnement spatio-temporel, la visualisation de données et l'analyse des réseaux sociaux. Ils sont résolument du côté des modèles de créativité et de participation, puisqu'ils peuvent même aider à visualiser cette participation par des cartographies, des *learning analytics*, etc. S'en priver risque de déplacer l'école et de la marginaliser par sa propre obsolescence.

Ce sont les « enseignements à » qui peuvent permettre cette mutation, ce que mes collègues de l'ANR Translit et moi appelons la translittératie, à savoir une éducation aux médias et à l'information augmentée par le numérique qui permet aux apprenants de mobiliser leurs propres scénarios cognitifs (comme unités de sens et unités de prise de décision) et de faire appel à leurs expériences pour adapter et contrôler leur propre performance en ligne et leur interaction avec les autres. Ils doivent faire appel à leurs représentations des autorités qui contrôlent la prestation des outils numériques pour les adapter à leurs propres besoins si nécessaire. En ce sens, la translittératie doit intégrer des bases informatiques (variables, algorithmes,...) pour que le code ne soit pas une suite opaque de chiffres, mais elle doit aussi inclure la pensée critique propre à l'éducation aux

² <http://experserie.hypotheses.org/>

médias pour évaluer la façon dont les plateformes commerciales ou pédagogiques manipulent les contenus et affectent leurs performances.

La translittératie permet aux humanités de devenir pleinement créatives, c'est-à-dire d'opérer l'articulation des structures cognitives, des modes de représentation des savoirs et des cadres d'action socialisés. À terme, elle opérera une modification profonde de notre façon de percevoir le savoir et de construire la connaissance (modèles ouverts, co-construction, co-design, industries créatives...). Elle n'élimine en rien la nécessaire médiation pédagogique. Mais celle-ci doit s'articuler avec les fonctionnalités et les logiciels des humanités créatives, pour que la littérature soit revivifiée par le traitement du langage naturel, l'histoire et la géographie par l'information spatio-temporelle, les sciences physiques, biologiques et les mathématiques par la visualisation de données et l'analyse des réseaux sociaux, etc. Des cadres d'action socialisés disjoints dans le pré-numérique peuvent alors se rejoindre pour apprendre autrement et répondre aux attentes de nos jeunes au XXI^e siècle.

■ ***Quel apport, selon vous, pourrait être celui des professeurs documentalistes dans la prise en compte des enjeux de la culture de l'information par l'École? Et, pour en revenir à l'actualité récente, dans le traitement, par l'école, des drames qui ont eu lieu ?***

Les professeurs documentalistes sont parmi les plus à même d'accompagner le changement, du côté de l'information. Ils peuvent apprendre aux élèves à évaluer la nature et la qualité de l'information, avec des stratégies incontournables de

fiabilité, de crédibilité, de pertinence et d'évaluation des contenus et de leurs sources. Ces enjeux et stratégies sont d'autant plus cruciaux à maîtriser que ce sont désormais les élèves (en tant que futurs usagers) qui sont en position d'autorité et de responsabilité par rapport à l'information qu'ils produisent, retraitent, diffusent et recensent, dans « *le renversement du modèle de validation de l'information* » (Serres, 2008).

Si le cadre institutionnel est largement posé, sa mise en œuvre ne doit pas rester de l'ordre de l'injonction. Les professeurs documentalistes vont sans doute se retrouver en position de référents EMI dans les établissements, ils vont continuer à aider à la création de journaux collégiens et lycéens. Ils peuvent appuyer les équipes qui vont se constituer pour transversaliser les disciplines et les irriguer des apports de la translittératie. Ils ont l'avantage d'être dans un lieu à la configuration unique, le CDI, qui permet un positionnement différent des élèves dans leurs situations d'apprentissage (notamment collaboratif). Ils peuvent aussi contribuer à l'inclusion sociale des élèves, en mettant à la disposition des plus pauvres des outils et des dispositifs auxquels ils n'ont pas accès chez eux.

Cela implique pour eux comme pour tous les enseignants, qu'ils soient mieux formés à la translittératie et aux 3D pour pouvoir participer aux modifications majeures des cadres de pensée et des modes d'acquisition des savoirs et des pratiques qui relèvent des cultures de l'information. Leur formation initiale et continue doit se faire en relation avec l'enseignement supérieur et avec les bénéfices de la recherche nationale et internationale.

Théories du complot :

Faut-il en faire un objet d'enseignement ?

◆ **Olivier Le Deuff**

*Maître de conférence en Sciences de l'information et de la communication
Université de Bordeaux 3*

La croyance en des explications miracles ou occultes n'est pas nouvelle et cette pratique a été parfaitement décrite par Umberto Eco, notamment dans son roman *Le Pendule de Foucault* (Eco, 1990).

Comment peut-on imaginer pouvoir former à cette question, c'est-à-dire est-il possible ou souhaitable de didactiser le mythe du complot ? Nous présentons ici quelques pistes de réflexion. Il n'existe pas de recettes absolues, mais il paraît essentiel de tenter de s'emparer de ces objets complexes et sensibles. Nous souhaitons resituer ici la problématique en rappelant le contexte scientifique initial, qu'il faut connaître si on veut mieux saisir les phénomènes actuels, notamment chez les jeunes publics. La meilleure piste nous semble être celle d'un exercice citoyen qui se réalise dans un travail régulier et réitéré d'évaluation de l'information, qui doit s'effectuer dans une étude de documents, dans toute leur diversité.

Un objet à resituer dans le champ informationnel et communicationnel

La prudence en la matière semble de devoir attendre de plus amples recherches au niveau de l'information-communication, ce que j'avais tenté de faire il y a quelques années (Le Deuff, 2008).

L'urgence de la situation s'est évidemment accrue depuis, tant les diverses théories existantes sont devenues courantes et bien ancrées dans l'imaginaire. La thématique a été abordée au niveau de la psychologie par Carl Jung et il est fréquent de l'assimiler à des psychoses comme la paranoïa, ce qu'a d'ailleurs mis en avant un film avec Mel Gibson¹. Le mythe du complot dans sa portée historique a été bien décrit par Raoul Girardet (Girardet, 1986), également spécialiste des droites françaises, et notamment de l'extrême droite, qui fonde d'ailleurs beaucoup de ses principes sur des visions complotistes, en désignant des responsables cachés comme les juifs et les francs-maçons, par exemple. On notera d'ailleurs que les fervents adeptes du complot sont les premiers à en imaginer, au point de fonder des groupuscules bien étranges comme *le grand occident*, qui aboutira au fameux incident de « fort Chabrol », en réalité un immeuble, rue Chabrol à Paris, où plusieurs nationalistes et antisémites comme Jules Guerin s'étaient retranchés.

D'autres travaux ont bien sûr étudié la rumeur et les phénomènes de viralité de l'information qui emprunte à l'imaginaire collectif et qui cherche des coupables tout désignés. Edgar Morin (Morin, 1969) avait produit ainsi un premier travail d'importance et depuis quelques années les travaux de Froissart (Froissart, 2002) de Campion-Vincent (Campion-Vincent, 2005) et de Taguieff (Taguieff,

¹ *Complots* (1997) de Richard Donner avec Mel Gibson et Julia Roberts.

2005) ont tenté de décrire ces imaginaires complotistes. Cependant, force est de constater que dans une période où la confiance envers les gouvernements est devenue faible, voire majoritairement en défiance, l'imaginaire complotiste ne peut que croître et ce d'autant que les agences gouvernementales ont choisi de ne pas faire confiance non plus en leurs citoyens en instaurant des systèmes d'espionnage avancés en ce qui concerne les dispositifs de communication téléphonique ou les informations échangées sur le web. Depuis les révélations de *Wikileaks* ou celles d'Edward Snowden, la crise de confiance mutuelle paraît difficile à combler. Sans doute, faut-il néanmoins considérer qu'il est quand même possible d'avoir confiance en d'autres personnes, des professionnels ou des institutions respectables.

Il existe d'ailleurs un observatoire des théories du complot² tenu par Rudy Reichstadt, observatoire qui est d'ailleurs très critiqué régulièrement pour ses prises de position, ce qui fait d'ailleurs qu'on tombe rapidement sur le site d'Alain Soral quand on lance une requête nominative³. Le site contient une bibliographie intéressante et relaie souvent les travaux de Tristan Mendès France, qui est très investi sur ces questions⁴. Le compte Twitter⁵ tente de faire connaître l'actualité du sujet. Seulement, ce genre d'exercice aboutit toujours au fait que ceux qui tentent de démonter l'imaginaire complotiste finissent par être considérés comme des complotistes eux-mêmes. Sans compter qu'ils sont parfois tentés par une dénonciation systématique de ceux qui sont obsédés par le complot. Comme je l'avais déjà dit précédemment en 2008, il est impossible d'échapper totalement aux théories du complot⁶.

Exercice citoyen et évaluation de l'information

Une des pistes proposées est de mieux former à un exercice citoyen ; seulement, il reste à mieux comprendre ce que l'on entend par citoyen. En effet, le discours politique et ses traductions administratives semblent plutôt porter un discours

de conformité et de fabrique d'un citoyen idéal plutôt qu'un citoyen contestataire (Rosanvallon, 2006). Dès lors, on peut s'interroger si le modèle de citoyen souhaité n'est pas une illusion ou une aspiration peu pertinente, notamment pédagogiquement, si ce n'est à faire adhérer aux symboles de la République de façon automatisée plutôt que de manière construite et réfléchie. Difficile aussi de penser sereinement cette construction citoyenne quand la machine gouvernementale ne fait qu'accroître la pensée complotiste en considérant l'ensemble des citoyens comme des terroristes potentiels, larvés ou en devenir. Clairement, le climat de défiance mutuelle n'est guère propice à un enseignement de qualité sur ces questions. C'est d'ailleurs une des difficultés suite aux événements tragiques de janvier 2015, qui au final ont fini par développer une plus grande méfiance envers ce qui est publié de la part des autorités. On assiste donc davantage à une réduction de la liberté d'expression avec la mise au ban de certains propos ou de certaines personnes. C'est malheureusement la pire des solutions, notamment pour le public adolescent, qui sera d'autant plus enclin à aller voir et lire ce qu'on veut lui interdire. On s'éloigne de plus en plus de l'esprit d'« il est interdit d'interdire », comme si la République n'avait plus suffisamment confiance en elle pour faire face aux critiques et aux débats contradictoires dont elle est pourtant constitutive. La critique peut également s'adresser à la science, trop éloignée de la sphère citoyenne dans le cas des innovations techniques, elle laisse peu de place aux débats citoyens pour permettre une adoption réfléchie des choix technologiques. On peut également reprocher aux sciences humaines et sociales d'avoir privilégié une position attentiste plutôt qu'un positionnement davantage investi. Pourtant, il apparaît extrêmement important que chercheurs et enseignants puissent travailler de conserve sur les questions complotistes. En tout cas, il faut clairement introduire l'exercice de confrontation à ces questions sur le terrain.

La piste la plus opportune est déjà connue des acteurs du terrain, puisqu'elle repose sur l'évaluation de l'information (Serres, 2005). Une évaluation

² <http://www.conspiracywatch.info/>

³ Beaucoup de critiques sont faites à l'égard de ce site, notamment le fait qu'il semble présenter un fort parti pris pro-Israélien, voire islamophobe, ce que semblent montrer les sources auxquelles il fait le plus souvent référence. On retrouve les mêmes critiques finalement adressées à Taguieff, dont se réclame Reichstadt.

⁴ Voir notamment la vidéo où Tristan Mendès-France explique les mécanismes des théories du complot : <https://www.youtube.com/watch?v=aTeTNxKVBnc>

⁵ <https://twitter.com/conspiration>

⁶ « Comme il est impossible de ne pas communiquer, il est également difficile au chercheur d'échapper totalement au mythe du complot » (Le Deuff, 2008)

de l'information qui implique une analyse documentaire rigoureuse, notamment pour parvenir à détecter le faux. Un travail essentiel, car les théoriciens du complot se réfèrent fréquemment à des documents fabriqués de toute pièce, comme les protocoles des sages de Sion, par exemple. Une bande dessinée (Eisner, 2005) retrace d'ailleurs cette entreprise, une lecture opportune quand on sait que ce document est encore considéré comme une preuve par de nombreuses personnes dans de nombreux pays. Le besoin est donc celui d'une philologie renouvelée avec le numérique qui consiste à étudier sérieusement les textes en opérant un travail critique et comparatif. Cela implique un véritable travail d'ampleur, à l'instar des meilleurs philologues comme Isaac Casaubon⁷, qui avait démontré que le *corpus hermeticum* n'avait pu être écrit par un contemporain de Moïse, mais plutôt entre 200 et 300 après J.-C.

On avait démontré dans un article précédent les différences méthodologiques en matière de recherche d'informations, car nous avons souligné les proximités d'apparence qu'il existe entre la

culture de l'information et la recherche de l'invisible et de l'explication mystérieuse. Nous reprenons ici volontairement ce tableau pour mieux distinguer ce qui relève d'un processus de recherche d'information de nature professionnelle, et un processus qui oscille entre rationnel et irrationnel, ce que montre bien Umberto Eco en décrivant les méthodes des personnages principaux qui s'amuse à constituer un complot, auquel ils finissent par croire eux-mêmes :

« La reconstitution nous prit des jours et des jours ; nous interrompions nos travaux pour nous confier la dernière connexion ; nous lisions tout ce qui nous tombait sous la main, encyclopédies, journaux, bandes dessinées, catalogues de maison d'édition, en diagonale, à la recherche de courts-circuits possibles ; nous nous arrêtons pour fouiller les éventaires des bouquinistes ; nous flairions les kiosques ; nous puisions à pleines mains dans les manuscrits de nos diaboliques ; nous nous précipitions au bureau, triomphants, en jetant sur la table la dernière trouvaille. » (ECO 1990 p.471)

Tableau 1 : Les confusions informationnelles (Le Deuff, 2008)

Habilités	Capacités informationnelles classiques (« <i>information literacy</i> »)	Capacités informationnelles des théoriciens du complot
Veille	Veille informationnelle	Veille paranoïaque
Recherches documentaires	Recherche d'informations	Quête
Comportement vis-à-vis de l'information	Intérêt pour la primeur et la fiabilité de l'information trouvée.	Sentiment d'initié
Éducation critique	Analyse critique Recherche de la pertinence	Méfiance totale Rejet des médias traditionnels
Réflexion	Associations d'idées Cartes mentales Hypertextes	Agrégats d'idées qui convergent vers une cause unique.
Type d'informations recherché	Information de presse Information grise IST	Information noire Information occulte Information occultée
But de la recherche	Sélection de sources et de ressources pertinentes	Trouver les comploteurs Mettre en avant le secret
Productions	Synthèse Références et bibliographie	Opuscule qui dévoile le sens caché

⁷ Umberto Eco donnera d'ailleurs ce nom de Casaubon à un personnage du Pendule de Foucault.

Après plusieurs années de recherche autour de l'indexation, je pense que les théoriciens du complot se rangent en fait davantage dans la désignation de coupables idéaux, tout en demeurant persuadés qu'ils recherchent absolument la vérité⁸. Ils sont davantage dans la position de Bernard Gui, le célèbre inquisiteur et sinistre personnage également présent dans *Le Nom de la rose* d'Umberto Eco, car sous couvert de recherche de vérité, ils traquent sans cesse la moindre erreur. Un comportement qui en devient dangereux dans la mesure où il s'agit ensuite de passer d'une logique de la défiance à une logique d'action, qui consiste à faire disparaître ceux qui sont désignés coupables.

Le sujet est donc éminemment sensible, car il oblige à se confronter avec l'appareil de croyances des élèves. Clairement, ce n'est pas sans risque. Seulement, peut-on mettre hors-jeu des problématiques essentielles pour la formation à la culture de l'information? En 2008, nous avions jugé que le jeu en valait la chandelle en lançant le projet *Historiae* (« enquêtes » en grec) sur des sujets volontairement polémiques et sur lesquels on rencontre un grand nombre d'informations contradictoires, voire farfelues, c'est-à-dire le corpus habituel de documents que nos élèves sont susceptibles de rencontrer dans leur quotidien. J'avais donc fait travailler mes élèves de troisième sur des sujets comme Roswell 1947, Anastasia ou bien encore l'assassinat de Kennedy, en les enjoignant à produire une synthèse réfléchie et documentée à partir de leurs recherches. L'entreprise avait été un succès relatif dans la mesure où les objectifs étaient multiples (utilisation d'un blog, apprentissage de la synthèse, qualité orthographique et syntaxique) et pas seulement les questions d'évaluation de l'information. J'avais montré à l'époque que Wikipédia constituait souvent un bon obstacle contre la désinformation même si l'encyclopédie n'est pas toujours parfaite.

L'expérience a été prolongée quelques années plus tard par Gildas Dimier⁹. À chaque fois, l'intérêt est finalement d'inciter l'élève à exprimer sa pensée au travers d'un écrit qui s'appuie sur ses trouvailles. L'objectif est aussi de les obliger à une rigueur qui consiste à mieux comprendre et analyser les auteurs d'un document et leurs objectifs. Il est possible d'introduire les questions de pertinence en les déclinant selon qu'il s'agit de se référer à une pertinence-utilisateur (selon le rapport avec le besoin d'information et la manière de l'exprimer) ou bien à une pertinence-sujet davantage orientée au niveau de l'évaluation de la qualité informationnelle du document par rapport à un sujet donné. Sur ces questions, il faut consulter les expérimentations de Gildas Dimier¹⁰, d'autant que la démarche oblige l'élève à la fois à se situer lui-même et à la fois les documents choisis dans l'évaluation de l'information. Intéressante également, serait la piste cartographique qui consisterait à repérer quels sont les principaux liens externes et internes d'un document pour mieux repérer et comprendre les influences. Ces outils¹¹ dédiés à l'analyse du référencement peuvent être utiles en matière d'évaluation de l'information. Cela implique de prendre de plus en compte l'écosystème informationnel d'un document en analysant davantage ses liens. On monte nécessairement en complexité dans ce cadre, mais cela paraît de plus en plus nécessaire si on veut avoir une analyse plus efficace. Cela implique par conséquent une capacité à poursuivre l'identification des auteurs et des points de vue des liens qui sont cités et qui citent le document. Un exercice de philologie numérique qui implique aussi la capacité à aller voir du côté des *who.is* pour tenter de savoir quels sont les vrais propriétaires d'un site web. Un véritable exercice qui prend du temps mais dont la répétition au fil du temps peut s'avérer intéressant car il marque un véritable exercice de réflexion et d'investigation.

⁸ Voir aussi cette vidéo issue d'un Théma d'Arte sur « qui sont les comploteurs ? » : <https://www.youtube.com/watch?v=fdSvEuSFjqM>

⁹ Pour consulter les travaux récents et anciens autour du projet *Historiae* : <http://www.culturedel.info/cactusacide/?cat=5>

¹⁰ Gildas Dimier. Enseigner la pertinence, piste didactique. Cactus Acide <<http://www.culturedel.info/cactusacide/?p=7868>> et Transposer la cartographie des sources à l'évaluation de l'information, question de pertinences. <<http://www.culturedel.info/cactusacide/?p=7948>>

¹¹ Par exemple Backlinkwatch <http://www.backlinkwatch.com/>

Si le doute devient une qualité nécessaire, il ne doit pas devenir un élément de doute perpétuel, mais plutôt la manifestation d'une capacité de distinction entre les différents types de documents. C'est là que se joue clairement la question de l'évaluation de l'information, tant il s'agit d'accorder de la valeur aux informations rencontrées. C'est ici aussi que se présente l'intérêt de montrer les véritables travaux d'investigation réalisés par certains spécialistes et journalistes de qualité, face à des travaux de qualité médiocre. Au lycée, il apparaît opportun d'en profiter pour présenter aux élèves des ressources moins connues, notamment des bases de données vers des ressources parfois payantes, que les réflexes impulsifs de requête sur *Google* ont tendance à négliger.

Une piste : l'étude de documents

Le plus simple est donc d'en revenir à une analyse documentaire poussée qui oblige à procéder à une véritable étude de nature philologique. Le lycée apparaît comme le cadre le plus approprié à cet effet, même si le niveau troisième peut s'avérer un moment pour amorcer une étude de documents qui sont potentiellement des mauvais documents. Clairement, il convient d'introduire des éléments comparatifs entre des documents de qualité avec de l'information vérifiée et des documents faux, truqués, malhonnêtes, sans quoi il sera difficile pour les étudiants de se montrer capables de les détecter plus tard. Cela oblige l'élève à exercer son regard. Cette pratique s'est développée depuis quelques années, en prenant exemple sur des sites satiriques qui ont l'apparence du vrai, mais qui sont faux. On songe à tous les sites dans la lignée du *Gorafi* mais aussi au site *scientistsofamerica*¹², site dont mes élèves ne parvenaient pas à comprendre que les informations

étaient bidonnées. Peu aisé aussi le clip d'Alain Chabat¹³ qui semble sorti des années 80 avec des éléments qui semblent attester que tout est bien issu des années 80, alors qu'il s'agit d'un vrai-faux document finalement utilisé pour un film. Mais il faut oser dans la progression confronter les élèves à des documents qui sont faux parce que leurs auteurs ne sont pas sérieux ou sont des menteurs. Finalement, notre époque n'est pas tant que ça meilleure que les précédentes dans son régime de vérité, ce que traduit bien encore une fois Umberto Eco :

Nous voyons donc que, là où les médiévaux falsifiaient dans le but de reconformer la confiance en quelque chose (un auteur, une institution, un courant de pensée, une vérité théologique) et de soutenir un ordre, les contemporains falsifient dans le but de créer de la défiance et du désordre. Notre époque philologique ne peut plus se permettre des falsifications qui se présentent comme des vérités, parce qu'elle sait qu'on aura vite fait de les découvrir; elle opère donc en diffusant des falsifications qui n'ont à craindre aucune épreuve philologique, puisqu'elles sont destinées à être aussitôt démasquées. Ce n'est pas la falsification individuelle qui cache, masque, confond, et pour ce faire tente de sembler « vraie ». C'est la quantité des falsifications reconnaissables comme telles qui fonctionne comme masque, parce qu'elle tend à rendre toute vérité comme non fiable.

Nous ne savons comment les médiévaux, avec leur conception naïve de l'authenticité, auraient cette conception désinvolte et cynique de la falsification qui est la nôtre. Une chose est sûre toutefois: aucune époque n'est en mesure de faire la morale aux autres. (Eco, 2011, p. 331.)

Quelque part, le rôle du professeur documentaliste est de remettre de l'ordre dans une monstruosité documentaire (Le Deuff, 2007) qui ne peut que semer le trouble. L'ordre n'est pas

¹² <http://www.scientistsofamerica.com/>

¹³ Le clip est ici : Gilles Gabriel, Flou de toi. <https://www.youtube.com/watch?v=WBgnx4Go44M> Aucun de mes élèves ne percevait le fait qu'il s'agissait d'une parodie. Il faut dire que la logique avait été poussée jusqu'à créer un profil Facebook Gilles Gabriel.

¹⁴ Voir cet article de Lina Magnan. L'information et les hommes : de l'acte inquisitorial à la quête du Vrai, Billet du 3 janvier 2014. In DUT INFONUM Bordeaux. <http://gido.iut.u-bordeaux3.fr/evenements/information-et-les-hommes-de-lacte-inquisitorial-a-la-quete-du-vrai-partie-1/>

seulement celui d'un rangement optimisé et d'une classification de sites web qui garantirait la qualité des résultats. L'ordre, c'est celui de l'esprit qu'il convient de former pour qu'il procède à un travail sur l'information qu'il reçoit et auquel il accède. Incontestablement, cela suppose un effort, celui d'une lecture attentive, mais aussi celui de construire une série de réflexes autour des éléments clefs de l'évaluation de l'information en analysant l'URL, en repérant les éléments techniques et de design du site web, l'auteur de l'information, mais également la teneur politique éventuelle du site qui contient l'information. Cela prend du temps et seul un exercice régulier permet de réduire ce temps et d'accroître l'acuité en la matière. La capacité à collecter de temps en temps via des outils comme les signets sociaux

peut s'avérer un atout précieux pour commencer un travail d'analyse documentaire pour d'éventuelles lectures remises à plus tard. L'enjeu est celui d'un exercice de l'esprit, plutôt que celui d'une morale imposée de façon *top down* et qui n'est d'ailleurs jamais respectée par ceux qui voudraient l'imposer aux élèves.

Un rapprochement entre la philosophie et la documentation apparaît dans ce cadre nécessaire en développant le cadre d'une nouvelle philologie digitale, qui confère aux élèves des instruments pour pouvoir manipuler l'information rencontrée plutôt que d'être manipulés. Cela suppose de s'orienter vers un idéal d'enquêteur¹⁴, celui qui cherche à comprendre plutôt que celui qui veut surtout dénoncer ce qui n'est pas conforme (Le Deuff, 2012).

Bibliographie

CAMPION-VINCENT, V (2005) *La Société parano: théories du complot, menaces et incertitudes*. Paris, Payot

ECO, U. (1982). *Le Nom de la rose*. Grasset.

ECO, U. (1990) *Le pendule de Foucault*. Paris. Grasset

ECO, U. (2011). *De l'arbre au labyrinthe*. Paris: Le Livre de Poche.

EISNER, W., ECO, U., & DAUZAT, P.-E. (2005). *Le Complot: L'histoire secrète des Protocoles des Sages de Sion*. Paris: Grasset & Fasquelle.

FROISSART, P. La « rumeur sur Internet ». Petite histoire des sites de référence. *Première conférence internationale francophone en Sciences de l'information et de la communication (CIFSIC)*, du 28 juin au 2 juillet 2003, à l'Université de Bucarest. disponible sur <http://pascalfroissart.online.fr/0-pdf/froi-03.pdf>

GIRARDET, R. (1986). *Mythes et mythologies politiques*. Paris. Le Seuil

LE DEUFF, O. (2007 b). « Monstres, légendes et héros: vers une tératogenèse documentaire ». In *cinquième séminaire de Marsouin, Rennes, 5-6 juin 2007*. <www.marsouin.org/IMG/pdf/marsouinledeuff.pdf>

LE DEUFF, O. (2008). « De la méfiance à la défiance: analyse informationnelle du mythe du complot. », *Revue internationale en intelligence informationnelle*. « Les sources ». disp sur: http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00286092v1

LE DEUFF, O. (2012). Du tag au like. *La pratique des folksonomies pour améliorer ses méthodes d'organisation de l'information*, Fyp éditions

MORIN, E. (1969) *La rumeur d'Orléans*, Paris, Seuil, coll. « L'histoire immédiate ».

ROSANVALLON, P. (2006) *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris. Le Seuil

SERRES, A. (2005). « Évaluation de l'information sur Internet: Le défi de la formation », *BBF*, n° 6, p. 38-44 <<http://bbf.enssib.fr/sdx/BBF/pdf/bbf-2005-6/bbf-2005-06-0038-006.pdf>>

TAGUIEFF, P.A. (2005). *La foire aux « Illuminés ». Esotérisme, théorie du complot, extrémisme*. Paris. Mille et une nuits.

Vers des usages scolaires des MÉDIAS SOCIAUX

◆ Adeline Entraygues

Professeure documentaliste. Doctorante SIC en 1^{ère} année au laboratoire de recherche MICA Université de Bordeaux Montaigne

L'Éducation nationale réfléchit à la place de la culture de l'information à l'école et s'interroge sur la place de l'éducation aux médias et à l'information dans les programmes scolaires. Mais où situer le numérique et comment l'intégrer ? Ce support modifie tous les domaines informationnels et les pratiques scolaires prescrites actuellement peuvent s'avérer être en contradiction avec les habitudes informationnelles des élèves¹. Les jeunes sont devenus des acteurs d'une société de la connaissance où l'information est hypermédiatisée. A partir de ces constats, pourquoi et comment mettre en œuvre une pédagogie de la publication sur les réseaux sociaux pour transmettre une culture de l'information en résonance avec les pratiques culturelles et sociales des élèves ? Les enjeux pédagogiques et culturels orienteront notre réflexion. On tentera de donner une définition d'une culture de l'information 2.0 « augmentée » par les pratiques numériques des jeunes en dégagant des enjeux sociétaux. L'objectif de former des citoyens du numérique guidera notre réflexion. Puis on développera une proposition concrète de mise en application d'une pédagogie de la publication sur les réseaux sociaux.

Repenser une culture de l'information 2.0 « augmentée » par les pratiques numériques des jeunes

■ Définir une culture de l'information

La *culture de l'information* s'avère un terme polysémique qui fait débat dans le monde scientifique. Cette expression paradoxale qui relie deux concepts abstraits associe une culture commune et générale et des savoirs techniques. Vincent Liguète² mentionne, dans son dernier ouvrage le concept de *cultures* au pluriel afin de souligner la diversité et l'étendue de ses acceptions. En appui de notre travail de recherche, nous retiendrons deux propositions de définition. Les deux mettent en valeur l'importance du contexte informationnel sociétal. Pour l'UNESCO³, dans la Déclaration de Prague en 2003, « la compétence dans l'usage de l'information comprend la reconnaissance de ses besoins d'information et les capacités d'identifier, de trouver, d'évaluer et d'organiser l'information [...] » prenant en compte la nécessité d'intégration de nouveaux outils et de compétences pour une insertion optimale dans la société de l'information.

¹ Laure Tabary-Bolka, *Culture adolescente vs culture informationnelle*, vol. 5 (Lavoisier, 2009), http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LCN_053_0085.

² Liguète, Vincent (Dir), *Cultures de l'information*, Les essentiels d'Hermès (Paris : CNRS Éditions, 2014).

³ Trad. Paulette Bernhard, « Déclaration de Prague : vers une société compétente dans l'usage de l'information », text, (novembre 2003), <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information>.

Monica Mallowan⁴, chercheuse canadienne en Sciences de l'information, préfère s'appuyer sur l'expression anglophone « *information literate* » qui englobe tout individu possédant et utilisant les compétences et les techniques appropriées pour solutionner ses problèmes à l'aide de l'information et qui dispose ainsi des connaissances essentielles pour son insertion dans la société de la connaissance basée sur les savoirs et les savoir-faire allant alors vers une posture multiculturelle générique. Cette deuxième proposition mettant en parallèle l'équivalent anglais « *information literacy* » et sa traduction, chez l'auteure, par le concept de « transculture informationnelle », nous conduit vers le concept de translittéracie défini comme « le processus de transformation sociale et scolaire des cultures de l'information » par Eric Delamotte, Vincent Liquète et Divina Frau-Meigs⁵. La littéracie, alphabétisation à la maîtrise de l'information s'insère dans un environnement culturel, social et par extension scolaire. Milad Doueïhi⁶ introduit, quant à lui, l'humanisme numérique au sens idéologique du terme, prônant une quête du savoir et une ouverture d'esprit menant vers un épanouissement citoyen passant par le biais de « l'information *data* ». À la lecture de ces définitions qui se recoupent, on remarque une volonté d'adaptation à une société de l'information en perpétuel mouvement. Olivier Le Deuff⁷ qui développe dans son travail de recherche doctorale en 2011, l'idée de « culture de l'information en reformation » à savoir une transformation du contenu de la culture de l'information qui tiendrait compte des évolutions de la société et du monde scolaire. Ainsi, il serait pertinent d'aller plus loin en impliquant dans une « culture de l'information 2.0 » le numérique et les modes d'expression, d'appropriation, de publication et d'information qui en découlent. Karine Aillerie, dans un article⁸

récent indique clairement la pertinence de considérer les pratiques informationnelles des jeunes, notamment dans les pratiques pédagogiques liées aux réseaux sociaux. En effet, considérant la culture jeune, la technologie et la société de l'information, notre culture de l'information « idéale » est clairement transformée par le numérique et par les usages implicites.

Cette culture de l'information orientée 2.0 permettrait de transmettre une connaissance du web social et d'intégrer les élèves dans une pédagogie de la publication et une démarche participative citoyenne. Les apprentissages info-documentaires de l'éducation à l'information et aux médias pourraient mener à l'acquisition d'une culture de l'information 2.0 « augmentée » dont l'émergence peut être souhaitable dans la sphère scolaire, notamment pour les professeurs documentalistes, tant il semble évident de devoir prendre en compte toutes les facettes du web 2.0.

■ Les médias sociaux, une double posture : objet pédagogique et objet de savoirs

La société de l'information s'organise autour de trois principes : l'activité humaine est intrinsèquement liée à l'information, qui représente une matière première, structurée par une « logique de réseau communicationnel »⁹. À la lumière de cette définition, il semble évident que les médias sociaux font partie intégrante de la société de l'information, il s'agit alors de les faire entrer à l'école et d'en faire des objets d'apprentissage et de savoirs. La notion d'objet pédagogique ou d'objet d'apprentissage prend tout son sens avec le support numérique posant alors la question du positionnement technologique et de l'enseignement dans le cadre de la modélisation des processus d'apprentissage, selon Konstantinos

⁴ Monica Mallowan, « De l'intelligence économique comme état d'esprit à la transculture de l'information », *Revue internationale d'intelligence économique* Vol. 6, n°2 (14 décembre 2014) : 111 28.

⁵ Éric Delamotte, Vincent Liquète, et Divina Frau-Meigs, « La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. », *Spirale*, n°53 (2014) : 145 56.

⁶ Milad Doueïhi, *Pour un humanisme numérique* -, La Librairie du XX^e siècle (Seuil, 2011).

⁷ Olivier Le Deuff, « La culture de l'information en reformation. *Humanities and Social Sciences.* » (Université Rennes 2, 2009).

⁸ Karine Aillerie, « Collaborer de façon informelle sur les réseaux sociaux : quelles pratiques ? Quels enjeux ? », *L'Agence nationale des Usages des TICE*, 20 mai 2015, <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/collaborer-de-facon-informelle-sur-les-reseaux-sociaux-queles-pratiques-queles-enjeux-83.htm>.

⁹ Jean-Philippe Accart, « Le sommet mondial sur la société de l'information », *Text*, (1 janvier 2004), <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-06-0068-010>.

Ravanis¹⁰. Cependant, les médias sociaux font également l'objet de savoirs, d'où la complexité de la posture pédagogique. Peut-on alors envisager d'apprendre les réseaux sociaux par les réseaux sociaux ? Tentons tout d'abord, une définition. Les médias sociaux sont, selon Alexandre Coutant¹¹, « un groupe d'applications en ligne qui se fondent sur l'idéologie et la technologie du web 2.0 et permettent la création et l'échange du contenu généré par les utilisateurs ». Ce « dispositif polymorphe » crée du lien numérique et place les réseaux en tant que force de communication de notre société. Ils présupposent une accessibilité, une collaboration entre usagers proposant d'un point de vue technologique, un système d'interface, l'agrégation de contenus ayant une valeur ajoutée, ainsi qu'un savoir-faire de pratiques d'outils techniques. Cette équation entre technique et social suggère l'avènement d'un « capitalisme informationnel »¹², assemblage d'un contexte économique et d'une culture du lien social. Les usages scolaires des médias sociaux devraient s'approcher dans un premier temps des usages personnels des jeunes, pour permettre ensuite une logique d'apprentissage scolaire en s'ouvrant sur d'autres outils, conduisant vers un recul critique et raisonné de leurs propres pratiques informationnelles.

■ Pour former des citoyens numériques

La notion de citoyenneté numérique prend alors tout son sens dans un contexte d'avènement du support numérique et des réseaux sociaux. Ces derniers, qui ont modifié les habitudes informationnelles des citoyens, les placent en position d'acteur et de producteur d'information dans un environnement complexe. L'école a pour mission de sensibiliser à la citoyenneté numérique : nos

élèves deviennent, en effet, des acteurs participatifs du web 2.0. Les réseaux sociaux constituent donc un outil d'exposition de soi sur la Toile vers une logique de socialisation technique. Internet symbolise « une technologie multiforme de communication interpersonnelle »¹³, qui place actuellement l'internaute au centre de ces fonctionnalités et permet la transposition d'usages sociaux ainsi que l'apparition de nouvelles méthodes d'échanges ou de liens, développant une interaction participative. Entre expression personnelle et publication d'images de soi, la notion d'« égologie »¹⁴ prédomine dans les publications numériques. Les adolescents apprécient ce mode de publication où ils peuvent mettre en avant leur vie, se sentant ainsi exister et appartenir à une communauté identitaire. Le privé devient alors public et les frontières de la sphère intime s'effacent. Il ne s'agit plus d'une communication interpersonnelle mais d'interaction sociale. La société de l'information s'avère être la société des individus et s'oriente vers une « self culture »¹⁵ suivant un modèle économique-politique bien défini. On parle de formes culturelles auto-centrées liées à l'individualisme sociétal : le « moi » devient une préoccupation centrale dans les formes d'expressions digitales. Se forment, cachées par des profils construits superficiellement, des nouvelles identités numériques¹⁶. Ces « identités miroir » induisent une légitimation par intersubjectivité sous le regard des pairs. Pour Goffmann, sociologue et linguiste, « l'individu doit compter sur les autres pour compléter un portrait de lui-même qu'il n'a le droit de peindre qu'en partie »¹⁷. A travers l'image construite sur les réseaux sociaux, on découvre une nouvelle forme de l'affirmation d'un moi ou d'un « ego 2.0 ».

¹⁰ Konstantinos Ravanis *et al.*, « Les « Objets d'Apprentissage » à l'enseignement : quels choix didactiques et épistémologiques ? », *Synergies Sud-Est Européen* 3 (2011) : 53-62.

¹¹ Alexandre Coutant et Thomas Stenger, « Les médias sociaux : une histoire de participation », *Le Temps des médias* 18, n°1 (2012) : 76, doi:10.3917/tdm.018.0076.

¹² Manuel Castells, *L'ère de l'information. [1], La société en réseaux* (Fayard, 2001), https://babordplus.univ-bordeaux.fr/notice.php?q=L%27%C3%A8re%20de%20l%27information%20de%20Manuel%20Castells&spec_expand=1&start=2.

¹³ Pierre Mercklé, *La sociologie des réseaux sociaux* (la Découverte, 2011), https://babordplus.univ-bordeaux.fr/notice.php?q=sociologie%20reseaux%20merckle&spec_expand=1&start=0.

¹⁴ Jean Tillinac, « Le web 2.0 ou l'avènement du client ouvrier », *Quaderni* 60, n°1 (2006) : 19-24, doi:10.3406/quad.2006.2053.

¹⁵ Laurence Allard et Frédéric Vandenberghe, « Express yourself ! Les pages perso : Entre légitimation technopolitique de l'individualisme expressif et authenticité réflexive peer to peer », *Réseaux* 117, n°1 (2003) : 191, doi:10.3917/res.117.0191.

¹⁶ Pascal Lardelier et Céline Bryon-Portet, « Ego 2.0. Quelques considérations théoriques sur l'identité et les relations à l'ère des réseaux », *Les cahiers du numérique* 6, n°1 (30 mars 2010) : 13-34, doi:10.3166/lcn.6.1.13-34.

¹⁷ Eric Goffmann, *Les rites d'interaction* (Paris : Les éditions de minuit, 1974).

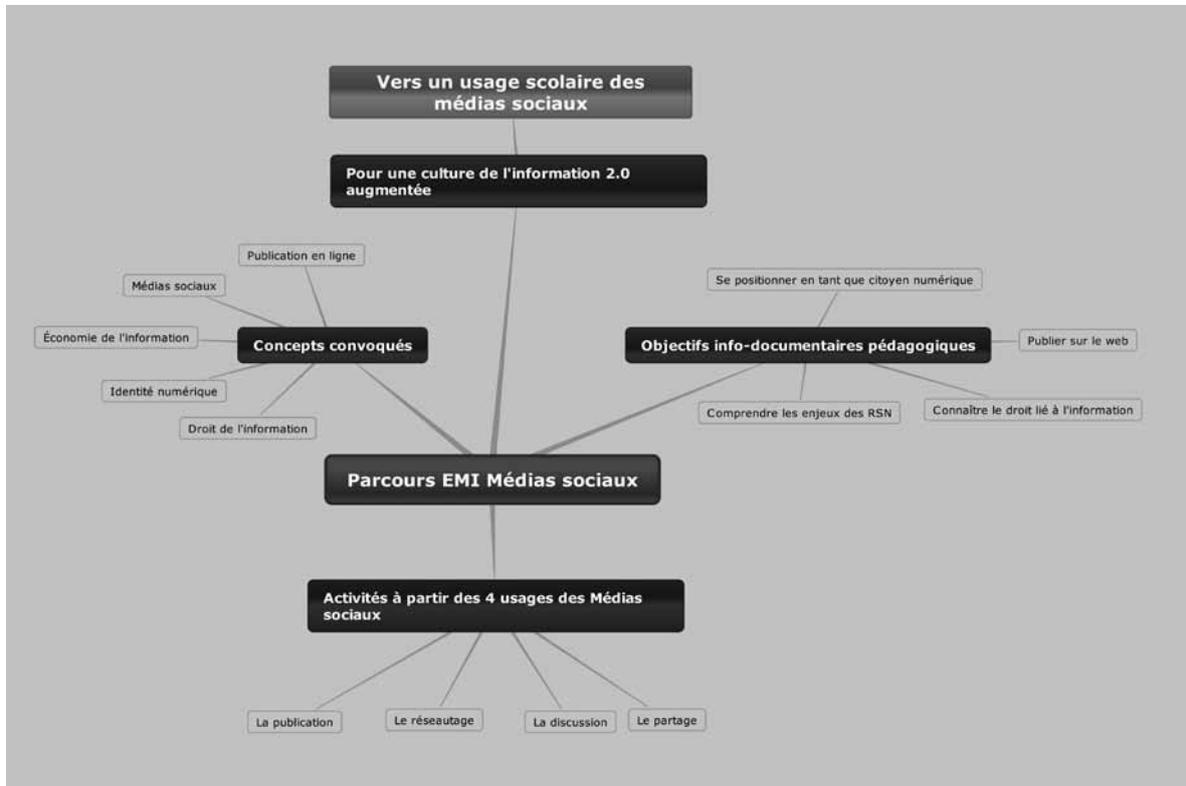
Proposer des apprentissages informationnels en activité

■ Vers une pédagogie de la publication

Pour l'enseignement des médias et de l'information, il semble pertinent de proposer aux élèves des activités similaires à leurs pratiques informationnelles personnelles dans le cadre de pratiques scolaires encadrées afin de mettre en œuvre des compétences et savoir-faire spécifiques et de favoriser des usages responsables des médias sociaux. Une pédagogie de la publication sur les médias sociaux permettrait d'aborder des notions nécessaires au quotidien telles que l'identité numérique, le droit à l'image, les enjeux économiques et culturels informationnels, la médiatisation de l'information; cependant, il semble difficile de modifier les pratiques pédagogiques en insérant de nouveaux objets d'apprentissage en cours de didactisation. Dans le cadre de notre travail de recherche doctorale, nous avons envisagé un parcours EMI autour du thème des médias sociaux sous forme de projet pédagogique et transdisciplinaire sur des réseaux sociaux différents.

■ À l'origine du parcours Médias sociaux dans le cadre de l'EMI

Cette idée a été développée lors de rencontres et de réflexions mutualisées sous forme d'un Barcamp, à l'initiative de Marie-Julie Brisson¹⁸, chercheuse au MICA, et organisées et soutenues par Canopé en Gironde. Sur les conseils de Vincent Liquète, mon directeur de thèse, j'ai voulu m'y investir pleinement. L'objectif était, à partir des pratiques informationnelles spontanées des élèves de formaliser des usages scolaires des réseaux sociaux pour parvenir à une écriture publique et à une pédagogie de la publication. J'ai voulu par la suite m'impliquer davantage dans ce projet car il entrait en résonance avec mon sujet de thèse. Quelques échanges avec Karl Surau chargé du numérique à Canopé 33, nous ont permis de théoriser ce projet; cependant la concrétisation, qui devait être effective durant l'année scolaire 2015-2016, a été repoussée pour cause de problèmes budgétaires et de difficulté de mise en œuvre. La proposition ci-dessous reprend les bases fondatrices du projet en détaillant les tenants et aboutissants d'une culture de l'information 2.0 « augmentée » et en tentant de concrétiser ce parcours.



¹⁸ <http://mica.u-bordeaux3.fr/index.php/fr/component/content/article/21-chercheurs-axe1/781-catoir-marie-julie>

■ Un parcours Médias sociaux pour des usages créatifs et responsables des médias sociaux

Ce projet, basé sur le modèle du parcours d'Éducation artistique et culturelle (EAC) et organisé autour des notions de différenciation, progression, échange et de mutualisation proposerait des mises en situation sur les réseaux sociaux et suivant leurs différents modes de fonctionnement. L'idée de publication, de partage et de collaboration sera centrale afin, d'une part, de rester dans l'esprit des réseaux sociaux et, d'autre part, afin d'enrichir les pratiques informelles des jeunes. Pour la construction du parcours et des projets, on s'appuiera sur le panorama des médias sociaux actualisés de Frédéric Cavazza¹⁹ et les quatre usages délimités, à savoir la publication, le partage, le réseautage et la discussion. Entre écriture individuelle ou collaborative, création ou partage d'images, de photographies et de vidéos, discussion entre pairs et rencontres en fonction des centres d'intérêts ou partage d'information, par un travail de scénarisation et de mise en scène, les participants seraient amenés à travailler à la fois des compétences de publication web basées sur les types d'écritures ou de publication sur le web (remix, détournement, storytelling, travail de l'image fixe ou animée...), et

des compétences citoyennes à travers leur propre mise en scène ou celle de l'établissement (identité numérique, droit à l'image...) ou l'intégration d'éléments multimédia (droit de l'image, droit d'auteur...). On pourra alors envisager une mission par type d'usages des médias sociaux, déclinée pour des niveaux de difficulté différents et construite à partir d'objectifs liés à un type de média social.

■ Une réflexion en construction

On trouvera ici quelques pistes de travail pour insérer les médias sociaux dans une pédagogie de la publication et ainsi transmettre une culture de l'information 2.0 « augmentée » selon les pratiques numériques des jeunes. Il s'agit là des prémices de notre réflexion. Dans le cadre d'une thèse intitulée « La culture de l'information au lycée : entre les pratiques prescrites scolaires et les pratiques sociales des jeunes : la place des réseaux socio-numériques », on aura pour objectifs d'étudier les fondements épistémologiques de la culture de l'information en contexte scolaire et ses enjeux culturels et pédagogiques. On projette toutefois d'expérimenter ce parcours EMI et médias sociaux en accord avec notre méthodologie de recherche et de notre protocole d'observation.

Bibliographie

ACCART, JEAN-PHILIPPE. « Le sommet mondial sur la société de l'information ». Text, 1 janvier 2004. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-06-0068-010>.

AILLERIE, KARINE. « Collaborer de façon informelle sur les réseaux sociaux : quelles pratiques ? Quels enjeux ? ». *L'Agence nationale des Usages des TIC*, 20 mai 2015. <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/collaborer-de-facon-informelle-sur-les-reseaux-sociaux-quelles-pratiques-quels-enjeux-83.htm>.

ALLARD, LAURENCE, et FRÉDÉRIC VANDENBERGHE. « Express yourself ! Les pages perso : Entre légitimation technopolitique de l'individualisme expressif et authenticité réflexive peer to peer ». *Réseaux* 117, n°1 (2003) : 191. doi:10.3917/res.117.0191.

BERNHARD, PAULETTE. « Déclaration de Prague : vers une société compétente dans l'usage de l'information ». Text, novembre 2003. <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information>.

CASTELLS, MANUEL. *L'ère de l'information. [1], La société en réseaux*. Fayard, 2001. https://babordplus.univ-bordeaux.fr/notice.php?q=L%27%C3%A8re%20de%20l%27information%20de%20Manuel%20Castells&spec_expand=1&start=2.

CAVAZZA, FRED. « Social Media Landscape 2014 ». *FredCavazza.net*. Consulté le 10 mai 2015. <http://www.fredcavazza.net/2014/05/22/social-media-landscape-2014/>.

COUTANT, ALEXANDRE, ET THOMAS STENGER. « Les médias sociaux : une histoire de participation ». *Le Temps des médias* 18, n°1 (2012) : 76. doi:10.3917/tdm.018.0076.

DELAMOTTE, ÉRIC, VINCENT LIQUÈTE, ET DIVINA FRAU-MEIGS. « La translittérature ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités. » *Spirale*, n°53 (2014) : 145-56.

DEUFF, OLIVIER LE. « La culture de l'information en reformation. Humanities and Social Sciences. » Université Rennes 2, 2009.

DOUEIHI, MILAD. *Pour un humanisme numérique*. La Librairie du XX^e siècle. Seuil, 2011.

GOFFMANN, ERIC. *Les rites d'interaction*. Paris : Les éditions de minuit, 1974.

LARDELIER, PASCAL, ET CÉLINE BRYON-PORTET. « Ego 2.0 . Quelques considérations théoriques sur l'identité et les relations à l'ère des réseaux ». *Les cahiers du numérique* 6, n°1 (30 mars 2010) : 13-34. doi:10.3166/ln.6.1.13-34.

LIQUÈTE, VINCENT (Dir). *Cultures de l'information*. Les essentiels d'Hermès. Paris : CNRS Éditions, 2014.

MALLOWAN, MONICA. « De l'intelligence économique comme état d'esprit à la transculture de l'information ». *Revue internationale d'intelligence économique* Vol. 6, n°2 (14 décembre 2014) : 111-28.

MERCKLÉ, PIERRE. *La sociologie des réseaux sociaux*. la Découverte, 2011. https://babordplus.univ-bordeaux.fr/notice.php?q=sociologie%20reseaux%20merckle&spec_expand=1&start=0.

RAVANIS, KONSTANTINOS, GEORGES VORVILAS, VASSILIS KOMIS, ET EIRINI MATALLIOTAKI. « Les « Objets d'Apprentissage » à l'enseignement : quels choix didactiques et épistémologiques ? ». *Synergies Sud-Est Européen* 3 (2011) : 53-62.

TABARY-BOLKA, LAURE. *Culture adolescente vs culture informationnelle*. Vol. 5. Lavoisier, 2009. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LCN_053_0085.

TILLINAC, JEAN. « Le web 2.0 ou l'avènement du client ouvrier ». *Quaderni* 60, n°1 (2006) : 19-24. doi:10.3406/quad.2006.2053.

¹⁹ Cavazza, Fred, « Social Media Landscape 2014 », *FredCavazza.net*, consulté le 10 mai 2015, <http://www.fredcavazza.net/2014/05/22/social-media-landscape-2014/>.

Le dessin de presse

au service des valeurs de la

République

◆ **Guénaëlle Ridel**

Professeure documentaliste

◆ **Caroline Soubic**

Professeure documentaliste

**Des savoirs
à enseigner.
Comptes-rendus
de séquences**

Cette séquence est inscrite dans le cadre du parcours d'Education aux Médias et à l'Information (EMI) fixé au niveau du projet documentaire de nos établissements scolaires (collèges Jean L'Herminier et Henri Wallon à la Seyne-sur-Mer). L'objectif est d'appréhender avec les élèves, citoyens et individus en devenir, les différents médias et/ou outils documentaires et numériques, afin qu'ils les comprennent, qu'ils sachent les utiliser, les lire, les critiquer et surtout qu'ils soient capables d'écrire, publier sur et avec ces médias, outils, réseaux de manière à forger leur esprit critique.

Sur le collège Henri Wallon, une heure d'Initiation à la Recherche Documentaire, qui devrait s'appeler Education aux médias et à l'information (EMI) l'année prochaine, est mise en place sur le niveau 6^e, portée par le professeur documentaliste à raison d'une heure par quinzaine en 1/2 classe. J'aborde avec les élèves les points suivants : savoir utiliser le CDI (espaces info-documentaires, outils de recherche d'information d'un document...), savoir utiliser un portail documentaire, un moteur de recherche (base de données documentaires, web), appréhender les différents médias, comprendre internet et le web, se protéger, participer, collaborer sur internet. Les compétences travaillées sont réutilisées dans le cadre des enseignements disciplinaires, notamment dans la mise en place de projets interdisciplinaires. En 5^e les élèves ont 6 heures d'EMI en partenariat avec les professeurs de français et d'histoire géographie (identité numérique, évaluation de l'information, pratiques collaboratives et usages des réseaux sociaux), en 4^e, en partenariat avec les professeurs d'histoire géographie, français et arts plastiques, 4 heures sont consacrées à l'EMI (environnement

médiatique, publication sur le web, fiabilité évaluation de l'information).

Chaque année, en partenariat avec les bibliothèques de la Seyne-sur-Mer, nous envisageons un travail sur une thématique d'Education aux Médias et à l'Information, ayant une résonance au niveau des établissements scolaires (collèges Jean L'Herminier et Henri Wallon) et des publics de la ville de la Seyne-sur-Mer. Le projet au sein de chaque établissement est mené par le professeur documentaliste, en partenariat avec des enseignants de discipline (lettres, histoire / géographie, arts plastiques).

Cette thématique revêt une dimension artistique, avec une production artistique portée par les professeurs d'arts plastiques (réalisation de dessins de presse, de photos dans le cadre d'un projet autour du photojournalisme...), mais également avec pour objectif de faire écrire les élèves et qu'ils soient publiés et lus par le public seynois. Chaque année, en tant que professeurs documentalistes, nous nous attelons à apprendre aux élèves à appréhender différents médias, à se forger un esprit critique face à l'information, mais nous nous efforçons également, à partir de leurs pratiques, à accompagner nos élèves dans leur production sur internet et nous essayons de relayer cela sur les réseaux sociaux que nous utilisons. Ce travail est mené à la fois avec les professeurs de français, pour la partie rédactionnelle et avec les professeurs d'histoire géographie /Éducation civique pour la partie historique et citoyenne en lien avec les programmes scolaires.

La production revêt une forme journalistique et est reprise dans le journal local. Cette production est collaborative au sein de chaque établissement,

mais également inter-établissements, entre les collèges Jean L'Herminier et Henri Wallon. Les niveaux concernés sont des classes de 4^e et 3^e.

L'Éducation aux Médias et à l'Information: une urgence face aux événements qui ont touché le cœur de la République

Cette année, en septembre, nous avons décidé de travailler sur le dessin de presse. Nous avions déjà mené une séquence similaire il y a cinq ans, mais les évolutions et les enjeux liés aux dessins de presse et à leur place dans la société et dans les médias nous ont conduit à le retravailler en utilisant davantage les réseaux sociaux pour recueillir, échanger et partager de l'information. Nous devons traiter de la thématique du "cyberharcèlement". Nous avons donc commencé, au premier trimestre, à aborder le dessin de presse et son rôle, sa place au niveau des médias, le travail de traitement de l'information.

Les événements tragiques de janvier nous ont conduits à modifier notre thématique et à l'orienter plus précisément autour de la thématique de la "liberté d'expression" et de la liberté de la presse.

Au collège Henri Wallon, après les attentats, nous avons mené des brainstormings, mis en place un mur d'expression libre, suivi l'actualité en utilisant différents médias et en confrontant les points de vue. Nous avons également suivi, sur *Twitter*, les réactions des dessinateurs de presse par rapport à cette tragédie. Cela nous a également permis de revenir sur les valeurs de la République, en particulier avec les professeurs d'histoire-géographie. La théorie du complot a été un sujet d'actualité fort, nous avons donc retravaillé sur la différence entre la rumeur et l'information. Nous avons fixé au départ pour ce projet quatre séances en interdisciplinarité. Finalement nous en avons mené sept. Nous avons poussé les élèves à porter un regard critique sur l'information, en les confrontant à différents points de vue et en les aidant à mieux la comprendre, notamment en contextualisant systématiquement l'événement. Nous les avons fait réfléchir, mais surtout écrire, dessiner par rapport à cet événement.

Pour pousser la réflexion, nous avons décidé de nous appuyer sur des recueils de témoignages, des micro-trottoirs, mais également un dossier documentaire. Ces choix ont été fixés à la suite d'un comité de rédaction entre les deux classes participant au projet d'écriture collaborative, avec le collègue Jean L'Herminier.

La thématique du cyberharcèlement abandonnée pour celle de la liberté d'expression, les élèves ont pris contact avec des journalistes et dessinateurs de presse locaux, mais également des journalistes s'étant impliqués après les événements de *Charlie Hebdo*. Après avoir regardé l'émission d'*Envoyé Spécial* "Charlie Hebdo, le numéro d'après"¹, ils se sont tournés vers la journaliste de *France 2* Anouk Burel, pour avoir des informations supplémentaires, qui figureront dans le webzine, paru fin mai.

Au collège L'Herminier, suite aux événements, avec un objectif pédagogique d'Éducation aux Médias et à l'Information et par les médias, nous voulions montrer aux élèves de deux classes de 4^e comment sont utilisées les images comme sources d'informations et mener une réflexion sur le dessin de presse, sa place dans la société, son rôle dans le journal et son lien avec l'actualité.

Au début du projet, quatre séances ont été menées au CDI en collaboration avec la professeur de français en parallèle de sa séquence sur la satire. Au cours de ces séances, les élèves ont appris les typologies de dessin de presse et leurs fonctions. A travers des activités par groupe de trois ou quatre, les élèves ont analysé des dessins de presse tirés de la presse nationale et régionale. Ils ont été amenés à réfléchir sur le point de vue du dessinateur sur l'événement qu'il croque et le message qu'il veut délivrer à son lectorat : veut-il provoquer ? faire réagir ? émouvoir ? faire réfléchir ?

Ainsi, les élèves ont pu comprendre que le dessin de presse joue aussi un rôle dans le journal. Il n'est pas qu'une simple représentation de l'actualité. Il s'inscrit même dans la ligne éditoriale de certains journaux tels que le *Canard enchaîné* ou *Charlie Hebdo*.

L'actualité du 7 janvier 2015 a été propice au libre débat argumenté avec les élèves sur la liberté d'expression et celle de la presse. Cette douloureuse « opportunité » a été l'occasion de comprendre, en situation, la part des médias d'information et leur rôle dans le traitement de l'actualité.

¹ Envoyé Spécial. « *Charlie Hebdo*, le numéro d'après ». *France 2* [En ligne], 15/01/2015. Consulté le : 18/03/2015. Disponible sur : http://www.france2.com/fr/actualites/charlie-hebdo-le-numero-dapres_798323.html

Face à une situation particulièrement angoissante pour certains, la première étape a été de recueillir l'expression de l'émotion des élèves. L'échange s'est d'abord axé sur un rappel des notions et valeurs de l'École de la République: la liberté, la laïcité et sa Charte de 2013, le respect d'autrui, la tolérance. Les élèves, toujours par groupe de 3 ou 4, ont confronté leur avis personnel pour séparer ce qui relève de la foi et des croyances personnelles et ce qui relève de la libre expression. La théorie du complot a un peu émergé dans une des deux classes, il était donc nécessaire de revenir sur la notion d'information². Qu'est-ce qu'une information? Comment est choisi ce qui sera montré, écrit et illustré? Certains élèves ont évoqué les chaînes d'information en continu, considérées pour certains élèves comme anxiogènes. Durant près d'une semaine, les médias ont couvert les événements, information en continu, chassant l'information à tout va, hyper-médiatisant les événements, créant ainsi la polémique (le direct avec un des otages de l'épicerie *Hyper Cacher* par exemple).

Avec la professeur de français, nous avons fait un rappel des textes juridiques protégeant la liberté d'expression (Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen etc).

Désormais, au CDI, depuis les événements, les élèves disposent d'une sorte d'exutoire, un carré blanc au mur sur lequel ils peuvent exposer librement leurs pensées, poèmes, dessins; c'est le carré « *d'expressions sans pression* ». Tout peut y être exposé dans le respect d'autrui (pas d'insultes, ni de diffamation) et sans censure de la professeure documentaliste.

Actualité et esprit critique, l'Éducation aux Médias et à l'Information, un vecteur dans la construction de savoirs et valeurs républicaines

La situation dé-dramatisée, les élèves ont mené une réflexion sur la crédibilité des médias lors des événements et sur le pouvoir des images, notamment celles diffusées sur les réseaux et médias sociaux et sur les chaînes d'informations en

continu. Dans le cadre de notre projet, nous devions accueillir le dessinateur de presse Thibaut Soulcie, deux mois plus tard. Aussi, les élèves ont été très attentifs aux publications de ce dessinateur notamment sa Une de *l'Equipe*³ et son hommage à Charb dans *Marianne*⁴.

Les professeurs de français et d'arts plastiques ont rappelé la différence entre le dessin satirique et la caricature aux élèves. Les élèves ont eu pour exercice d'analyser la place laissée au dessin de presse dans un journal et la scénarisation de l'information (travail en groupe et en ateliers disciplinaires).

Enfin, la dernière étape a consisté en un travail de brainstorming sur la liberté d'expression et la liberté de la presse afin d'établir une carte mentale sur le sujet. Puis, les élèves ont eu à élaborer de courts exposés qui ont été le point de départ pour l'écriture de leur article de presse pour le webzine.

Les thèmes ont été retenus pour un traitement dans le cadre des programmes scolaires (éducation civique, histoire-géographie, français, arts plastiques, EMI et orientation). Les élèves ont sélectionné :

- **la liberté d'expression** (ses usages et limites)
- **la liberté de la presse** (le pouvoir des médias), quel est le rôle des médias d'information? Quelle est leur responsabilité dans la diffusion de l'information? Quel traitement de l'information (pluraliste et démocratique)? Quelle pertinence de l'information, quelle fiabilité? Quelles menaces pèsent sur la liberté de la presse actuellement?
- **la laïcité et le droit au blasphème**, peut-on publier des caricatures considérées comme blasphématoires dans le pays des droits de l'Homme et du citoyen? Qu'est-ce que le blasphème? Comment *Charlie Hebdo* défend-il la laïcité et la liberté de conscience? En quoi *Charlie Hebdo/Charia Hebdo*, est-il considéré comme un journal provocateur? Pourquoi les dessinateurs ont-ils continué à caricaturer et représenter le prophète Mahomet? A-t-on le droit de blasphémer dans la presse française? Doit-on protéger le droit au blasphème au nom de la liberté d'expression?
- **l'instrumentalisation des images** (les dessins sortis de leur contexte)

² Wikinotions Info-doc FADBEN, disponible sur : <http://fadben.asso.fr/wikinotions/index.php?title=Cat%C3%A9gorie:Notions/Information> [En ligne], page consultée le 15 mai 2015.

³ Une de *l'Equipe* N° 22088 du 8 janvier 2015, également disponible sur : <http://www.soulcie.fr/portfolio/journal-lequipe-2/> [En ligne], page consultée le 21/01/2015.

⁴ Une de *Marianne* N° 926 du 16 au 21 janvier 2015

- la manipulation de l'information sur les réseaux sociaux (une autre issue pour s'exprimer? l'immédiateté de l'outil), notion en information-documentation d'infobésité⁵.

- la **déontologie du journaliste** (Charte de Munich de 1971) et le métier de dessinateur de presse

- *Charlie Hebdo*, les journaux indépendants et satiriques, comment les dessinateurs connus (Cabu, Wolinski, Charb...) traitaient-t-ils l'information?

Les élèves ont travaillé en groupe de trois ou quatre avec les professeurs et en autonomie mais encadrés au CDI, sur leur temps libre.

En dernier lieu, les élèves ont préparé la rencontre avec le dessinateur de presse, Thibaut Soulcie, en prenant d'une part, connaissance de son travail à travers une exposition de la bibliothèque regroupant quelques dessins emblématiques de l'auteur autour de trois thèmes: société, sport et politique. D'autre part, en découvrant et analysant régulièrement au CDI ou en français, le dessin pour la *revue dessinée* sur le profil *Facebook* du dessinateur⁶.

Il était important de leur rappeler le fil conducteur du projet: la liberté d'expression à travers le dessin de presse plus spécifiquement.

Cette séquence a permis aux élèves de mettre en place un système de veille autour d'un événement (tragique), de se forger un esprit critique face à une multiplicité d'informations/rumeurs, de s'exprimer face à cet événement (en dessin, en article journalistique, par des échanges directs avec des professionnels de l'information) tout en respectant les règles liées à la publication sur Internet, en se mettant au service d'une production collective (webzine).

Bilan de l'activité

La liberté d'expression est un principe fondamental qui permet à chacun d'exprimer librement ses idées, c'est « un des droits les plus précieux de l'homme⁷ ». La Marche nationale du 11 janvier fut l'illustration pour les élèves de la défense de la

liberté d'expression. Lors de cette manifestation, ils se sont sentis « CHARLIE », c'est-à-dire qu'ils ont pris conscience que la liberté d'expression peut être en danger, que c'est un enjeu, voire un idéal selon le pays où l'on réside, que c'est un principe fragile.

Globalement, le bilan de ce projet est positif. Tout au long des séances, les élèves ont été acteurs de leurs apprentissages.

Le projet a été fédérateur et dynamisant, les élèves sont venus en autonomie au CDI et sur leur temps libre pour avancer sur leurs recherches, analyse de dessin et rédaction d'articles de presse.

Malgré les difficultés, les élèves ont su porter un regard critique sur leurs activités et sur leur façon de travailler en groupe. De façon générale, les élèves ont su coopérer entre eux, s'adaptant, modifiant leur travail en fonction des avis parfois divergents de leurs camarades.

C'est un véritable climat de confiance qui a perduré au sein des deux classes hormis deux groupes qui ont dysfonctionné pour cause d'absences répétées d'un camarade. Les élèves ont su se partager le travail, respecter la parole de chacun et l'adapter au besoin lors de la rédaction de leurs articles.

Cependant, lors des séances de décryptage des dessins de presse, certains élèves ont éprouvé des difficultés à les analyser par manque de culture historique ou humaniste. En revanche, les élèves peu impliqués au départ se sont peu à peu saisis du projet car l'actualité de janvier et la rencontre avec le dessinateur de presse en mars ont été des événements concrets et faisant sens.

Enfin, la perspective de présenter en mai, aux habitants de la commune, une production finale collective, sous forme de webzine, œuvre de la compétence de chacun, a fortement encouragé les élèves.

Ce fut pour tous, apprenants et enseignants, une expérience de classe enrichissante.

⁵ Notion d'infobésité développée par Sauvajol-Rialland, Caroline. *Comprendre et maîtriser la déferlante d'informations*. Vuibert, 2013.

⁶ Profil *Facebook* de Thibaut Soulcie, dessinateur, disponible sur: <https://fr-fr.facebook.com/soulcie> [En ligne]

⁷ Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789

Du message au discours :

Quelle expression sur les

réseaux sociaux?

une séquence en Sixième

◆ Florian Reynaud

Professeur documentaliste

Après une première approche consacrée aux réseaux sociaux numériques, ou médias sociaux, l'année dernière, sur une heure, sous forme de discussions informelles en classe, il est apparu qu'il y avait besoin d'une meilleure structuration de la démarche pédagogique sur ce sujet. En effet, l'identification des réseaux sociaux connus des élèves, l'explicitation de leur rôle et de leur intérêt, suivies de discussions sur ce qu'on peut publier et ne pas publier sur ces médias, sont apparues comme des étapes qui n'étaient significatives que pour les élèves déjà utilisateurs de ces médias.

La volonté était pourtant d'aborder cette notion de médias sociaux dès la Sixième, puisque la moitié des élèves du collège en sont utilisateurs, et que les trois quarts au moins le seront d'ici la rentrée suivante. Ainsi, plutôt que de comprendre les outils dans leur globalité, il s'est agi d'aborder les problématiques associées à la publication, en choisissant de partir de publications existantes, sur deux plateformes, afin de comprendre la variété de l'information publiée et de poser les questions soulevées parfois par certaines publications, notamment autour de l'orthographe.

L'idée, par ailleurs, est de se concentrer sur des publications de type message court, commun à d'autres plateformes, comme les forums, les blogs, les sites web ouverts aux commentaires,

ce qui conduit à une activité d'écriture en ligne des élèves, lors de la deuxième séance, en prenant en considération ce qui a été vu au sujet des messages étudiés sur *Facebook* et *Twitter* lors de la première séance. Cette écriture se fait à partir des commentaires associés aux articles publiés sur le site web du collège, avec la volonté de ne pas intégrer l'usage des mass médias sociaux dans l'établissement, mais encore de donner l'appétence à la consultation du site web du collège. L'objectif est bien d'amener les élèves à questionner la publication sur le web 2.0 (forums, réseaux sociaux...), du message qui est posté au discours qui est porté, afin de favoriser chez eux la réflexion sur l'information diffusée dans ces médias, avec des études de cas et avec une activité d'écriture

Identification et préalable

Toutes les classes de Sixième sont concernées par cette séquence, au mois de mai ou de juin. La séquence se fait à chaque fois en classe entière, avec l'enseignant de français, sur des heures de français.

Pour la conception, plusieurs définitions sont extraites du Wikinotions Info-Doc, pour soi comme pour les élèves, autour des notions les plus importantes de la séquence :

■ Définitions utiles pour soi et formulation pour les élèves :

Un média social est **un outil de communication en réseau**. Chaque profil identifié **partage des contenus** et entre **en relation avec d'autres profils**.

Publier c'est **mettre un document à disposition du public**. C'est un **acte de communication** qui se fait généralement par un éditeur, mais les facilités de publication sur Internet font que quiconque peut devenir auteur et s'**auto-publier**. L'acte de publication engage la **responsabilité de l'auteur** quant aux contenus publiés.

Le type d'information **questionne la relation de l'information avec la connaissance et la vérité**, mais aussi **avec sa fonction ou ses usages** : l'information peut être d'actualité, historique, biographique ; elle peut être liée à une connaissance, à une opinion, à un plaisir ; elle peut être personnelle, professionnelle, promotionnelle.

Le droit de l'information s'applique à toute **publication ou diffusion d'informations**. Il recouvre le **droit d'auteur** et le droit à l'image. Le droit de l'information permet de protéger d'une part les auteurs, d'autre part les personnes ou œuvres représentées dans les images publiées. Relevant de la **loi**, des sanctions peuvent être appliquées en cas d'abus ou de non respect.

Description

La séquence se déroulant en fin de Sixième, on peut partir de pré-requis, de savoirs développés dans l'année en information-documentation et en français. Il s'agit en particulier de connaissances sur la structure d'une page web (reconnaissance des zones de titre, de menu, de contenus principal et secondaire, etc.) et de compétences en orthographe et dans la construction d'une phrase simple.

À partir des enjeux et objectifs, on développe en information-documentation, de manière plus ou moins importante, les notions et savoirs suivants, définis à partir du Wikinotions Info-Doc¹ et du curriculum en information-documentation proposé par la FADBEN² :

Notions abordées : Structure du document, Médias sociaux (en ligne) ; Message, Discours (intention, rhétorique) ; Type d'information ; Droit de l'information.

Savoirs : Comprendre la structure d'un site web ; Identifier l'auteur d'une page web ; Connaître des exemples de médias sociaux en ligne et leur utilité ; Se poser des questions sur les traces qu'on laisse sur le web ; Réfléchir aux conséquences des publications et objets publiés, en termes de morale, de droit.

En français, on développe un travail sur l'expression, l'expression de soi, l'expression d'un sentiment, d'une émotion, ainsi que des connaissances sur la construction d'un échange, d'un jeu de rôles, sur la construction d'une phrase simple, sur l'orthographe.

Les élèves sont amenés à répondre à plusieurs exercices au sujet de l'expression sur les réseaux sociaux. Dans chaque exercice, ils travaillent individuellement, puis réfléchissent en binôme, et enfin partagent avec la classe lors de la correction. On attend par ailleurs surtout une démarche de réflexion, guidée par des exercices qui mènent vers des réponses qui ne sont pas univoques.

Les élèves sont ensuite amenés à produire, sous la forme de commentaires sur le site web du collège. Le choix d'un article les amène à son identification, et à la formulation d'un avis, d'un sentiment, d'une émotion, au sujet du contenu de cet article.

■ Les étapes (séance par séance) :

1^{ère} séance (au CDI).

- Présentation de la séquence (5 minutes)
- Temps de présentation de la structure (révision) d'une page *Facebook*, d'un compte *Twitter*. Description des deux services, avec participation des élèves, selon leur expérience (10 minutes)
- Premier exercice et correction avec explicitation (10 minutes)
- Deuxième exercice et correction (10 minutes)

¹ Disponible sur : <http://fadben.asso.fr/wikinotions/>

² Disponible sur : <http://www.fadben.asso.fr/Vers-un-curriculum-en-information-346.html>

- Réflexion collective sur les fautes et ce qu'on peut faire (20 minutes)
 - Troisième exercice (si temps restant)
- 2^e séance (en salle informatique)*
- Troisième exercice et correction avec explicitation (10 minutes)
 - Réflexion sur l'expression et les limites de la liberté d'expression (10 minutes)
 - Travail de rédaction de commentaires sur le site du collège (35 minutes)

■ Les outils

Pour soi, on dispose de la feuille d'exercices, éventuellement corrigée. Il convient par ailleurs, pour le début de la première séance, de pouvoir présenter les deux réseaux sociaux numériques concernés, ainsi que d'avoir les droits d'administration du site web pour valider les commentaires des élèves (ici sous forme d'une modération *a priori* sur un site configuré sous CMS SPIP). Lors de la deuxième séance, les élèves travaillent en binôme par poste informatique, avec un accès au site web du collège.

■ Evaluation et bilan

En cours de travail sur les exercices, les enseignants passent d'une table à l'autre pour observer les difficultés, éventuellement intervenir. A partir du travail effectué en 1^{ère} séance, le travail de rédaction de commentaires peut être évalué, par et avec les élèves. A la fin de la deuxième heure de travail, si certains groupes n'ont pas eu le temps de rédiger un deuxième commentaire, il leur est demandé de le faire à la suite de la séance.

En fin d'année, une évaluation sommative de 30-40 minutes, avant le passage en Cinquième, intègre des questions d'évaluation relatives à cette séquence: type d'information, structure d'une page web, publication (autour des fautes d'orthographe), avec une question ouverte enfin lors de cette évaluation: « Quels conseils donnerais-tu à un enfant de huit ans qui souhaite utiliser *Facebook*? ». L'évaluation est corrigée pendant la même séance.

■ Progression

En classe de Cinquième, les élèves sont amenés à travailler dans le cadre d'une recherche documentaire autour d'un média social en particulier, autour de son service, de son fonctionnement et de son

modèle économique³. En classe de Quatrième, la question du droit est mise en valeur, lors d'une recherche documentaire en collaboration entre information-documentation et éducation civique, avec des sujets relatifs à l'expression et à la liberté d'expression sur Internet⁴ (restitution orale par chaque groupe devant la classe, dans chaque classe), et lors d'une séance d'une heure sur le droit de l'information, avec un QCM⁵.

Conclusion: le bilan

Notons un bilan positif de la première séance, pour entrer dans le sujet, avec une certaine excitation des élèves vis-à-vis du sujet, vite dépassée par la mise au travail, qui se fait sans difficulté. Il n'y a pas eu de problème particulier à comprendre et à trouver les réponses au sujet du type d'information. Il y en a eu un peu plus au sujet de l'explication à formuler. La réussite au sujet de l'orthographe est plus contrastée, mais finalement bonne quand on laisse le temps aux élèves.

Certains élèves ont fait preuve d'un blocage au sujet du lien entre français et utilisation des réseaux sociaux, ce qui a permis finalement d'ouvrir plus facilement le débat sur l'orthographe et l'écriture en ligne.

Le travail de rédaction de commentaires, dans la 2^e séance, a permis de travailler sur l'expression d'un sentiment et d'un avis argumenté, avec une réelle motivation des élèves, là encore. Si tous les groupes n'ont pas eu le temps de rédiger et de publier un commentaire, tous sont arrivés à sélectionner un article du site web et à commencer la rédaction. La limite tient sans doute à ce que cette deuxième séance, à cause d'une absence non prévue, ne s'est faite qu'avec le professeur documentaliste, avec alors un accompagnement plus difficile pour vérifier l'ensemble du travail d'identification des articles, avec très peu d'erreurs de la part des élèves, et pour relire les commentaires avant publication, avec en particulier beaucoup de fautes de grammaire et d'orthographe à ce niveau. Pour chaque groupe, le travail d'accompagnement a permis de dépasser la seule rédaction d'un avis simple pour arriver à un avis argumenté, le seul élan donné, « précisez ce qui vous a intéressé dans l'article ou le projet présenté dans l'article », suffisant à l'écriture des arguments. Notons enfin que les élèves ne se sont pas permis d'émoticônes ou d'abréviations, alors que c'était permis, peut-être avec un cadre scolaire bloquant à cet égard, à dépasser par la suite.

³ <http://billiejoe.fr/spip.php?article17>

⁴ <http://billiejoe.fr/spip.php?article16>

⁵ <http://billiejoe.fr/spip.php?article43>

Du message au discours : quelle expression sur les réseaux sociaux ?



• Voici quelques messages postés sur Twitter.

Est-ce que l'information donnée est :

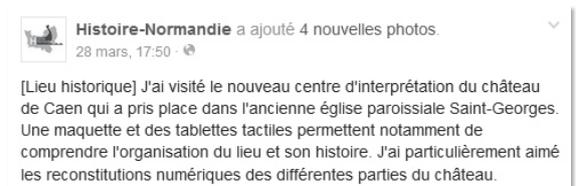
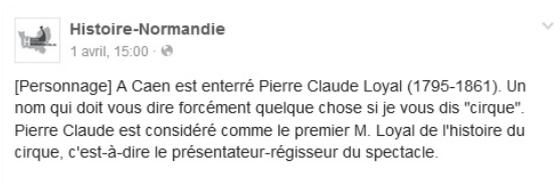
- d'actualité ?
- historique ?
- biographique ?
- culturelle ?



• Voici deux messages postés sur Facebook :

Est-ce que l'information donnée est :

- une opinion ?
- une connaissance ?



- Les tweets et messages suivants comprennent des fautes d'orthographe.
Retrouve-les et corrige-les !







- **Les fautes d'orthographe, sur les réseaux sociaux, ont des causes. Lesquelles ?**

1. _____
2. _____



- **Que peux-tu faire quand tu repères des fautes d'orthographe dans un message sur un réseau social ?**

• **Voici quatre photos postées sur Twitter:**

Est-ce que l'information donnée est

- personnelle ?
- professionnelle ?
- promotionnelle ?



• **D'après toi, qu'est-ce qu'on doit éviter de dire sur un réseau social ?**

• **Pourquoi ?**

Exprime-toi sur Internet!

Choisis un article sur le site web du collège. Un article que tu pourrais commenter : donner ton avis, ton sentiment, ton émotion, par rapport au contenu de l'article.

Note les références de cet article : _____

Nom du site : _____

Titre de l'article : _____

Auteur de l'article : _____

Date de publication : _____

Quand tu as consulté l'article et noté les références, prépare au brouillon, ci-dessous, une ou deux phrases pour commenter l'article, sans fautes d'orthographe, sans abréviations. Tu peux insérer des émoticônes.

Quand ton expression est validée par un professeur, écris le commentaire sous l'article.

• • •

Choisis **un autre article** que tu vas commenter sur le site web du collège, sur lequel il y a déjà un commentaire.

Note les références de cet article : _____

Nom du site : _____

Titre de l'article : _____

Auteur de l'article : _____

Date de publication : _____

Quand tu as consulté l'article, le(s) commentaire(s) et noté les références, prépare au brouillon, ci-dessous, une réponse au commentaire, avec des abréviations, des émoticônes.

Quand ton expression est validée par un professeur, écris le commentaire sous l'article.

Devenir un web citoyen :

la liberté d'expression

sur

Internet

en débat

◆ Catherine Faure-Guichard

Professeure documentaliste

La discussion du projet de loi sur le renseignement et les polémiques qu'il suscite sur les limites de la liberté d'expression à l'ère du numérique fournissent un bon exemple de l'actualité du questionnement qui est au cœur de cette séquence. Ce focus sur le caractère mouvant et évolutif de ces limites, selon les pays et selon les périodes, a des implications très concrètes pour les élèves qui sont déjà, ou qui sont manifestement conduits à devenir des utilisateurs réguliers des réseaux sociaux et producteurs quotidiens de contenus médiatiques sur le web : comment devenir un web citoyen informé et éclairé en développant une conscience claire des enjeux liés à une fréquentation quasi-permanente d'Internet ?

Le contexte de la séquence

Cette séquence a été construite à l'occasion d'un stage de formation consacré aux jeux sérieux qui s'est déroulé pendant l'année 2013-2014 dans l'académie d'Aix-Marseille¹. L'objectif initial était d'élaborer un projet de séquence autour d'un jeu sérieux, de le tester entre les rendez-vous avec les formateurs, et d'en tirer un bilan utile à tous les stagiaires. Même si on peut discuter du qualificatif de *Serious Game* pour le dispositif de l'Isoloir, choisi pour élaborer cette séquence, les

potentialités du dispositif m'ont paru très fortes parce qu'il confronte les élèves à la communauté des internautes, qu'il s'appuie sur leurs pratiques quotidiennes (le bouton « j'aime » d'un certain réseau social), qu'il est alors possible d'évoquer avec eux, et qu'il les sensibilise aux mécanismes du vote tout en les impliquant dans la construction d'une argumentation qui les mènera au débat. Compte tenu de ces potentialités, c'est donc dans le cadre de l'ECJS que j'ai mené cette séquence, avec le professeur de sciences économiques et sociales en charge de cet enseignement pour sa classe de première ES.

Le dispositif de l'Isoloir² est basé sur un mécanisme de vote évolutif permettant au « joueur-citoyen » de revoir ses positions intellectuelles sur une question de société au fil d'un parcours réflexif :

- un vote d'opinion basé sur son vécu, ses convictions et ses a priori,
- un vote informé, qui repose sur la consultation de documents proposés au sein du jeu,
- un vote débattu ou motivé, qui prend en compte les arguments apportés par les autres joueurs,
- enfin une proposition alternative, issue du cheminement de cette réflexion.

¹ Pour une présentation détaillée du dispositif et de la problématique des jeux sérieux dans l'enseignement, on pourra se référer à l'interview d'Anne Wix sur le site de Savoirs CDI (<http://www.cndp.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie-reflexion/les-jeux-serieux/une-experimentation-academique-entretien-avec-anne-wix.html>) (Consulté le 15 mai 2015)

² Tralalere. L'Isoloir. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.isoloir.net/> (Consulté le 15 mai 2015)

Le site du dispositif propose des ressources pédagogiques et documentaires nombreuses pour les enseignants, dont nous nous sommes largement inspirés pour construire notre séquence. Pour tester le jeu au préalable, il est possible de jouer sans inscription, c'est d'ailleurs ainsi que les élèves utiliseront le dispositif pendant la séquence. La création d'un compte par l'enseignant responsable permet de créer un atelier (autant d'ateliers que de classes) avec sauvegarde des résultats de la classe et retour possible lors d'une séance ultérieure.

L'objectif général de la séquence est le développement des connaissances, des compétences et de la culture nécessaire à l'exercice de la citoyenneté dans la société de l'information (article 4 de la loi sur la refondation de l'École parue au Journal officiel du 9 juillet 2013³), en favorisant à la fois une prise de conscience et de parole des jeunes internautes, dans le cadre d'un apprentissage réflexif de la citoyenneté. Dans le thème « Vivre dans une société démocratique: les institutions, la vie politique et sociale, la nation et sa défense » du programme d'ECJS de la classe de première, les élèves sont amenés à participer à un débat argumenté sur la question « Quelle liberté voulons-nous sur Internet ? », en construisant une argumentation informée et documentée. Les objectifs info-documentaires sont doubles: il s'agit pour les élèves d'identifier leur besoin d'information et de prélever l'information. C'est par ailleurs une mise en situation qui valorise la mise en débat. Cette séquence permet enfin de valider trois compétences du B2i lycée: comprendre et respecter les grands principes résultant de la loi informatiques et libertés (2. 1), participer à une production numérique dans un esprit de mutualisation, de recherche (5.4) et participer à un débat en ligne dans le respect des interlocuteurs (Nétiquette, 5.6). La séquence suppose que les élèves connaissent les règles de participation à un débat argumenté, ce qui est le cas en classe de première au vu des modalités de l'enseignement d'ECJS au lycée.

Les modalités de mise en œuvre

D'une durée globale de deux fois 55 minutes avec une demi-classe, l'atelier a été co-encadré par le professeur d'ECJS et moi-même en salle

multimédias avec un poste informatique par binôme d'élèves, auquel s'ajoute le poste professeur relié au vidéoprojecteur. Une fiche d'activité récapitulant les étapes du jeu sérieux pour participer au vote et au débat argumenté a été distribuée à chaque élève et complétée au fur et à mesure de l'avancée dans le dispositif de l'Isoloir. La production finale attendue était la publication en ligne d'arguments pour chaque proposition de l'Isoloir (soumise au modérateur du dispositif et diffusée à la communauté des internautes), mais aussi la rédaction d'une proposition alternative collective figurant dans le compte-rendu de l'atelier diffusé sur l'espace numérique de travail du lycée.

Le déroulement de la séquence est basé sur l'alternance entre le mode « atelier » du dispositif de l'Isoloir et le mode « jeu individuel » ce qui donne du rythme et évite de laisser les élèves trop longtemps en autonomie devant le jeu pour recentrer régulièrement leur attention.

Dans un premier temps de présentation du projet, les élèves sont sensibilisés à la thématique du jeu sérieux avec la vidéo visible en ligne sur le site, un exemple d'actualité et la réalisation par chacun d'un quiz sur la liberté d'expression sur Internet. Ce quiz est l'occasion de rappeler aux élèves quelles sont en France les limites à la liberté d'expression. Suite à cette phase initiale, on organise le premier tour du vote, c'est le vote dit d'opinion, auquel chaque élève participe. Malgré le nom du jeu sérieux, nous n'avons pas prévu d'isoloir dans la salle de classe. Le vote se fait à main levée. La comptabilisation des votes et leur répartition dans la classe permet de comparer avec la répartition des votes de la communauté des internautes ayant participé à l'Isoloir. Le diagramme de répartition est dévoilé à tous dès que l'on a complété en ligne les votes correspondant à chaque proposition.

La seconde phase de la séquence est alors une phase de jeu individuel, phase d'information avec l'onglet « se documenter » du jeu l'Isoloir: après avoir validé son vote (indispensable pour débloquent la suite du jeu), chaque binôme doit au moins lire un document écrit en plus de visionner une vidéo en se connectant au jeu, sans inscription préalable. Le deuxième tour du vote est alors organisé, il s'agit d'un vote informé puisque les élèves ont collecté des informations qu'ils n'avaient pas avant le premier tour: c'est l'occasion de revenir

³ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République [en ligne]. Journal officiel, n°157, 9 juillet 2013. Disponible sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>: (Consulté le 15 mai 2015)

en mode « atelier », afin de constater l'évolution ou non du vote de la classe et d'engager la discussion autour de cette évolution, en mettant l'accent sur l'importance de l'information dans le mécanisme du vote, quel qu'en soit le thème.

La troisième phase porte sur un temps de jeu collectif, phase d'argumentation avec l'onglet « argumenter » du jeu l'Isoloir: il s'agit ici de veiller à la constitution de quatre groupes d'élèves cohérents par rapport aux préférences en jeu dans leur vote, pour préparer les arguments à faire valoir pour défendre leur prise de position. Un porte-parole est alors désigné dans chaque groupe défendant une position spécifique, porte-parole qui va argumenter à l'oral pour défendre son choix. Un secrétaire de séance choisi parmi les élèves publie en ligne les quatre arguments proposés par les porte-paroles (un argument par proposition).

Un troisième tour de vote est organisé, le vote débattu ou motivé, avec comptabilisation et discussion sur l'évolution éventuelle de la répartition des votes dans la classe. La dernière phase impliquant tous les élèves est une phase de proposition: il s'agit de rédiger collectivement une proposition alternative, qui réponde à la question initiale « Quelle liberté d'expression voulons-nous sur Internet? », proposition publiée en ligne par le secrétaire de séance.

Retour d'expérience

Les enseignements que l'on peut tirer de cette séance sont triples.

Le premier, élémentaire, concerne les paramètres techniques et logistiques qui sont primordiaux pour la réussite de ce projet et l'utilisation de l'Isoloir, comme de tout jeu sérieux. Une parfaite connexion au réseau est indispensable pour maintenir l'implication des élèves et pouvoir alterner le mode « atelier » du dispositif et le mode « jeu individuel ». A cet égard, la séquence n'a pu être menée à son terme dans un des deux groupes en raison du mauvais fonctionnement de la connexion Internet, qui a démobilité une grande partie des élèves. Les copies d'écran faites au préalable ont permis d'aborder la thématique de la liberté d'expression, mais en vidéoprojetant les documents, au lieu d'impliquer les élèves dans la recherche d'information. La qualité du débat a été bien moindre dans ce groupe. *A contrario* le projet a bien fonctionné dans la deuxième partie de la classe, qui a bénéficié de meilleures conditions techniques. La densité de la séquence nécessite

de bien cadrer les phases de jeu individuel si l'on veut parvenir à la phase ultime de rédaction collective d'une proposition alternative, et toute difficulté technique, même transitoire, freine les ardeurs de la classe. Mener la séance seul avec une classe, même restreinte, est impossible. Il faut nécessairement être deux enseignants, qui peuvent ainsi plus facilement endosser les différents rôles possibles dans le cadre d'une utilisation pédagogique des jeux sérieux en alternant intervention ponctuelle auprès des élèves lors des phases de jeu individuel et temps de mise en commun et de vote lors des temps d'atelier.

Le second enseignement est lié à la richesse du dispositif de l'Isoloir: elle a permis aux élèves de s'impliquer réellement dans la construction d'une argumentation. Même les élèves en difficulté ont pu apporter leur pierre à l'édifice de la proposition collective en soumettant leurs idées oralement au porte-parole du groupe. A cet égard, sur le plan pédagogique, la démarche en elle-même est aussi féconde que le contenu de la proposition que les élèves vont effectivement rédiger. Les évolutions du vote entre les trois tours ont été importantes, ce qui a sensibilisé les élèves au rôle de l'information dans l'exercice de la citoyenneté. Confronter leur propre vote à celui de la communauté des internautes a vraiment suscité leur intérêt et leur envie de poursuivre le jeu en mode individuel. Ils sont d'ailleurs allés au-delà des consignes, en visionnant plusieurs vidéos, par exemple, ou en lisant plusieurs documents. Ils se sont bien appropriés les enjeux du débat sur la frontière mouvante entre public et privé sur Internet, sur la question de la protection des sources des journalistes, sur les différences de législations nationales dans le monde... La remédiation effectuée par les enseignants est importante à ce niveau.

Cette richesse du dispositif en fait aussi la complexité relative. La séquence est à réserver aux lycéens, et plutôt dans les filières générales à mon avis, même si les concepteurs du dispositif évoquent le niveau 3^e. D'autres sujets de débat sont possibles sur l'Isoloir en fonction des disciplines mobilisées: sur la thématique de la citoyenneté et le numérique, que nous traduisons par « web citoyenneté », outre la question de la liberté d'expression sur Internet, il est possible d'organiser un atelier sur le type d'enseignement privilégié pour que tous maîtrisent le numérique, sur la question des identités numériques, sur la gouvernance et la régulation d'Internet à l'échelle mondiale, sur la position à adopter par rapport à la géolocalisation... Ces questionnements tant en matière d'usage individuel que de gouvernance

de l'Internet concernent tous les citoyens, et donc tout particulièrement les citoyens en devenir que sont nos élèves. Il faut noter également qu'un programme d'atelier sur l'Europe est en cours de réalisation, en tout cas annoncé sur le site du dispositif, mais pour l'instant aucun atelier n'a été mis en place.

Le dernier enseignement que l'on peut tirer concerne plus précisément la thématique de l'usage pédagogique des jeux sérieux et de la définition même de ce qu'est exactement un jeu sérieux. Comme le précise très bien Anne Wix dans l'entretien précédemment cité, les jeux sérieux sont une des modalités de la pédagogie active et permettent de varier les situations d'apprentissage pour entretenir ou stimuler l'intérêt et la motivation des élèves. A cet égard, utiliser un jeu sérieux nécessite de la part des enseignants un énorme investissement, tant dans la familiarisation avec le jeu, dans la préparation du scénario pédagogique que dans l'organisation pratique de la séance. Or le dispositif de l'Isoloir est initialement conçu à des fins pédagogiques, il propose beaucoup de ressources, ce qui permet de gagner

du temps dans la construction de la séquence. Mais il peut être important de ne pas en rester aux uniques ressources proposées par le jeu. Le regard critique que peuvent porter les élèves sur les arguments développés au sein du jeu et la volonté qu'ils peuvent avoir d'en chercher ailleurs, afin de construire leur propre argumentaire, peut constituer un élément d'évaluation intéressant dans l'acquisition d'une forme d'autonomie de pensée. L'Isoloir est particulièrement bien adapté aux modalités de l'enseignement de l'ECJS en lycée parce qu'il permet de proposer une séance interactive et dynamique favorisant une recherche d'informations par les élèves ciblée, débouchant sur un débat pertinent et cohérent. Ceci étant, ce dispositif doit pouvoir être reproduit sans nécessairement y avoir recours. Il reste que selon moi l'Isoloir n'est pas véritablement un jeu sérieux : certes, l'élève qui joue remporte des « trophées », gagne des points d'expertise, de courage... mais cet aspect est très accessoire et marginal dans le fonctionnement du jeu. Je parlerais plutôt d'un dispositif pédagogique participatif et innovant rendant les élèves acteurs de leur web citoyenneté en construction.

« L'Isoloir est un jeu sérieux créé par *Tralalere*, entreprise qui a développé des partenariats avec le Ministère de l'Éducation nationale dans la création de contenus éducatifs, *Vinz et Lou* notamment. À destination des élèves de 14 à 18 ans, ce jeu sérieux prend pour objectif de mettre les élèves en situation de vote afin de les initier aux pratiques démocratiques pour favoriser la construction de leur citoyenneté. »

■ **Atelier : vote du 1^{er} tour (au tableau) sur les propositions A, B, C, D de l'Isoloir.**

Choisissez deux documents et résumez l'information contenue dans ces deux documents

Titre du document		
Source du document		
Informations principales à retenir		

Évaluez ces deux documents, c'est-à-dire jugez de leur utilité par rapport à la question du débat.

■ **Atelier: vote du 2^e tour (au tableau) sur les propositions A, B, C, D.**

Sur votre poste informatique, poursuivre le jeu avec l'onglet « argumenter »

- Choisir la proposition correspondant à votre vote et lisez les arguments proposés :
évaluez au moins 5 arguments
- Réfléchissez à l'argument que vous pourriez utiliser puis constituez un groupe avec ceux qui ont fait le même vote que vous et élaborer un argument que le porte-parole du groupe défendra à l'oral (vous pouvez vous aider des arguments publiés dans l'Isoloir)

Proposition à défendre	Rédaction d'un argument pour cette proposition
	<p>Mon argument :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>L'argument choisi par le groupe :</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

■ **Atelier: exposition orale des arguments liés à chaque proposition et vote débattu du 3^e tour (au tableau)**

Elaboration collective d'une nouvelle proposition publiée en ligne...

Proposition A	Proposition B	Proposition C	Proposition D	Proposition de la classe
%	%	%	%	
sur _____ élèves				
%	%	%	%	
sur ___ votants du jeu				



Désinformation

Notion organisatrice : Information

Caractéristiques

Niveau débutant

- Procède d'un acte volontaire
- Concerne une information mensongère
- Tend à une manipulation de l'opinion publique
- Porte préjudice à un individu ou à un groupe d'individus
- Est construite à des fins politiques, commerciales

Niveau avancé

- Procède d'un acte volontaire, délibéré
- Concerne une information mensongère, faussée, dénaturée
- Tend à une manipulation de l'opinion publique
- Porte préjudice à un ou des tiers
- Est élaborée à des fins politiques, économiques
- Est élaborée pour obtenir une action ou une réaction

Exemples et contre-exemples

Exemples

- L'affaire du « charnier » de Timisoara en Roumanie (décembre 1989)
- Le virus du Sida a été fabriqué par un laboratoire des services secrets US
- Saddam Hussein avait des usines atomiques mobiles en 2003

Contre-exemples

- Toute information journalistique vraie
- Une information erronée involontairement (mésinformation)
- Une fausse information parodique (Ex. sur <http://www.legorafi.fr/>)
- Une légende (La légende du Dahu par ex.)

Notion(s) associée(s) : Média, Type d'information, Evaluation de l'information, Ethique de l'information, Médiatisation

Définitions

Niveau de formulation débutant

La désinformation concerne une **information mensongère**. C'est un acte volontaire qui s'appuie sur l'ignorance de l'opinion publique, pour obtenir une réaction ou convaincre et pour porter préjudice à un individu ou à un groupe.

Niveau de formulation avancé

La désinformation concerne une **information mensongère, faussée, dénaturée, censurée sciemment**. C'est un acte volontaire, au contraire de la "mésinformation" (défaut d'information sans l'intention de mentir ou de nuire).

La désinformation s'appuie sur l'ignorance de l'opinion publique, à des fins politiques, économiques, pour obtenir une réaction de l'opinion ou pour convaincre l'opinion. Elle porte préjudice à un ou des tiers.

Selon Nadège Delalieu, la désinformation s'appuie sur plusieurs techniques :

- La négation ou l'omission des faits
- La diffusion d'une information incomplète, tendancieuse ou carrément fausse
- L'estompage ou la surinformation (noyer l'information, ou saturer l'information, ce qui lui fait perdre sens)
- La répétitivité
- La diabolisation
- L'interprétation
- La généralisation / la banalisation
- La rumeur
- Le système des parts inégales
- Le manichéisme
- La psychose

La désinformation suppose une propagation par les médias, par la voie publique, par exemple avec la rumeur, jusqu'à atteindre des médias neutres. Elle peut être officielle, à travers la propagande, ou officieuse, à travers des pressions politiques et économiques diverses.



FÉDÉRATION
DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - contact@fabden.asso.fr

Président :
Florian Reynaud

Suivi éditorial :
Gildas Dimier - Florian Reynaud

Création graphique :
*Kthy Drouadène - www.papillonage.fr
Agnès Ledem*

Imprimerie A3 DIFFUSION - La Rochelle

Abonnement servi aux adhérents
Vente au numéro : 10 €

www.fadben.asso.fr

ISSN 1260-7649