



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Concours externe du Capes et Cafep-Capes

Section documentation

Exemple de sujet pour l'épreuve écrite disciplinaire appliquée

À compter de la session 2022, les épreuves du concours externe du Capes et du Cafep-Capes sont modifiées. [L'arrêté du 25 janvier 2021](#), publié au journal officiel du 29 janvier 2021, fixe les modalités d'organisation du concours et décrit le nouveau schéma des épreuves.

Thème : Éduquer les élèves à l'esprit critique

Le CESC de votre collège a identifié comme axe de projet pour l'année scolaire le développement de l'esprit critique.

A la demande de votre chef d'établissement, pour nourrir la réflexion de la prochaine réunion :

1. A partir du dossier documentaire, vous élaborez une note de synthèse présentant les enjeux de l'implication de l'ensemble de la communauté éducative du collège dans l'éducation des élèves à l'esprit critique.
2. En vous appuyant sur votre note de synthèse et sur vos connaissances personnelles, vous développerez le volet de votre projet de politique documentaire présentant les actions partenariales que vous envisagez de mettre en œuvre pour contribuer à cette éducation.

Composition du dossier

DOCUMENT 1 : FRAU-MEIGS Divina. « Développer l'esprit critique contre les « infaux » » [en ligne]. Grand Angle, juillet-septembre 2017 [consulté le 31 janvier 2021]. Disponible à l'adresse URL : https://fr.unesco.org/courier/july-september-2017/developper-lesprit-critique-contre-inaux	4
DOCUMENT 2 : HUMBERT Fabien. « Internet et les complots ». <i>Médium</i> 2017/3-4 (N° 52-53), p. 213 - 216.	6
DOCUMENT 3 : HUYGHE François-Bernard. « Désinformation : armes du faux, lutte et chaos dans la société de l'information ». <i>Sécurité globale</i> 2016, vol. 2, n° 6, p. 63-72. Extrait.....	7
DOCUMENT 4 : CHAMBAUD Perrine, LAPRAY Isabelle, LUCAS Marine, « Jeu S'prit critique & S'team de soi » [en ligne]. 2019 [consulté le 31 janvier 2021] Disponible à l'adresse URL https://doc.dis.ac-guyane.fr/Jeu-S-prit-kritic-S-team-de-soi.html	13
DOCUMENT 5 : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015	16
DOCUMENT 6 : BOATINI JÛNIOR Danton José, TONIN Juliana. « La rumeur à l'ère des réseaux sociaux numériques ». <i>Sociétés. De Boeck Supérieur</i> . 2017/2 n°136. P.21- 34. Extraits.....	21
DOCUMENT 8 : Eduscol. Approche globale de l'esprit critique [en ligne]. Octobre 2016. [consulté le 31 janvier 2021]. Disponible à l'adresse URL https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves	27
DOCUMENT 9 : MINISTERE DE LA CULTURE. Programme de Résidences de journalistes [en ligne]. 25 mars 2019	28
DOCUMENT 10 : CLEMI. Kit d'accompagnement "La famille tout écran » [en ligne]. 2019 [consulté le 31 janvier 2021]. Disponible à l'adresse https://www.clemi.fr/fr/guide-famille/kit-daccompagnement-la-famille-tout-ecran.html	30
DOCUMENT 11 : ATTALI, Gérard, BIDAR, Abdennour, CAROTI, Denis et al. Esprit critique : outils et méthodes pour le second degré. Réseau Canopé, 2019, p. 211-216.....	34
DOCUMENT 12 : Extraits du projet d'établissement du collège X	39

DOCUMENT 13 : Eléments de présentation du collège X	40
DOCUMENT 14 : Présentation du CDI du collège X.....	43
DOCUMENT 15 : Analyse du fonds documentaire du CDI du collège X	45

DOCUMENT 1 : FRAU-MEIGS Divina. « Développer l'esprit critique contre les « infaux » » [en ligne]. Grand Angle, juillet-septembre 2017 [consulté le 31 janvier 2021]. Disponible à l'adresse URL : <https://fr.unesco.org/courier/july-september-2017/developper-lesprit-critique-contre-inaux>

Le retour du commérage

L'EMI se retrouve donc dans l'obligation de repenser les médias et les fondements politiques et éthiques qui les légitiment. Il lui faut revoir le rôle des médias sociaux et des échanges qui s'y déroulent en tenant compte de l'augmentation numérique, qui transforme les anciennes audiences en nouvelles communautés de partage et d'interprétation. Le retour du commérage qu'ils manifestent n'est pas anodin et ne doit pas être traité par le mépris. Conversation sotto voce qui véhicule pêle-mêle racontars, rumeurs et ragots, le commérage rend le privé public. Il place l'authenticité au-dessus d'une vérité perçue comme une fabrication par des élites loin des préoccupations quotidiennes et locales.

Les médias sociaux véhiculent donc des nouvelles dont le statut véridique est incertain, en plaidant le faux pour arriver au vrai ou montrer que la vérité n'est pas si limpide que cela. D'où la tentation de parler de « post-vérité » à leur égard, mais c'est réduire leur portée et refuser d'y voir la quête d'une vérité autre, quand les systèmes d'information dits de référence font faillite. Ils remettent au centre l'éternelle bataille journalistique entre le fait objectif et le commentaire d'opinion qui se joue dans ces modèles d'influence.

En sciences de l'information-communication, le commérage relève du lien social. Il remplit des fonctions cognitives essentielles : surveillance de l'environnement, aide à la prise de décision par le partage des nouvelles, mise en cohérence d'une situation donnée avec les valeurs du groupe... Ces fonctions ont traditionnellement légitimé l'importance des médias. Mais ceux-là sont désormais perçus comme indigents et biaisés – ce dont le recours au commérage en ligne est le symptôme et les médias sociaux, le relais. Ce n'est pas tant la faute aux médias sociaux que celle des responsables du débat public dans le réel.

Sur les scènes politiques déstabilisées un peu partout dans le monde, les médias sociaux redonnent du sens au rôle régulateur du récit social. Ils mettent en lumière les violations des normes sociales, surtout quand les institutions politiques se targuent de transparence, car les secrets ne sont plus à l'abri. Face aux journaux inféodés aux partis, ils bousculent la norme d'objectivité, qui s'est fossilisée en présentant obligatoirement une opinion pour et une opinion contre. Le public manifeste de la défiance à l'égard de la « véracité » de ce discours polarisé et se laisse séduire par la stratégie d'authenticité. Celle-ci établit une relation de proximité avec les membres de la communauté d'abonnés qui constitue désormais l'audience et vise à les impliquer dans les débats, tout en reposant sur le principe de transparence. Ainsi, à l'éthique de l'objectivité, les médias sociaux opposent l'éthique de l'authenticité.

Explorateur, analyste et créateur

Les médias sociaux et leurs *inaux* sont donc un cas d'école pour l'EMI, qui sollicite une de ses compétences fondamentales, l'esprit critique. Mais c'est une forme d'esprit critique qui doit se doter d'une compréhension de la valeur ajoutée du numérique : participation, contribution, transparence et reddition de comptes, certes, mais aussi désinformation et jeux d'influence.

L'esprit critique peut s'exercer et se former... et agir comme une forme de résistance à la propagande et au complotisme. Les jeunes doivent être responsabilisés. Il faut faire en sorte qu'ils remettent en question leur utilisation des médias sociaux en tenant compte des critiques qui leur sont adressées quant aux conséquences possibles de leurs pratiques. Il faut aussi faire confiance en leur sens de l'éthique, une fois sollicité.

[...]

Faire passer l'EMI à une grande échelle

Mais l'EMI doit aussi exercer l'esprit critique à l'encontre des médias eux-mêmes. Il s'avère que les grands organes de presse sont aussi parmi les plus grands influenceurs et ceux qui tendent à pousser les rumeurs avant leur confirmation sur Twitter par exemple. Les *infaux* qui circulent sur Facebook, le premier des médias sociaux à les véhiculer, tirent leur fond de vérité du fait que les professionnels de l'information se soumettent trop à la pression du scoop, envoyé avant d'être vérifié, sur le même modèle que les autres usagers amateurs. Et les démentis ne font pas autant de bruit que les rumeurs !

Des défis existent donc encore pour faire passer l'EMI à une grande échelle. Il faut convaincre les décideurs ; il faut former les formateurs, enseignants comme journalistes. Ma recherche à l'université de la Sorbonne nouvelle, dans le cadre du projet TRANSLIT de l'Agence nationale de la recherche et de la chaire UNESCO « Savoir devenir à l'ère du développement numérique durable », porte sur une comparaison des politiques publiques en Europe. Elle montre que beaucoup de ressources et de formations existent sur le terrain, faites par des associations ou des enseignants, de leur propre initiative plutôt que de celle des universités. Elle pointe toutefois un décrochage au niveau des politiques publiques malgré l'inscription de l'EMI dans beaucoup de programmes éducatifs nationaux : peu de mécanismes interministériels, peu ou pas d'instances de corégulation, peu ou pas de coordination multi-acteurs. Il s'en dégage une gouvernance de l'EMI composite, avec trois modèles en présence selon les pays : le développement, la délégation ou... le désengagement (D. Frau-Meigs et al, 2017).

Un sursaut éthique

La bonne nouvelle, c'est la prise de conscience des journalistes, qui révisent leur déontologie et se rendent compte de la valeur de l'EMI. Leur sursaut éthique peut aider les enseignants à repositionner l'EMI et à donner des ressources valides à la résistance en faveur de l'intégrité des data et des médias. Des actions se dessinent déjà qui remettent en selle la valeur de l'enquête en profondeur, par le data journalisme, révélant ainsi des informations impossibles à déceler autrement.

Les affaires comme la fuite colossale de documents confidentiels connue sous le nom de *Panama Papers* ont aidé à moraliser la vie politique et à redonner confiance en la profession. D'autres actions visent plus précisément la lutte contre les *infaux*, avec le numérique. Parmi elles, il faut signaler le blog de l'Agence France-Presse « Making of, les coulisses de l'info » ([link is external](#)) (qui montre les coulisses d'une grande régie d'information), mais aussi le Décodex ([link is external](#)) du journal *Le Monde* (qui recense les sites selon leur toxicité), « RevEye » de Google (qui permet de vérifier l'authenticité des images en 3 clics), le site Spicce et son « Conspi Hunter » (pour dénoncer le complotisme).

Pour s'exercer pleinement et créer une citoyenneté éduquée, l'esprit critique en EMI doit s'appliquer aussi à la géo-économie des médias sociaux. Les plateformes numériques GAFAM, toutes de droit californien, ont longtemps refusé le statut de médias, pour éviter leur responsabilité sociale et se soustraire aux obligations de service public afférentes. Mais la régulation algorithmique a révélé leur capacité à exercer un contrôle éditorial sur les contenus qui valent la peine d'être monétisés, et, ce faisant, à décider de la vérité, car ce sont des personnes réelles qui créent leurs algorithmes, sans toutefois faire preuve de transparence ou d'éthique.

[...]

DOCUMENT 2 : HUMBERT Fabien. « Internet et les complots ». *Médium* 2017/3-4 (N° 52-53), p. 213 - 216.

La déferlante de contenus numériques et/ou virtuels imbibe (trop ?) souvent l'esprit des étudiants qui les dégorge sans prendre le temps de les assimiler. Ces informations facilement accessibles constituent le socle d'un « prêt-à-penser » bas de gamme s'appuyant sur le réel, tandis que l'abstraction, les concepts et les paradigmes se retrouvent jetés aux orties, car considérés comme inutiles. Cette dérive se retrouve dans les salles de classe, la moindre recherche ne peut se faire que sur Internet. « Google est mon ami. » L'instantanéité contemporaine a trouvé son « Veau d'Or ».

La Toile est au cœur d'un certain nombre d'interrogation, entre mes collègues et moi. La première concerne l'encyclopédie en ligne Wikipédia. À elle seule, cette encyclopédie contributive, gratuite et libre résume les paradoxes de l'hypersphère. Tout d'abord, Wikipédia et la multiplication des blogs font que l'information se trouve dépouillée du code de déontologie des chercheurs et des journalistes. Mes étudiants consultent la fiche Wikipédia sans discernement et les thèmes polémiques comme le nazisme sont régulièrement modifiés par les apologues du III^e Reich. Le problème est qu'aux yeux d'un certain nombre d'étudiants, Wikipédia est aussi, voire plus légitime qu'un livre ou un enseignant.

L'institution scolaire porte une responsabilité dans cette dérive. À une histoire chronologique, la direction des programmes scolaires a substitué une histoire thématique, faite de petites séquences séparées les unes des autres par un saut temporel de plusieurs décennies, voire de plusieurs siècles. Ainsi, en Première, on traite des deux guerres mondiales, puis des totalitarismes. Ces derniers, fascisme, stalinisme et nazisme, sont étudiés dans un même chapitre qui expose les conditions d'accession au pouvoir, les points communs et les différences. Cette approche pousse les élèves à des amalgames, symptomatiques du relativisme actuel, résumé en une phrase : « Tout se vaut. »

Le changement climatique, par exemple, pâtit de cette ambiance délétère. Un groupe américain, nommé ClimateDepot.com, financé par des entreprises pétrolières Exxon et Chevron, et dirigé par un dénommé Marc Morano, est l'une des figures de proue des climato-sceptiques. Morano, qui admet n'avoir aucune formation scientifique, utilise une méthode simple pour décrédibiliser la climatologie : « faire court, fait simple et faire drôle. » Ainsi, les scientifiques apparaissent pontifiants et soporifiques et voient leur message se diluer dans un océan d'approximations.

Rédigés dans une langue plus qu'accessible mais truffée de références ésotériques, les sites conspirationnistes proposent des explications simplistes, faites de raccourcis, d'allusions et de confusions grossières. Le point commun de ces sites concerne l'existence de sociétés secrètes qui guideraient le monde en sous-main, les dirigeants politiques actuels n'étant que des marionnettes. Cette idée-force est ancrée dans l'esprit de nombre de mes élèves qui voient, par exemple, les *Illuminati* partout.

Le stupéfiant est que ces sites utilisent les mêmes méthodes que leurs prédécesseurs de la fin du XIX^e siècle ou des années 1930 : distorsion de la réalité, recherche de boucs émissaires, rumeurs malfaisantes, allusions plus ou moins marquées... Les méthodes sont les mêmes, le support a changé. Pour lutter contre les métastases conspirationnistes, il n'y a pas de remède universel, mais un ensemble de petits outils. Le premier est le questionnement. Si une thèse suscite plus de questions que de réponses, il y a fort à parier qu'il s'agit d'une théorie conspirationniste. Trois questions paraissent essentielles : d'où vient cette thèse, qui l'a émise et qui salit-elle. Le complot dédouane le corps social, dans son ensemble, de toute responsabilité collective lors de la survenue d'un événement. « Ce qui nous arrive n'est pas de notre faute, mais celle des... » (choisir un groupe de personnes ou une société secrète). Face à leur argumentaire manichéen, qui jette l'opprobre sur des personnes ou des institutions, jugées malintentionnées et/ou malfaisantes, seule une analyse des points faibles du raisonnement des promoteurs de haine pourrait permettre de jeter une lumière crue sur leurs insuffisances. « L'homme qui a pour conducteur le discernement et pour rênes la pensée parvient à l'autre rive de son voyage. » est une phrase du *Katha Upanishad*. Elle illustre à merveille ce que devrait être un voyage dans les méandres d'Internet.

DOCUMENT 3 : HUYGHE François-Bernard. « Désinformation : armes du faux, lutte et chaos dans la société de l'information ». *Sécurité globale* 2016, vol. 2, n° 6, p. 63-72. Extrait

La désinformation repose sur la fabrication d'un faux message puis sa diffusion de façon qui semble neutre et dans un but stratégique. Il s'agit toujours d'agir négativement sur l'opinion publique pour affaiblir un camp. Ce camp peut être un pays, les tenants d'une idéologie, un groupe ou une entreprise (on imagine mal une désinformation qui ferait l'éloge de ceux qu'elle vise).

Sauf à la confondre le discours de qui ne pense pas comme nous (comme l'idéologie serait l'idée de l'autre, disait R. Aron), la désinformation est autre chose que :

- le simple mensonge, fait de dire A quand on sait ou croit B (*je n'ai pas volé la confiture*) ;
- le stratagème qui implique de feindre une intention ou une action pour mener un adversaire à la faute (*je fais du bruit à l'ouest pour attaquer à l'est*) ;
- la manipulation, amener quelqu'un à prendre certaines décisions qu'il n'aurait pas prises de lui-même, sans être soumis à une représentation orientée de la réalité ou des rapports humains (*je flatte ou culpabilise celui à qui je vais demander une faveur*) ;
- l'intoxication qui fait parvenir à un adversaire des informations trompeuses qu'il croira avoir surprises, qu'il considérera donc comme authentiques, et qui l'amèneront à prendre de mauvaises décisions (*je laisse délibérément intercepter une correspondance de moi disant le contraire de ce que je prépare*) ;
- l'aveuglement idéologique qui permet de ne percevoir de la réalité que ce qui confirme l'idée ou de délirer en interprétant le réel (*c'est quand la réponse précède la question*, disait Althusser).
- etc.

Même si ces notions sont très proches, et se mêlent dans la pratique quotidienne, pour qu'il y ait vraiment désinformation, il faut donc :

- l'intention stratégique qui se traduit par une fabrication (faux documents, fausses scènes, faux témoignages, fausses images) ;
- que cette intention soit médiatisée, c'est-à-dire relayée par des médias ou par des groupes humains (associations, communautés...) qui amplifient le message, l'authentifient, en dissimulent la source partisane ou intéressée ;
- que le processus serve aux intérêts de son initiateur au détriment de la cible. Pour que cette dernière en pâtisse, il faut d'abord provoquer un effet de croyance en un danger imaginaire, en un crime supposé, en une conspiration, en une manœuvre occulte...

Organisations et falsifications

La désinformation est un phénomène historique. *Homo sapiens* savait déjà mentir, Ulysse ruser et Sun Tzu inventait des stratagèmes il y a vingt-quatre siècles ; n'empêche que le mot « désinformation » n'apparaît dans un dictionnaire - au demeurant soviétique - qu'en 1953 avant d'être admis dans celui de l'Académie française en 1980.

Son premier avatar, la « *desinformatzia* », a d'abord des relents de Guerre froide : des services truquent de faux articles sur les origines du Sida (arme secrète des laboratoires américains), de fausses lettres de Reagan, de fausses actions secrètes. À l'époque, quelqu'un qui dénonce le péril que représente la désinformation pour la démocratie est assurément anticommuniste

Bien entendu, la chute du communisme n'entraîne pas la fin de la désinformation que nous appellerons géopolitique. Lors des guerres du Golfe, de Yougoslavie, de la révolution en Roumaine

et autres des agences de communication comme le *Rendon group* ou *Hill and Knowlton* se chargeront d'imputer, qui à Saddam, qui à Milosevic, les crimes les plus affreux (couveuses débranchées, épuration ethnique, charniers) pour justifier l'intervention occidentale. La désinformation se privatise ou commercialise et vise surtout à désigner un coupable, un ennemi du genre humain, plutôt qu'à affaiblir un système ; le succès médiatique même provisoire (on découvre souvent les trucages trop tard quand la guerre a été gagnée ou le tyran anti-occidental renversé) de cette stratégie des démocraties n'a rien à envier à feu la *desinformatzia*.

La fin du vingtième siècle voit aussi prospérer la désinformation économique : quand la conquête des marchés se mondialise, quand dominant les technologies de l'information et de la communication, quand l'entreprise dépend davantage de son image, de son « logo », quand prospèrent le principe de précaution et l'inquiétude environnementale et sanitaire, il devient presque trop tentant de handicaper son concurrent en diffusant en ligne de faux rapports sur des risques aéronautiques ou des pollutions imaginaires, d'animer en sous-main de pseudo associations écologiques ou citoyennes pour dénoncer les méfaits de telle industrie. Agissant par l'intermédiaire d'officines, éventuellement en recourant à des artifices numériques (il est, par exemple, devenu enfantin de pratiquer l'« *Astrourfing* », en créant par algorithmes de faux comptes de citoyens indignés qui vont tous militer pour une noble cause et dénoncer votre concurrent mais qui sont imaginaires), l'instigateur a de bonnes chances de rester impuni.

Faux en réseaux

Le facteur qui va tout bouleverser est l'équation « numérique plus réseaux ». À un premier stade qui correspond peu ou prou au Web 1.0, la facilité de production/distribution de la désinformation est stimulée ou démocratisée. Si chacun peut devenir émetteur à son tour et non simple récepteur des mass médias, se documenter à son gré sur le Web, pratiquer ou prétendre pratiquer le journalisme citoyen, avoir une chance de recevoir d'innombrables visites sur son site ou son forum, il peut informer donc désinformer. D'autant plus que des outils très simples permettent de retoucher des images, facilement disponibles en ligne, de prendre et de mêler des textes et de simuler des identités. Parfois pour le plaisir de simples canulars (*hoaxes*) parfois dans un but plus politique.

Le web 2.0 comporte une autre dimension de la lutte par la désinformation : si chaque acteur (Étatique ou privé) peut mettre en ligne sa version de la vérité, la lutte pour faire prédominer sa propre interprétation ne dépend pas (ou pas seulement) de qui a les meilleurs logiciels, ni même la meilleure histoire (au sens du *storytelling* : le récit le plus séduisant). Gagner consiste à faire prédominer sa version sur celle de l'adversaire et des autres donc à occuper un espace d'attention et à gagner un capital de confiance. À ce jeu, ce ne sont pas forcément les services d'État qui gagnent : l'art d'être repris, cité, commenté ou parodié, « liké », tweeté, etc. ne s'apprend guère dans les grandes écoles. Le problème se pose en d'autres termes qu'à l'époque des mass médias où il suffisait de faire gober une belle histoire par le système d'information du pays adverse ou l'environnement de la cible (ceci valait dans un système a priori pluraliste et non contrôlé : allez désinformer la Quotidien du peuple depuis Paris !).

Du coup, les réseaux sociaux introduisent un degré de complexité supplémentaire.

Au stade de la fabrication, d'abord. Par définition, le numérique implique que l'image (comme le son, ou le texte...) puisse être supprimée, modifiée, retravaillée, combinée, copiée et multipliée, propagée... au bit près. Et ce à très faible coût, avec des exigences de plus en plus faible en termes de compétence techniques (logiciels plus simples et accessibles). Par ailleurs, les ressources documentaires, banques d'images, bases d'information en ligne, immédiatement, gratuitement... permettent de piocher dans des réserves de données qui permettent de forger des trucages vraisemblables. Le travail du faussaire est donc facilité pour ne pas dire banalisé.

Au stade suivant, celui de la distribution, les facilités sont aussi remarquables. Celui qui entre en tout point du réseau, éventuellement sous une identité feinte, peut théoriquement atteindre tout internaute de la planète. Le mot important est ici « théoriquement » : si des milliards de messages se concurrencent, il faut que le mien se distingue. Pour ce faire, il faut soit qu'il attire les robots, soit qu'il attire les hommes (les deux se combinant forcément en pratique). Attirer les robots signifie être bien indexé sur les moteurs de recherche, ce qui dépend de la pertinence du message, de facteurs techniques, de nombre d'hyperliens, et de certaines recettes techniques, etc. Attirer les hommes implique en pratique d'amener nombre de vos contemporains (dont idéalement pas mal de journalistes des médias « classiques » qui reprendront sur leurs médias ce que vous dites ou montrez) à vous relayer. Cela signifie : visiter, suivre, indexer, s'inscrire, « aimer » (au sens du « like » de Facebook), reproduire et recommander, commenter, voter pour, répercuter en rajoutant éventuellement un peu (sur le modèle de la rumeur où chacun tend à embellir le contenu par rapport à la « source sûre » dont il a reçu l'information)...

Ici, intervient le phénomène des communautés en ligne, interactives, partageant certaines affinités ou s'agglutinant pour partager la nouvelle information et la rendre virale (c'est le cas, par exemple, des pages Facebook répercutant une « indignation » par rapport à un fait divers scandaleux ou à un événement politique : à certains égards, le printemps arabe est un peu parti comme cela). Ces communautés ne se contentent pas de démultiplier l'impact d'une information (vraie ou fausse, tout ce qui précède est valable dans les deux cas), chacun de ses membres recrute, collabore, commente, augmente, etc.

Avantage supplémentaire, la forme du réseau se prête à une attaque par l'information : tout d'un coup, des milliers de gens se mettent à répéter une histoire, à partager un document, à reprendre une « révélation », accusation ou récrimination et l'affaire devient « virale ». C'est typiquement la situation qui empêche de dormir les « *community managers* » des entreprises, sensés en protéger la « e-réputation », ou autres spécialistes de la communication de crise, gouvernementale ou institutionnelle.

Avec les réseaux 2.0, il devient presque impossible de distinguer la désinformation pure et dure de la simple rumeur (qui, elle, n'implique pas dans sa définition une planification stratégique, mais peut résulter de la simple bêtise, de la jalousie, de la paranoïa, etc). Ainsi, le jour où sont écrites ces lignes, les réseaux sociaux bruissent d'informations « que la police voudrait dissimuler » et qui portent sur des attentats sur le point d'éclater dans le centre de Paris, des quartiers qu'il faudrait évacuer. D'où démentis de la Préfecture de Police, pour éviter la panique... Dans un cas de ce genre, faute de pouvoir remonter à la source primaire, nous ne saurons jamais s'il s'agit d'une manœuvre destinée à augmenter la tension ou du canular d'un gamin.

Autre test : il suffit de faire une recherche de quelques secondes sur n'importe quel sujet controversé (Donald Trump) pour trouver :

- de fausses déclarations de lui ou d'autres hommes politiques sur des sujets triviaux (taille de son membre viril) qui ressortent visiblement de la grosse rigolade ;
- des informations contre Trump montrant, par exemple, des militants du Ku Klux Klan qui le soutiennent (ils s'avèrent en réalité être des contre-manifestants noirs hostiles et déguisés avec des cagoules, la photo étant faussement légendée) ;
- des documents pour réfuter des déclarations de Trump qui affirme avoir vu des milliers des musulmans du New Jersey se réjouir de la chute des Twin Towers en 2001.

Chaque sujet clivant donne ainsi lieu à un floraison de faux documents (ladite fausseté consistant souvent à prendre une image en ligne et de lui attribuer une fausse datation, de faux acteurs ou un faux contexte). Chaque camp peut accuser l'autre de vraies atrocités qu'il commettrait et de fausses

qu'il inventerait. En cinq minutes de recherches en ligne à propos de l'Ukraine, vous trouvez des preuves en image de la présence de soldats russes dans le Donbass et la preuve que l'image a été prise ailleurs, la preuve qu'il y a des nazis parmi les pro Maïdan et la preuve que ces gens sont tout à fait innocents, la preuve qu'un missile, etc. La désinformation au coup par coup est remplacée par un cycle, accusation, preuve, démontage, réfutation de la réfutation, accusations mutuelles de manipulation, etc.

Techniques de vérification et mythologies du doute

Car ce qu'a fait la technologie, la technologie peut le défaire ou, au moins le révéler. Sans entrer dans les détails informatiques, il n'est pas très difficile de repérer la première fois occurrence en ligne d'un texte (les universitaires savent comment on repère le texte d'un étudiant qui a « pompé » ou « copié-collé »), de retrouver l'origine d'une image (donc qui l'a réellement prise, quand et où), Il est possible à un degré de sophistication supérieure d'accéder aux métadonnées d'un document, qui l'a émis, avec quel système et logiciel, quand, d'où à où, ou de savoir l'adresse IP ou identifiant unique, des ordinateurs qui ont émis un message. Dans un registre moins technologique, des professionnels savent aussi confronter une information avec d'autres sources, vérifier si une image est compatible dans les détails (noms des rues, plaques d'immatriculation, position du soleil à l'heure supposée de la prise de vue...) avec ce que prétend sa légende.

Donc en théorie, des esprits honnêtes appliquant les bonnes méthodes et maîtrisant les bons outils devraient éviter les pièges les plus grossiers. Le problème est qu'en période de surcharge informationnelle et au rythme affolant de l'instantané, nos capacités critiques sont très vite débordées. Question de temps de cerveau humain disponible comme aurait un directeur de chaîne, question aussi de vérification de la vérification de la source de la source qui se transforme vite en *regressio ad infinitum* la vérification de a suppose celle de b, donc de c, donc de d et ainsi de suite.

En sens inverse, il existe de multiples sites de surveillance (fonction « chien de garde ») et force rubriques, souvent rattachées des journaux sur papier qui tentent ainsi de capter un public de sceptiques numériques : désintox, décryptage, révélation des mensonges des hommes politiques et des confrères, révélations de cas de trucage... Ou l'on peut tout simplement compter sur la vigilance des autres internautes qui seront trop contents -c'est gratifiant et bon pour la « e-réputation-de signaler un « fake ». Ceci ne faisant souvent reporter le problème en amont, entre rubriques de vérification qui se contentent de renvoyer aux chiffres officiels quand ce n'est aux opinions politiquement correctes et sites qui critiquent les « bobards » ou la « désinformation » d'un point de vue très idéologique.

On peut être inquiets quand l'Express appelle à signaler, pour ne pas dire dénoncer les sites d' « infaux », catégorie où l'on rangera pêle-mêle des dingues qui croient aux extra-terrestres, des sites de parodie un peu potaches, et des sites d'analyse géopolitique non orthodoxe. La tentation de l'amalgame peut frapper des deux côtés.

Dans tous les cas, nous sommes sortis du schéma simple où les médias mentant ou abusés par des manipulateurs sont débusqués dans un second temps par des intellectuels critiques, des journalistes courageux ou des analystes vérificateurs. Si la révélation de quelques grandes manipulations médiatiques, par exemple durant les deux guerres du Golfe, s'est encore à peu près déroulée ainsi, nous vivons une phase de multiplication des versions disponibles de la vérité : chacun peut se bricoler son interprétation, avec sa communauté et ses préjugés. Et il pourra se renforcer dans ses convictions. Des centaines, voire des milliers d'internautes se retrouvent pour se féliciter, images ou documents à l'appui, de l'excellence de leurs opinions sur le principe énoncé par Pierre Dac : « Quand on sait ce qu'on sait, on se dit qu'on a raison de penser ce qu'on pense ». Si vous

mobilisez des milliers de cerveaux pour critiquer les bizarreries de la version « officielle » et confirmer vos hypothèses, il y a des chances que vous obteniez des résultats.

Ces données techniques - falsifiabilité et réfutabilité à portée d'écran de chacun - créent un nouveau rapport avec l'information. Lui-même engendre deux tendances que l'on pourrait qualifier de sociologiques et idéologiques : le scepticisme de masse dégénérant parfois en complotisme d'une part et, d'autre part, la tendance des gouvernements ou des élites à assimiler toute critique du système à une opération de désinformation. Donc à rétablir une sorte de contrôle du vrai.

Imaginaire de la peur et stratégies du déni

La tendance hypercritique se traduit par la conviction de plus en plus répandue que « la vérité est ailleurs » et que les médias et les autorités nous mentent. La conviction que les systèmes d'autorité et de communication remplissent une fonction idéologique d'ahurissement des masses n'est plus le privilège d'une poignée d'intellectuels. Au contraire, la tendance à voir désinformation et manipulation dans tout discours médiatique ou « d'en haut » est - les sondages en témoignent particulièrement en France - très démocratisée. Y compris sous la forme extrême de « théories » attribuant à des groupes dans l'ombre un pouvoir fondé sur l'ignorance et la tromperie du peuple. Certes les théories du complot, des forces obscures ou des desseins cachés ont quelques siècles. La sociologie des médias, en particulier l'école dite de Birmingham dans les années 60, nous avait depuis longtemps mis en garde contre le stéréotype d'un public passif absorbant tout ce que lui proposent les mass média et y croyant dur comme fer. Mais désormais, c'est plutôt le contraire ; la défiance envers la parole autorisée (experts, journalistes, politiques...) a connu une progression spectaculaire. Cela se traduit par le succès de thèses alternatives (qu'elles fassent appel aux Illumatis, aux sionistes, aux grands capitalistes ou aux services secrets) qui donnent une apparente cohérence au réel. Des sondages dénoncent une adhésion d'une bonne part des Français aux thèses dites du complot.

Le complotisme commence bien - par le doute systématique, la volonté de confronter les faits aux intérêts des acteurs, la recherche des indices de trucage... - mais finit mal : il conclut inévitablement qu'un groupe d'hommes (voire d'extra-terrestres, pour les plus imaginatifs) dirigent le monde, ou qu'ils sont les uniques organisateurs d'événements en apparence hasardeux et contradictoire. Ceci a pour corollaire que nous serions constamment désinformés par des complices ou des naïfs.

Le complotisme commet trois péchés :

1. il surévalue le pouvoir de la volonté humaine (même celle des riches et des puissants n'est pas capable des exploits que leur prête la théorie : par exemple de truquer des attentats avec des dizaines ou des centaines de complices à l'insu de millions de gens, sauf les complotistes, bien sûr),
2. il sous-évalue la part du hasard, de l'ignorance et de la contradiction dans les affaires humaines (la friction et le brouillard, aurait dit Clausewitz) et, surtout,
3. au lieu de pratiquer la nécessaire critique d'un système, il présume, et bientôt se convainc, d'un fait imaginaire : que les manipulateurs se coordonneraient et suivraient un plan précis. Enchantés d'être parmi les rares élus à comprendre les ressorts secrets, le complotiste et sa communauté trouvent toujours plus d'indices qui confirment l'explication unique. Cela les console sans doute : ils ne sont pas dupes et si le monde va mal, ils savent au moins pourquoi.

Ce mécanisme fonctionne bien, notamment auprès de populations jeunes, qui se sont largement détournées des médias « classiques », ceux de papa. Elles sont capables de faire preuve de la plus

grande méfiance à l'égard de tout ce que dit une autorité et de la plus grande réceptivité pour ce qui vient de leurs pairs et se répand sur les réseaux. Hostiles aux importants, naïves avec les égaux.

[...]

DOCUMENT 4 : CHAMBAUD Perrine, LAPRAY Isabelle, LUCAS Marine, « Jeu S'prit critique & S'team de soi » [en ligne]. 2019 [consulté le 31 janvier 2021] Disponible à l'adresse URL <https://doc.dis.ac-guyane.fr/Jeu-S-prit-kritic-S-team-de-soi.html>



[...]

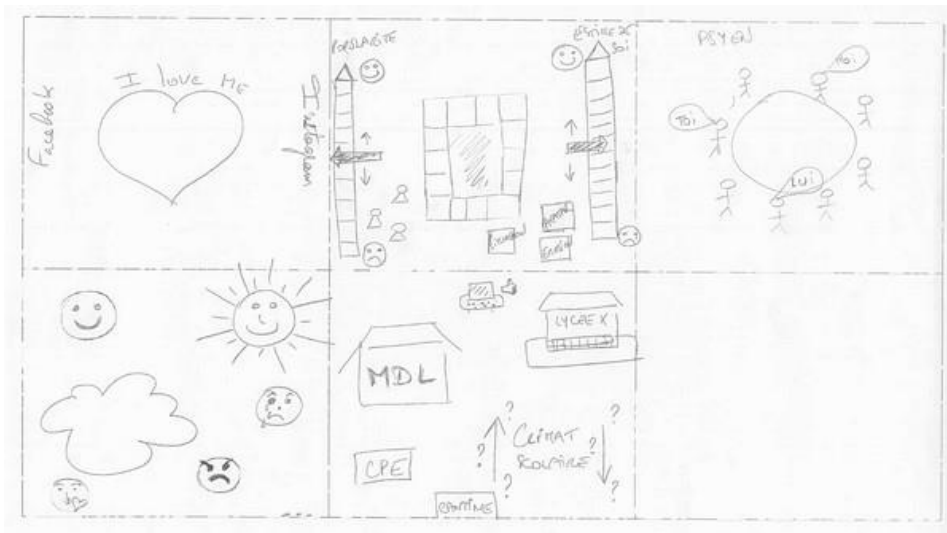
Contexte

Nous sommes trois professeures documentalistes de l'académie de Guyane, tous les jours nous observons et accompagnons nos élèves dans leurs usages des réseaux sociaux. Nous faisons le constat d'une multiplication des signalements et des incidents à l'extérieur et à l'intérieur des établissements scolaires, liés à une utilisation inadaptée des réseaux sociaux et une viralisation extrêmement rapide de l'information, susceptibles d'avoir des conséquences graves (harcèlement, conduite à risques, mise en danger de la vie d'autrui, perte de confiance et d'estime de soi pouvant entraîner le décrochage scolaire...).

Suite à une journée de formation (Nov 2017) et à une analyse continue de nos pratiques professionnelles, nous avons souhaité concevoir un jeu pédagogique. Nous avons choisi d'explorer l'influence des réseaux sociaux sur l'estime de soi et comment le développement de l'esprit critique permet d'agir sur les pratiques des adolescents.

Le jeu S'prit critic & S'team de soi peut être utilisé dans le cadre du parcours citoyen, notamment en EMC et EMI, tout en abordant des notions éthiques et légales.

Voici la première version imaginée du jeu



De manière régulière, nous nous retrouvons pour concevoir et améliorer ce jeu. En parallèle, nous testons nos différentes versions avec nos élèves dans nos établissements respectifs (Collège, LGT, LP).

[...]

Objectifs pédagogiques

Les **compétences info-documentaires** visées à partir de ce jeu sont les suivantes :

- Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence.
- Se familiariser avec les notions d'espace privé et d'espace public.
- Pouvoir se référer aux règles de base du droit d'expression et de publication en particulier sur les réseaux.
- Connaître les notions de propriété intellectuelle (droit d'auteur, droit de l'image, droit à l'image ...) et de principes juridiques (harcèlement, diffamation)
- Se questionner sur les enjeux démocratiques liés à la production participative d'informations et à l'information journalistique.
- Savoir rester critique face aux informations véhiculées par les sites Web et réseaux sociaux.

Ce jeu développe des enjeux autour des **compétences psychosociales** :

- Verbaliser l'image que l'élève a de lui, l'image qu'il veut donner de lui, l'image qu'il reçoit des autres.
- Comprendre que l'on entre dans des communautés d'intérêt en partageant.
- Savoir communiquer efficacement.
- Savoir résoudre les problèmes, savoir reconnaître les situations à risque.
- Savoir prendre en compte ses émotions et adapter son comportement.
- Développer l'esprit critique par rapport aux influences du groupe, des médias, des stratégies du marketing. Notion de dynamique de groupe.
- Comprendre les mécanismes et effets des discriminations.

Règles du jeu

Pour remplir son fil d'actualité, chaque joueur devra choisir avec soin parmi ses cartes le contenu qu'il postera et qui lui rapportera le plus de likes.

Mais attention ! Partager des posts inappropriés ou faux risque de faire chuter son baromètre d'esprit critique ... Vie quotidienne, actualités, vie privée : il sera nécessaire de bien réfléchir à chacune des situations avant de décider de la publier. Il ne faudra pas uniquement faire confiance à son esprit d'analyse : sur les réseaux, on se montre, on se regarde, on interagit. Les réactions des autres joueurs à ses publications joueront sur le baromètre d'estime de soi, surtout si la carte "Emotion" piochée en début de tour par le joueur le rend d'humeur maussade ... Il s'agira alors d'être stratégique et de bien choisir ce que l'on montre ou pas.

S'prit critic & S'team de soi est un jeu de réflexion et de stratégie permettant aux adolescents de prendre du recul sur leurs usages et leurs interactions sur les réseaux en débattant à partir de situations pratiques.

Ce jeu, en partant de situations vécues et en ouvrant le débat entre les adolescents, permet de partir des pratiques de ces derniers et de ne pas s'en tenir à une posture moralisatrice qui pourrait être contre-productive.

[...]

Le prototype est présenté et testé avec nos proches, avec nos élèves dans nos établissements, avec nos collègues (En journées de formation, en regroupement de bassin ...). Les retours de fond et de forme nous permettent d'aboutir à une version définitive du jeu.

[...]

Phase de production

Un dossier auprès de la CARDIE académique a été déposé afin de pouvoir produire et éditer des boîtes de jeu.

La conception graphique, l'impression et la production seront assurées par Bénédicte Sauvage de Signarama.

Il sera possible de télécharger le jeu (Cartes, pions, règles, guide du maître du jeu ...) afin de l'utiliser librement et gratuitement.

Le jeu est placé sous la licence Creative Commons BY NC SA, qui permet sa libre réutilisation à la condition où les auteurs soient cités et qu'aucune utilisation commerciale n'en soit faite.

Évaluation

Les effets attendus : meilleure connaissance des élèves sur les conséquences d'une utilisation inadaptée des réseaux sociaux, baisse des incidents suite à l'apprentissage d'une utilisation raisonnée, développement de l'esprit critique chez l'adolescent et de l'estime de soi. Nous espérons que ce projet attirera votre attention et que vous serez nombreux avec nous lors de son lancement officiel.

DOCUMENT 5 : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

[...]

Annexe

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves.

Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :

- il ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ;
- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté ;
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ;
- il accompagne et favorise le développement physique, cognitif et sensible des élèves, en respectant leur intégrité ;
- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès.

Le socle commun identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre

en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde.

Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.

La logique du socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, comme le rappelle l'intitulé des cycles d'enseignement de la scolarité obligatoire que le socle commun oriente : cycle 2 des apprentissages fondamentaux, cycle 3 de consolidation, cycle 4 des approfondissements. Ainsi, la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle. Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève. Pour favoriser cette maîtrise, des stratégies d'accompagnement sont à mettre en œuvre dans le cadre de la classe, ou, le cas échéant, des groupes à effectifs réduits constitués à cet effet.

[...]

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

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

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.

La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

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

Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines.

Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.

Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections.

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

Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.

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

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

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

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

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

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

Outils numériques pour échanger et communiquer

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.

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

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays. Elle permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen.

Ce domaine fait appel :

- à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même ;
- à des connaissances et à la compréhension du sens du droit et de la loi, des règles qui permettent la participation à la vie collective et démocratique et de la notion d'intérêt général ;
- à la connaissance, la compréhension mais aussi la mise en pratique du principe de laïcité, qui permet le déploiement du civisme et l'implication de chacun dans la vie sociale, dans le respect de la liberté de conscience.

Ce domaine est mis en œuvre dans toutes les situations concrètes de la vie scolaire où connaissances et valeurs trouvent, en s'exerçant, les conditions d'un apprentissage permanent, qui procède par l'exemple, par l'appel à la sensibilité et à la conscience, par la mobilisation du vécu et par l'engagement de chacun.

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

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.

Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.

L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre

adéquat. Il connaît le rôle éducatif et la gradation des sanctions ainsi que les grands principes et institutions de la justice.

Il comprend comment, dans une société démocratique, des valeurs communes garantissent les libertés individuelles et collectives, trouvent force d'application dans des règles et dans le système du droit, que les citoyens peuvent faire évoluer selon des procédures organisées.

Il connaît les grandes déclarations des droits de l'homme (notamment la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948), la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 et les principes fondateurs de la République française. Il connaît le sens du principe de laïcité ; il en mesure la profondeur historique et l'importance pour la démocratie dans notre pays. Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience, fondée sur l'autonomie du jugement de chacun et institue des règles permettant de vivre ensemble pacifiquement.

Il connaît les principales règles du fonctionnement institutionnel de l'Union européenne et les grands objectifs du projet européen.

Réflexion et discernement

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.

Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.

L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général. Il met en application et respecte les grands principes républicains.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement.

L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte.

[...]

DOCUMENT 6 : BOATINI JÚNIOR Danton José, TONIN Juliana. « La rumeur à l'ère des réseaux sociaux numériques ». Sociétés. De Boeck Supérieur. 2017/2 n°136. P.21- 34. Extraits.

Il est possible de penser qu'une quantité considérable des informations que l'on reçoit, soit par voie de communication orale ou par le biais des médias électroniques, fait fond sur le « entendre dire ». Ce sont des informations qui peuvent ou non être véridiques, mais qui ont besoin d'être prouvées. Pourtant, comme souvent l'émetteur est quelqu'un de proche, on laisse de côté la nécessité de vérification. Négligée pendant longtemps dans les milieux académiques, la rumeur, « le plus vieux média du monde »¹, est devenue objet d'étude, en particulier après l'apparition des médias électroniques, au XX^e siècle, puisque la vulgarisation de la radio, de la télévision et d'Internet ne l'a pas même fait tomber en désuétude. Depuis l'avènement des réseaux sociaux, au XXI^e siècle, le phénomène se présente sous d'autres formats, mais demeure présent dans l'imaginaire.

Les premières études à ce sujet apparaissent aux États-Unis, dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale². À l'époque, les effets des rumeurs sur les troupes américaines ont provoqué l'intérêt des chercheurs, dont Allport et Postman sont les pionniers dans ce domaine³. Ces deux chercheurs ont travaillé, à l'époque, au sein de l'Office of War Information. En analysant divers cas, ils ont conclu que la majorité des rumeurs partaient d'un récit réel, étant dans très peu de cas issues d'« invention pure et simple »⁴. Allport et Postman ont constaté qu'en temps de guerre l'ambiance devient propice pour la prolifération de rumeurs, une fois que « le secret militaire auprès de la naturelle confusion d'une nation en armes et les mouvements imprévisibles de l'ennemi aident à créer une profonde ambiguïté »⁵.

Le concept de rumeur a été discuté par une série de chercheurs en communication. Allport et Postman affirment qu'il s'agit d'« une affirmation spécifique pour croire, passée de personne à personne, en général oralement, sans moyens probatoires pour la démontrer »⁶. Pour Kapferer, il s'agit du « plus vieux des moyens de communication de masse »⁷, autrement dit, « le marché noir (clandestin) de l'information »⁸. Selon Kapferer, les concepts existant à ce moment-là sur le phénomène montrent qu'il s'agit avant tout d'une information qui « apporte des éléments nouveaux sur une personne ou un événement liés à l'actualité »⁹.

Il ne s'agit pas de dire que toute rumeur est une invention – évidemment le contraire aussi ne serait pas correct. En réalité, au cours de l'Histoire, plusieurs rumeurs transmises sans preuves se sont révélées, à la fin, véritables. La rumeur est avant tout une information non vérifiée. C'est-à-dire un contenu transmis sans

1. J.-N. Kapferer, *Boatos: o mais antigo mídia do mundo*, Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1993.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*, p. 5.

4. G. W. Allport, L. Postman, *Psicologia del rumor*, Psique, Buenos Aires, 1953, p. 122.

5. *Ibid.*, p. 7.

6. *Ibid.*, p. 11.

7. J.-N. Kapferer, *Boatos: o mais antigo mídia do mundo*, *op. cit.*, p. 4.

8. *Ibid.*, p. 11.

9. *Ibid.*, p. 5.

preuves que ce qui est raconté s'est produit réellement. Le fait d'y croire ou non dépendra de chaque récepteur, en fonction d'une série d'éléments, tels que la crédibilité de la source, le niveau de détail de l'histoire et la vraisemblance du récit. Il est certain que, faux ou vrai, ce « genre communicationnel »¹⁰ provoque souvent des conséquences qui extrapolent l'imagination de qui participe à sa transmission.

Jean-Bruno Renard définit la rumeur, ou la légende urbaine, comme « un énoncé ou un court récit, de création anonyme, qui présente de multiples variables, de contenu étonnant, raconté comme s'il était vérité et récent dans un milieu social qui exprime symboliquement des peurs et des aspirations »¹¹. Nicholas DiFonzo et Prashant Bordia définissent le phénomène comme des « informations non vérifiées et instrumentalement pertinentes en circulation, surgissant dans un contexte d'ambiguïté, de danger ou de menace potentielle, qui aident les personnes à gérer des risques »¹². Pour Luiz Carlos Iasbeck, les rumeurs « sont des vagues d'informations difformes qui circulent à la faveur de contributions collectives, selon une éthique et une esthétique très fragmentées, capables de contenir une gamme variée de producteurs/consommateurs »¹³.

Pour Iasbeck, les rumeurs sont en majorité des récits oraux, qui ne sont pas écrits sous peine de perdre leur « périssabilité », leur principale caractéristique. Pourtant, cela n'empêche pas qu'elles « soient imprégnées de marques du texte écrit, condition que leur assure une certaine crédibilité parmi les incertitudes de tout ordre »¹⁴. Selon l'auteur encore, le récit est aussi associé au langage cinématographique et télévisuel, raconté en séquences éditées, ce qui peut même « modifier le cours des "scènes" suivantes »¹⁵.

Une caractéristique marquante des rumeurs est le fait qu'elles sont, en majorité, négatives. C'est exactement l'un des facteurs qui fait que le récit est diffusé, appuyé par une situation de risque imminent ou de menace. Kapferer observe que la majorité des récits indiquent « un dommage, une catastrophe, un danger, une trahison »¹⁶, de façon que la coloration qui domine les rumeurs est « noire »¹⁷. L'obscurité des rumeurs est justement présentée comme une nécessité pour que se produise la nouvelle. La rumeur étant une construction collective, l'unanimité se fait plus facilement « contre » qu'en faveur de quelque chose. La morale portée

10. J.-B. Renard, « Um gênero comunicacional: os boatos e as lendas urbanas », *Revista Famecos*, Porto Alegre, n° 32, avril 2007.

11. *Ibid.*, p. 98.

12. N. DiFonzo, P. Bordia, *Rumor psychology: social and organization approaches*, American Psychological Association, Washington, 2007, p. 13.

13. L. C. Iasbeck, *Os boatos – além e aquém da notícia*, Juiz de Fora, Lumina, vol. 3, n° 2, pp. 11-26, jul/dez, 2000, p. 11.

14. *Ibid.*, p. 12.

15. *Ibid.*

16. J.-N. Kapferer, *Boatos: o mais antigo mídia do mundo*, *op. cit.*, p. 118.

17. *Ibid.*

par les rumeurs et les légendes urbaines est souvent conservatrice et xénophobe¹⁸, bien qu'il existe aussi des récits qui critiquent le racisme et l'ordre moral.

Les études à ce sujet montrent le rapport étroit entre la manifestation de rumeurs et l'intention de rendre attentif aux risques, qu'ils soient climatiques, d'assurance, économiques, etc. Dans une entreprise professionnelle, la rumeur indiquant que l'un des fournisseurs fait face à des problèmes financiers peut amener la direction à adopter quelques mesures préventives par exemple. Les commentaires sur une possible faillite peuvent mener le travailleur à chercher un emploi dans un autre lieu. Le marché boursier travaille d'habitude avec les risques transmis par rumeurs.

De façon plus dramatique donc, il est possible de penser la rumeur comme une réponse à des menaces, y compris physiques. DiFonzo et Bordia classifient les situations menaçantes comme celles où les gens observent leur bien-être en danger. Elles peuvent aussi inclure des informations sur la santé de quelqu'un ou sur les catastrophes naturelles comme les séismes, les inondations ou les accidents nucléaires. Par exemple, les rumeurs qui ont surgi après le tremblement de terre en Inde en 1934 ou après l'accident nucléaire de Tchernobyl, en 1986. En fait, les auteurs montrent que « l'essence de la rumeur est liée à faire sens et gérer la menace parmi l'incertitude »¹⁹. Pour cela, il n'est pas étrange que les études au sujet de la manifestation de rumeurs aient gagné en force pendant la Seconde Guerre mondiale.

La croyance populaire selon laquelle il y a, derrière toute rumeur, un fond de vérité se confirme en plusieurs cas, puisque l'information non vérifiée peut être effectivement vraie ou fausse. Kapferer estime que, si toutes les rumeurs étaient fausses, personne ne s'inquiéterait d'elles. Par contre, les individus y croient, selon l'auteur, parce qu'elles ont un fond de vérité, ce qui peut être prouvé par exemple par la fuite de secrets politiques²⁰. Un récit faux sur une séquestration, par exemple, peut trouver un écho dans la réalité quand il favorise une sensation d'insécurité déjà vécue par l'auditeur au moment où il reçoit l'information. Par ailleurs, selon Kapferer encore, de nombreux chercheurs sont tombés dans l'erreur en n'envisageant que les rumeurs sous leurs aspects non véridiques.

Cette absence de vérification se donne en contraste avec l'activité de journaliste, où « le minimum exigé est de vérifier l'authenticité de ce qui sera diffusé à des milliers de personnes »²¹. En fait, DiFonzo et Bordia affirment que la rumeur est, en plusieurs points, identique à une nouvelle journalistique, à l'exception qu'elle n'est pas vérifiée²². Ainsi, lorsque l'on croit à une information lue dans un journal

18. P. Legros, F. Monneyron, J.-B. Renard, P. Tacussel, *Sociologia do Imaginário*, Sulina, Porto Alegre, 2014, p. 198.

19. N. DiFonzo, P. Bordia, *Rumor psychology: social and organization approaches*, op. cit., p. 15.

20. J.-N. Kapferer, *Boatos: o mais antigo mídia do mundo*, op. cit., p. 9.

21. *Ibid.*, p. 94.

22. N. DiFonzo, P. Bordia, *Rumor psychology: social and organization approaches*, op. cit., p. 63.

ou que l'on écoute la radio, on externalise en quelque sorte leur vérification, en comptant sur le fait que la nouvelle a été vérifiée avant la diffusion. Dans le cas de la rumeur, cela n'est pas toujours possible.

[...]

Il nous reste encore à souligner le caractère anonyme de la rumeur. Il est évident qu'une de ses caractéristiques primordiales est le fait qu'elle surgit de façon collective, ce qui est étroitement lié à la manière dont ces informations seront interprétées par le récepteur. Enfin, une information qui ne se propage pas ne peut pas être considérée comme une rumeur. Kapferer affirme que la rumeur concerne particulièrement un groupe social : en cela, « adhérer à une rumeur revient à se solidariser avec la voix du groupe »³³. Donc, selon l'auteur, questionner une information dans le contexte de ces groupes équivaut à « questionner ses partenaires et rompre ainsi l'unité : le sceptique est un dissident ». Et d'ajouter : « La rumeur est avant tout un comportement³⁴. »

Dans cette perspective, Renard³⁵ observe que lorsqu'un ami nous raconte quelque nouvelle, notre première impulsion est de croire à l'information, non seulement parce que nous avons confiance en la source, mais aussi parce qu'il est « matériellement impossible, au quotidien, de vérifier toutes les informations que nous recevons ». Il s'agit, selon Renard, d'une « confiance sociale obligatoire », car sans elle nous serions condamnés à plonger dans une paranoïa et dans un soupçon systématique des nouvelles que nous recevons au quotidien. L'auteur explique que le terme « rumeur » a deux sens qu'il faut distinguer : la rumeur comme information non vérifiée et la rumeur comme information fausse. Dans le premier cas, elle n'est pas forcément fausse.

Phénomène « aussi ancien que la parole humaine », selon Renard³⁶, la rumeur se maintient vivante dans la postmodernité, et s'adapte aux nouvelles technologies. Nous ne voulons pas ici affirmer que les réseaux sociaux accroissent la dissémination des rumeurs. Mais il est indéniable que l'Internet apporte une nouvelle perspective pour la recherche à ce sujet, puisque maintenant les informations partagées peuvent être facilement trouvées par l'utilisateur, comme s'il analysait le contenu d'un journal. Quel que soit le médium utilisé (texte, vidéo ou image), l'accès à son contenu est disponible à tous les usagers, au contraire de ce qui se passait quand le récit oral était la seule possibilité d'accès à la rumeur. [...]

31. *Ibid.*, p. 106.

32. *Ibid.*, p. 109.

33. *Ibid.*, p. 96.

34. *Ibid.*, p. 44.

35. J.-B. Renard, *Um género comunicacional: os boatos e as lendas urbanas*, *op. cit.*, p. 97.

36. *Ibid.*

DOCUMENT 7 : LE MOULLEC Catherine. « Les goûts, ça ne se discute pas ». *Les cahiers pédagogiques*. N°550. Janvier 2019

« *Les goûts, ça ne se discute pas.* » Ah bon ? Et si, au contraire, on se confrontait dès le plus jeune âge aux goûts des autres, en allant au théâtre et en s'appuyant sur des protocoles qui permettent d'aller peu à peu vers l'analyse et la compréhension ?

Catherine Le Moulec, professeure de lettres à Nantes (Loire-Atlantique)

Former à l'esprit critique en allant au spectacle peut sembler surprenant, même si le rôle de la critique, au théâtre par exemple, est une tradition reconnue et influente sur le devenir des créations et de leur diffusion. Ici, il s'agit d'autre chose : l'école du spectateur ou école du regard et son outil de prédilection, la lecture chorale de la représentation ont montré leur efficacité pour faire des élèves des spectateurs exigeants, avertis et connaisseurs. Elle permet de cultiver, par la pratique collective (jeux corporels ou théâtraux, exercices d'oralisation ou d'écriture), à la fois l'expression des émotions et sentiments et la maîtrise d'une argumentation fondée et raisonnée. Au sortir du spectacle, on peut aller au-delà de l'expression d'un jugement hâtif, voire pulsionnel (« *c'était nul, génial, cool* »), pour construire ensemble, professeur et élèves, une lecture dramaturgique où, le ressenti gardant sa place, chacun peut émettre ses avis sans complexe ni retenue, et construire des connaissances théoriques sur l'art du théâtre, tout en apprenant à écouter et respecter les autres.

LES QUATRE TEMPS

■ Temps 1 : l'échauffement, soi et les autres

Le travail autour d'un spectacle commence par la constitution du groupe, la mise en disponibilité du corps. Les exercices de jeu dramatique (exercices traditionnels d'échauffement des comédiens) permettent à chacun dans le groupe d'être regardé et d'oser regarder les autres, d'être à l'écoute, de prendre

la parole, etc. Un temps où on redonne toute sa place au corps, on accepte le sensible, on reconnaît ses émotions. S'échauffer avec les autres, c'est prendre le temps de se concentrer, plonger en soi pour mieux aller vers l'autre.

Exemple des rituels de prise de parole : les séances de jeu dramatique commencent souvent par un

Construire ensemble, professeur et élèves, une lecture dramaturgique.

cercle où chacun a sa place, voit et entend les autres. Après un temps de silence (indispensable), chacun se positionne en contrôlant son corps (construction, respiration, etc.) et s'exprime tour à tour ou en se relayant par un échange de regard, pour donner, d'un mot par exemple, son impression sur le spectacle. Le professeur est garant des règles et du respect d'autrui.

■ Temps 2 : la remémoration

L'enseignant a permis à chacun de s'installer confortablement et de fermer les yeux, puis il guide ce temps en demandant à chacun de convoquer ses souvenirs de la représentation, de retrouver ses sensations et émotions, de se rappeler costumes ou décors, place des accessoires, effets de lumière ou de son. À l'issue de ce temps qui a permis à chacun de replonger dans ses souvenirs et ressentis, il instaure un petit temps d'écriture : portrait chinois du spectacle, accessoire symbolisant la représentation, une réplique, etc. Ce faisant, il réactive tous les sens, fait s'intéresser au

traitement de l'espace, aux images scéniques, bref, à tous les signes de la représentation. Par exemple, « *vous étiez au quatrième rang à cour, imaginez maintenant que vous êtes à jardin en fond de salle, que voyez-vous alors ? Déplacez-vous pour observer cet accessoire de près* ». Dans ce temps de remémoration, on explore déjà concrètement la mise à distance et les différences de points de vue essentielles à la formation de l'esprit critique.

■ Temps 3 : le temps de l'expression et des premiers échanges

Par différents jeux dramatiques (recréer des images du spectacle, incarner les personnages en retrouvant les répliques cultes, incarner les verbes d'action qui résument l'intrigue), les élèves, répartis en groupe, vont partager et présenter leurs ressentis, créer de petites formes qui vont synthétiser les premiers retours sur le spectacle. Chacun ici doit avoir sa place, mais les temps de négociation dans les groupes permettent déjà de confronter les opinions et d'amorcer les échanges. C'est le collectif qui est essentiel, car chacun apprend à penser et créer avec les autres.

Exemple du cercle des critiques : par deux, l'un se met à l'intérieur du cercle, et déambule et lance alors « *j'ai aimé...* » ou « *je n'ai pas aimé...* » à propos du spectacle vu.

CONTEXTE

Au théâtre avec les élèves

Catherine Le Moulec a été, au sein de la DAAC (Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle), coordonnatrice théâtre pour l'académie de Nantes. Les dispositifs et exercices évoqués dans cet article ont été menés, en classe entière, de l'école à l'université, avec les adaptations nécessaires. Ils sont décrits et développés dans des ressources présentes sur les sites de l'académie de Nantes et du Grand T (Théâtre de Loire-Atlantique).

Son binôme extérieur renchérit aussitôt en défendant cette opinion : « *Elle n'a pas aimé... car...* » Il doit entrer aussitôt dans l'opinion de l'autre, se faire entendre, être convaincant.

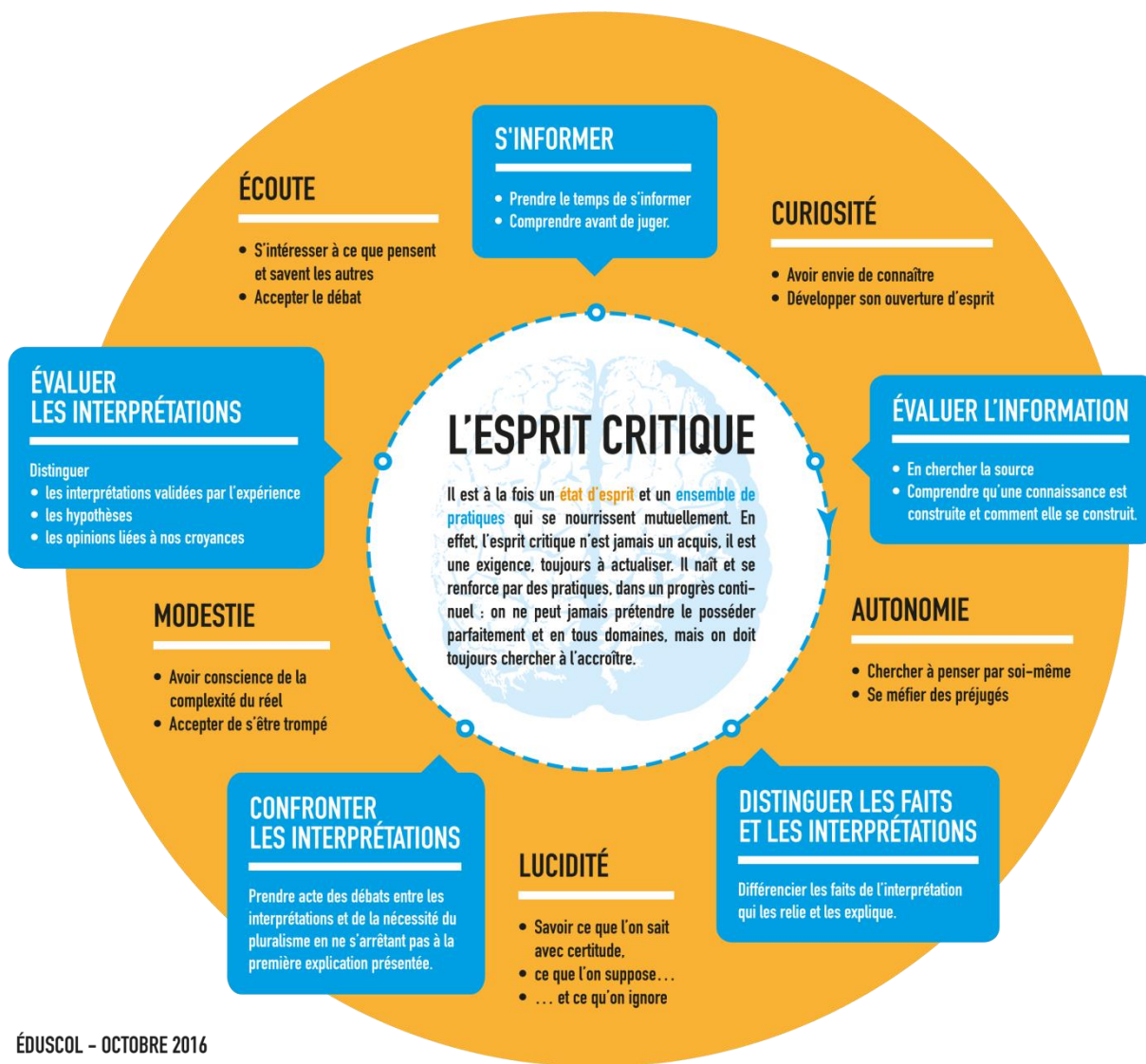
■ Temps 4 : le temps de l'analyse, discerner pour mieux juger

Reprenant les principes de l'analyse chorale dont Yannick Mancel (dramaturge et enseignant) est l'initiateur, le professeur demande aux élèves de se répartir en groupes pour faire un inventaire scrupuleux des signes de la représentation (un groupe pour la musique et les sons, un pour le jeu des acteurs, un pour

la scénographie, etc.). Tous les exercices de remémoration et d'expression auront permis de réactiver les souvenirs, et le travail de groupe aide à l'exhaustivité des inventaires. Lors de la mise en commun, en veillant à la gestion de la parole, l'enseignant apporte les notions essentielles d'histoire du théâtre et de la mise en scène qui permettent de mieux comprendre les choix du metteur en scène. Il initie comparaisons, parallèles ou prolongements, qui vont permettre à chacun de construire et étayer son jugement critique sur de nouvelles références et connaissances. Il assure cohérence et synthèse entre les différents inven-

taires pour construire la lecture de la représentation.

L'enseignant doit, lors de cette étape, insister sur les enjeux esthétiques et dramaturgiques du spectacle, faire des liens et permettre à chacun d'acquérir une culture artistique variée. Pour finaliser ce travail d'analyse, il peut demander de rédiger un article critique ou un écrit narratif (« L'autre soir, au théâtre... ») ou de créer en groupe une petite forme : jouer l'interview des différents membres de l'équipe artistique, jouer une suite imaginaire de la pièce. ■



DOCUMENT 9 : MINISTÈRE DE LA CULTURE. Programme de Résidences de journalistes [en ligne]. 25 mars 2019 [consulté le 31 janvier 2021]. Disponible à l'adresse : <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Developpement-culturel/Le-developpement-culturel-en-France/Education-aux-medias/Programme-de-Residences-de-journalistes>

31/01/2021

Programme de Résidences de journalistes

DÉVELOPPEMENT CULTUREL

Le développement culturel en France

Rubriques



[DÉVELOPPEMENT CULTUREL](#) [LE DÉVELOPPEMENT CULTUREL EN FRANCE](#) [ÉDUCATION AUX MÉDIAS](#) [PROGRAMME DE RÉSIDENCES DE JOURNALISTES](#)

Programme de Résidences de journalistes

ACTUALITÉ

DÉVELOPPEMENT CULTUREL

Publié le 25.03.2019

Depuis 2015, le ministère de la culture et de communication a souhaité renforcer et développer les actions d'éducation aux médias et à l'information, prioritairement à destination des publics jeunes. Cet engagement s'est, entre autres, traduit par un renforcement des crédits déconcentrés du programme « Transmission des savoirs et démocratisation de la culture » susceptibles de financer des projets dans ce domaine et par la signature d'une convention avec le Ministère de l'Éducation Nationale et le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI).

En 2016, une enveloppe budgétaire supplémentaire a été dégagée afin de lancer un programme expérimental de résidences de journalistes.

Ce programme vise à l'élargissement des démarches de résidence soutenues jusqu'à présent par le ministère dans les domaines artistiques et culturels vers le champ des médias et de l'éducation à l'information.

Ces résidences ont pour vocation de venir en soutien à des projets portés par les territoires, afin de :

- Qualifier les productions existantes ou développer de nouveaux projets éditoriaux en favorisant des partenariats entre les médias de proximité et les médias professionnels intéressés qu'ils soient locaux ou nationaux.

- Aider à la structuration ou à la professionnalisation de démarches de médias de proximité ;

- Mettre en place des actions d'éducation aux médias et à l'information auprès de publics mobilisés dans des nouveaux projets éditoriaux ou de médias de proximité ;

- Mettre en œuvre des actions d'éducation aux médias et à l'information à destination des jeunes

Ces résidences :

- s'adressent à des journalistes professionnels (journalistes en *free-lance* ou journalistes intégrés dans une rédaction) ;

- dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information, sont positionnées prioritairement sur le hors temps scolaire ou sur une articulation temps scolaire / hors temps scolaire ;

- se déroulent principalement dans des territoires prioritaires (quartiers relevant de la politique de la ville ou zones rurales) ;

- bénéficient de co-financements notamment par les collectivités.

Elles sont menées par un journaliste seul ou une équipe/un collectif de journalistes, peuvent concerner tous types de médias et peuvent s'appuyer sur une grande diversité de structures d'accueil et/ou partenariales (culturelles, socio-culturelles, éducatives, etc.).




Ce programme est déconcentré : la sélection et le financement des projets de résidences sont assurés par les Directions régionales des affaires culturelles.

[Liste des contacts en Drac](#) → (format pdf)

Contact : Secrétariat général / Service de la coordination des politiques publiques et de l'innovation, Jean-Christophe Théobalt (01 40 15 78 29 - jean-christophe.theobalt@culture.gouv.fr →)

À télécharger

DOCUMENT 10 : CLEMI. Kit d'accompagnement «La famille tout écran » [en ligne]. 2019 [consulté le 31 janvier 2021]. Disponible à l'adresse <https://www.cleml.fr/fr/guide-famille/kit-daccompagnement-la-famille-tout-ecran.html>

Retrouvez nous sur :   

KIT D'ACCOMPAGNEMENT « LA FAMILLE TOUT-ÉCRAN »


Personne ne peut nier que le numérique est un moyen extraordinaire de transmettre une information et de communiquer avec le plus grand nombre. C'est aussi un formidable vecteur de connaissances.

À l'heure du débat sur les infos et « fake news », l'information est devenue un objet de consommation comme un autre. Il est donc capital, aujourd'hui peut-être encore plus qu'avant, d'éveiller notre esprit critique et de prendre du recul vis-à-vis de nos pratiques.

Le numérique est finalement un outil dont il faut apprendre à se servir. Et le rôle des parents dans cet apprentissage est primordial. Si les enfants et adolescents ont souvent une appétence pour les écrans, ils n'ont pas toujours de distance critique dans leurs usages. Pour se protéger, et profiter au mieux des bienfaits de ces nouveaux médias, il est donc essentiel de se poser les bonnes questions et de connaître les enjeux, pour les parents comme pour les enfants.

Les fiches de ce kit, destinées prioritairement aux éducateurs et médiateurs, ont pour but de faciliter l'organisation d'ateliers, autour du « Guide de la Famille Tout-Écran », pour accompagner les familles et les aider à se saisir des questions liées à l'éducation aux médias, à l'information et au numérique.

Ce kit a été conçu en partenariat avec la [Ligue de l'Enseignement et les Céméa](#).

Télécharger le kit (PDF - 2,65 Mo) 

Télécharger les fiches

- [Fiche #1 Atelier - café des parents : Comment trouver sa place de parents à l'heure du numérique ?](#)
- [Fiche #2 Atelier : Maîtriser le temps d'écran en famille](#)
- [Fiche #3 Atelier : Conseiller son adolescent sur les réseaux sociaux](#)
- [Fiche #4 Atelier : S'informer, ça s'apprend !](#)

[>> Retrouver le guide de la famille Tout-Écran](#)



ATELIER - S'INFORMER, ÇA S'APPREND !

Objectifs

- Apprendre à s'informer sur le web et les réseaux sociaux
- Savoir réagir face aux fausses informations et théories du complot
- Comprendre que s'informer est un droit mais aussi un devoir citoyen

Matériel nécessaire

- Un ordinateur portable
- [Le guide de la famille Tout-Écran](#)

Comprendre et échanger (30 min)

Sur Internet, les adolescents ont des pratiques différentes des adultes, mais comme eux, ils sont exposés à un flux continu et massif d'informations. Dans les modes de communication actuels, rythmés par l'imédiateté, les adolescents font souvent l'expérience de ce que l'on appelle "l'information par accident".

Ils ne cherchent pas nécessairement l'information sur les réseaux sociaux, mais la croisent au cours de leur navigation. Les réseaux sociaux ne sont pas une source, ils sont un point de contact avec les informations : Facebook, YouTube ou encore Twitter ne produisent pas eux-mêmes l'information, mais renvoient vers le contenu d'acteurs de l'information reconnus (institutions, sites d'information, chaînes de télévisions, titres de presse, journalistes, etc.) ou non (utilisateurs, commerciaux, etc.).

Mais ce n'est pas parce qu'ils ne sont pas eux-mêmes auteurs de l'information que les médias sociaux sont neutres et n'influencent pas l'utilisateur.

Les réseaux sociaux fonctionnent avec ce que l'on appelle [des algorithmes](#), c'est-à-dire que leur programme réagit en fonction de l'action des utilisateurs. Plus un internaute va interagir avec un certain type de contenus (visionnés, cliqués ou likés), plus l'algorithme va identifier que ce type de contenus "intéresse" ou du moins capte l'attention de l'internaute, et plus il va lui proposer des publications semblables.

C'est ce qu'Eli Pariser appelle les « [bulles de filtres](#) ». En fonction de notre profil, les réseaux sociaux et/ou moteurs de recherche nous donneront accès à un certain type d'information, mais nous n'avons ni droit de regard ni possibilité de choisir ou modifier les critères de sélection des informations que nous recevons ou qui s'affichent lorsque nous effectuons une recherche en ligne.

Ainsi, même si les médias sociaux ne sont pas les auteurs des informations visibles sur leur plateforme, en orientant le contenu qu'ils présentent et/ou en le recommandant à l'utilisateur, ils orientent forcément son opinion, en laissant peu de place à l'esprit critique. Rien n'oblige toutefois l'utilisateur à se limiter à ce qu'on lui propose comme source d'information, et à ne pas aller lui-même en chercher de nouvelles.

On peut par exemple tester d'autres moteurs de recherche que Google, comme [Qwant](#) ou [Duckduckgo](#) par exemple. Pour que les adolescents comprennent l'importance d'avoir ce type de réflexe, il est primordial qu'ils sachent d'abord ce qu'est une information et comment on la fabrique. Qu'est-ce qu'être journaliste ? Qu'est-ce qu'une source ?



Qu'est-ce que la liberté de la presse, "le droit à l'information" ? Quelles sont les limites de la liberté d'expression ?

Il faut aussi qu'ils aient conscience que la popularité et le nombre de vues d'un contenu n'atteste pas de sa véracité et de sa fiabilité. Pour apprendre à vérifier l'authenticité d'une vidéo sur les réseaux sociaux, vous pouvez consulter [cette fiche pédagogique du CLEMI](#) issue de l'atelier Déclic'Critique.

Pour aborder simplement ces questions, vous pouvez donner une photographie aux parents et les mettre au défi de trouver sa source, grâce à des outils comme Tineye ou Google Image, ou leur proposer [une chasse au canular collaborative](#).



Vous pouvez aussi leur présenter le site de [FranceTV éducation](#), qui propose différents types de ressources : des vidéos comme la websérie "Les clés des médias" qui pose les bases de l'éducation aux médias et à l'information, et plusieurs jeux en ligne autour de l'éducation aux médias.

Enfin, pour introduire simplement la question de l'éducation aux images avec les parents, rendez vous sur le site www.decryptimages.net/expo et téléchargez gratuitement une des expositions. Le site internet vous donnera des clés pour analyser des images avec les parents.

Expérimenter et découvrir (15 min)

Apprendre à s'informer, c'est savoir évaluer la fiabilité d'une source et vérifier l'information. S'il est sain d'avoir une approche critique des médias et de leur discours, il faut aussi prendre conscience de notre propre responsabilité face à notre consommation de l'information.

Multiplier les sources d'information est essentiel pour se forger une opinion et muscler son esprit critique. Mettez cependant en garde les parents sur la tentation d'adopter une posture moralisatrice au moment d'aborder ces problématiques avec leur adolescent.

Adopter la position de "celui qui sait" risque de s'avérer contre-productif, au lieu d'ouvrir l'adolescent à de nouveaux horizons, cela risque de l'enfermer un peu plus dans ses convictions.

Pour prendre conscience du manque de neutralité des médias sociaux, tout en présentant leurs aspects positifs, les parents peuvent se créer un compte YouTube familial. Accompagnés de leurs enfants, les parents pourront s'abonner aux chaînes YouTube qui les intéressent.



Arrivés sur la page d'accueil de YouTube, ils pourront constater que la plateforme leur recommande uniquement du contenu semblable à leurs abonnements ou aux vidéos qu'ils ont déjà visionnées.

Ils aborderont ainsi plus facilement la question des « bulles de filtre », en mentionnant les aspects positifs et négatifs du fonctionnement des algorithmes (c'est pratique lorsqu'on veut explorer et approfondir un sujet mais cela peut aussi avoir des conséquences négatives sur l'ouverture d'esprit et la construction d'une opinion).

Si l'utilisation des outils et espaces numériques est potentiellement dangereux, ce sont aussi des lieux de création, de savoir et d'éducation exceptionnels quand les usages sont maîtrisés.

Cette ouverture permettra aussi aux parents d'aborder la question des infox et "fake news" et de présenter à leurs enfants des outils de fact-checking : [les Décodeurs du journal le Monde](#), la rubrique [Check News de Libération](#), ou [le site des observateurs de France 24 par exemple](#). Ils pourront les utiliser en cas de doute sur une information qu'ils ont vue, lue ou entendue.

Toujours dans la perspective de se former en s'amusant, vous pouvez faire découvrir aux parents des serious games comme [2025 Exmachina](#) ou encore [Chasseurs d'infos : deviendrez-vous le rédacteur en chef de demain ?](#) et le webdoc «[À la une](#)».

Ces jeux permettent de s'initier de façon ludique aux notions essentielles de l'éducation aux médias et à l'information. Pour aborder avec humour la difficile question des théories du complot, vous pouvez vous appuyer sur les pistes citées à la fin de cette fiche.

Apprendre à s'informer est un sujet complexe, l'aborder sans posture moralisatrice et alarmiste facilitera les échanges entre parents et adolescents et permettra tout en douceur, d'aiguiser le regard critique des adolescents sur l'actualité.

Jouer, créer et expérimenter

Proposer aux parents de créer leur propre jeu de détectives de l'info à tester en famille. Ils sélectionnent et présentent différentes informations et demandent aux enfants de vérifier si elles sont vraies. Ils peuvent aussi choisir une photographie et demander à leurs enfants de chercher d'où elle provient, et si selon eux, elle est réelle ou fictive. Par exemple, la série de photomontages réalisée par Benetton «[Unhate](#)» où des chefs d'états, dont des dictateurs, s'embrassent .

Ils peuvent aussi jouer aussi à différencier les types d'informations : fait réel, parodie, canular, rumeur, opinion, fiction, publicité, information scientifique, infox...

L'objectif est d'acquérir, par le jeu et l'expérimentation, des réflexes de vérification de l'information et d'argumentation critique.



L'ALIMENTATION AU COLLÈGE

Comment engager tous les personnels d'un établissement dans le développement de l'esprit critique ?

L'objectif du projet présenté ici est de construire des compétences liées à l'esprit critique, de mettre en œuvre ses outils et la méthode scientifique à l'échelle de l'établissement, pour appréhender un enjeu du quotidien. Chacun a quelque chose à penser ou à dire de la cantine dans un établissement scolaire, d'où le choix du sujet de l'alimentation : fédérateur et global, ce thème parle à tous et peut, pour cette raison, facilement s'inscrire dans un projet d'établissement. Il répond à une demande institutionnelle (éducation à la santé et à l'alimentation, éducation au développement durable, à la citoyenneté) ainsi qu'à un contexte sociétal (demandes des familles et des élèves, propositions de lois sur l'alimentation dans les collectivités, enjeux culturels, religieux, politiques ou économiques traités de façon plus ou moins polémique). Tous les personnels de l'établissement : gestionnaire, cuisinier, agents, infirmière, chef d'établissement, membres du CVC et élèves, ainsi que les partenaires extérieurs (associations, fournisseurs, collectivités) sont invités à penser globalement autour de cette question complexe, chacun à sa place et avec ses compétences. Une partie des activités de toutes ces catégories de personnel étant liée à la cantine, l'objectif est d'identifier ces liens et de conduire chacun à faire des propositions argumentées.

Nous indiquons ici comment cette thématique a été intégrée à un projet d'établissement et comment cette méthode pourrait être transférée à d'autres objets¹ ou niveaux. L'amélioration des conduites alimentaires à la cantine n'est pas la seule fin, mais plutôt un moyen efficace pour développer des compétences critiques.

Le projet est global et expérimental. Il a été déployé sur tous les niveaux de l'établissement, pendant une année scolaire (et pourrait se poursuivre au-delà), et il s'inscrit dans les disciplines suivantes : histoire-géographie, français, EMC, physique-chimie, SVT, technologie, EPS, documentation. La pédagogie responsabilise et fait participer les élèves à une démarche de changement coconstruite dans la classe et dans les services. Les personnels prennent conscience de l'enjeu lié au sujet, entre croire et savoir, et contribuent dans leur discipline à faire douter, réfléchir et donner envie d'agir aux élèves.

COMPÉTENCES VISÉES EN LIEN AVEC L'ESPRIT CRITIQUE

La formation de la personne et du citoyen

Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement

– Rendre compte des argumentaires développés par différents protagonistes relativement à une thématique.

– Distinguer ce qui relève d'une croyance ou d'une opinion et ce qui constitue un savoir (ou un fait) scientifique.

Faire preuve de responsabilité, respecter les règles de la vie collective, s'engager et prendre des initiatives

– Assumer des responsabilités et prendre des initiatives dans l'établissement et/ou dans la classe.

– S'impliquer dans la mise en place d'un événement dans l'établissement.

¹ D'autres sujets de même nature pourraient être exploités, comme la souffrance animale, dont l'étude est compliquée à mettre en œuvre en milieu scolaire, mais qui serait très fédératrice.

OBJECTIFS

- Former les professeurs, les agents, les personnels à exercer leur esprit critique dans le cadre d'une enquête sur leur cantine.
- Identifier pourquoi et comment les décisions prises dans ce projet impactent le pilotage de l'établissement, les services et les pratiques pédagogiques.
- Engager des changements avec des effets ciblés et concrets, en usant des méthodes et outils de la pensée critique.

MODALITÉS

Durée : une année scolaire.

LEXIQUE

- **Conseil de vie collégienne (CVC)** : instance au sein de laquelle les collégiens dialoguent avec les équipes éducatives et font vivre la démocratie scolaire.
- **Projet d'établissement** : document qui précise au sein de chaque établissement les conditions de mise en œuvre des programmes nationaux. Il comprend une partie pédagogique, ouverte à l'expérimentation et élaborée collégalement par les membres de la communauté éducative.

RÉFÉRENCES ET RESSOURCES

- Le PNNS (plan national de nutrition) : www.mangerbouger.fr/PNNS
- Travaux des états généraux de l'alimentation 2017 : www.egalimentation.gouv.fr
- Rapport TerraNova, « La viande au menu de la transition alimentaire : enjeux et opportunités d'une alimentation moins carnée », novembre 2017 : tnova.fr/publications (filtrer les rapports, puis classement chronologique).
- Étude comparative de vingt chaînes de vulgarisation scientifique sur YouTube, en lien avec les SVT (page SVT de l'académie de Créteil) : svt.ac-creteil.fr/?YouTubers-et-SVT-5387

Phase 1. Recherche documentaire et définition des objectifs

DÉROULEMENT

ÉTAPE 1 – ENQUÊTE SUR LES MODALITÉS DE DÉCISION EN MATIÈRE D'ALIMENTATION

Pour commencer, il s'agit de mettre à jour les connaissances des personnels concernés (gestionnaire, cuisinier, agents et fournisseurs) sur les contraintes réelles (matérielles, d'hygiène, nutritionnelles), ainsi que les mécanismes de décision et de préparation des repas au collège, à partir des questions suivantes :

- Qui décide des menus ?
- Comment sont-ils élaborés et que fait précisément notre cuisinier ?
- Quels modes de distribution utilisons-nous ?
- Quel type de législation appliquons-nous ?
- Quels sont les enjeux éducatifs ?
- Quels sont les enjeux sanitaires ?
- Quelles sont les contraintes matérielles et culturelles propres à la cantine : quel est le poids de la tradition et des habitudes qui finissent par avoir force de loi ?
- Quelle est la marge de manœuvre des EPLE et où se situe leur espace de liberté ?

Ce travail de recherche documentaire se fait en collaboration avec le gestionnaire, les partenaires institutionnels (collectivités) et le chef d'établissement. Il permet d'aller plus loin que les questions généralement soulevées lors de la commission Menus. Il est ensuite présenté aux équipes de l'EPLE. C'est l'occasion de prendre connaissance de l'ensemble des croyances* qui ont cours au sein de l'établissement et de proposer de modifier des pratiques qui s'avèrent parfois sans fondement. Chacun est invité à s'exprimer sur ce qu'il croit savoir de la cantine. Par exemple, on croit qu'une cuisine collective doit obligatoirement utiliser des œufs en poudre et non des œufs frais alors qu'aucun texte de loi ne l'impose ; il s'agit d'une précaution qui a fini par s'imposer dans les cantines. Au fil des recherches et des échanges, il apparaît que les contraintes supposées ne relèvent que de recommandations, souvent datées, qui laissent finalement une grande autonomie d'innovation aux établissements. Ces discussions font apparaître quatre principes : la sécurité, l'équilibre alimentaire, la variété et l'éducation du goût, qui constitueront le cadre d'enquête. L'idée d'examiner et de déconstruire ensemble ces quatre principes à travers l'emploi d'une méthode critique est de nature à intéresser les enseignants au projet.

ÉTAPE 2 – PRÉSENTER LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Les objectifs pédagogiques pour l'année sont ciblés et présentés aux équipes par les porteurs du projet (chef d'établissement, documentaliste, enseignants et élèves volontaires) :

- savoir mettre en œuvre une démarche scientifique pour analyser les pratiques dans la cantine d'un établissement scolaire ;
- pouvoir mesurer la complexité des questions liées à l'alimentation et identifier les champs de réflexion mis en jeu ;
- savoir débattre et enquêter sur des questions controversées, en utilisant internet ;
- pouvoir identifier les fausses informations*, les sophismes, les biais cognitifs*, les techniques d'argumentation fallacieuses ;
- savoir comment modifier les pratiques alimentaires au collège, s'il y a lieu.

Phase 2. Mise en œuvre du projet

DÉROULEMENT

Mettre en œuvre une enquête sur la cantine peut surprendre ou déstabiliser certains personnels qui jugeront cette démarche intrusive, susceptible de remettre en question leurs compétences. Il faut donc bien expliquer qu'il ne s'agit pas de dénoncer des pratiques, mais seulement de réfléchir. La diplomatie et la valorisation des actions sont nécessaires. Les équipes qui mutualisent leurs informations et leurs savoirs adoptent des postures inédites. Quand une proposition est faite, la démarche est examinée et une expérimentation est généralement proposée.

ÉTAPE 1 – FORMER LES PERSONNELS ET LE CVC À L'ESPRIT CRITIQUE

Une formation intercatégorielle « esprit critique » de 6 heures (20 personnes) est déployée dans l'établissement. Elle vise à présenter les enjeux, outiller les personnels de l'établissement et les faire pratiquer. Elle est animée notamment par le coordonnateur du groupe académique « Esprit critique et sciences ». Suit une formation des élèves du CVC. Le projet est présenté au conseil d'administration en fin d'année.

Déroulé de la formation « esprit critique » pour les personnels de l'établissement

- Présentation de la démarche du groupe académique « Esprit critique et sciences ».
- Mise en situation de recherche rapide sur internet, sur un sujet clivant.
- Animation d'un débat mouvant (voir la fiche méthodologique, p. 198).
- Présentation des activités possibles dans le cadre de l'EMI.
- Présentation du « projet cantine ».
- Déconstruction d'arguments fallacieux classiques et de sophismes.
- Présentation de ressources pédagogiques.

Déroulé de la formation « esprit critique » pour les élèves du CVC

- Explicitation du projet et des objectifs, éveil de la curiosité et du questionnement.
- Mobilisation des élèves ; motivation, engagement, volontariat et relais de communication.
- Information sur l'existence d'un « club esprit critique ».
- Définition du cadre : l'acquisition de compétences en lien avec l'esprit critique.

ÉTAPE 2 – DÉPLOYER LE PROJET EN CLASSE

L'objectif est de construire avec les élèves les conditions du « jugement ». Après un premier état des lieux de ce que les enseignants travaillent déjà en classe sur la question de l'alimentation, de multiples activités sont proposées dans les différentes disciplines.

DISCIPLINES	ACTIVITÉS PROPOSÉES
Physique-chimie	Utilisation du calculateur d'empreinte carbone alimentaire en travaillant sur des recettes confectionnées au collège. Éléments du programme : les modes de conservation, les notions de circuit court, d'empreinte carbone, de destruction des ressources de la planète, etc.
Histoire-géographie	Enquête de terrain menée sur le marché local. Les modes d'agriculture. Le marché du bio. Les modes de distribution.
SVT	La saisonnalité, l'équilibre alimentaire et ses effets. Travail sur le jardin pédagogique du collège : peut-il nous alimenter ?
Technologie	Concevoir et réaliser un outil numérique d'enquête installé dans le réfectoire. Sondage et responsabilisation des élèves. Démocratie scolaire.

Français	« Printemps des poètes » sur l'alimentation. Pratique du débat, réflexion sur la dimension subjective ou rationnelle des choix en matière d'alimentation.
Arts plastiques	Aborder la question de l'alimentation sous le prisme de l'art : - à partir des repas monochromes (<i>Régime chromatique</i>) de l'artiste Sophie Calle, et en partenariat avec les agents de la cantine, organiser des repas monochromes, réflexion sur l'uniformité ; - à partir de <i>Ceci n'est pas une pipe</i> de René Magritte, réaliser des trompe-l'œil en fabriquant de faux gâteaux plus vrais que nature, réflexion sur le vrai et le faux.
Sciences et EMI	Travail sur les <i>fake news</i> autour de l'alimentation.

Dans le cadre du projet global, enseignants et élèves s'autorisent à observer les pratiques et le réel de façon critique, pour construire les connaissances. Les effets de cette démarche menée sur l'alimentation se font sentir dans toutes les disciplines. Par exemple, en histoire-géographie, la séquence sur l'alimentation dans le monde a donné lieu à une sortie de classe au marché, pour enquêter *in situ* sur les modes de distribution ou d'agriculture, et sur la fabrication des prix. Cette enquête a été corrélée à celle qui portait sur la cantine, alors que le projet initial ne le prévoyait pas.

Par ailleurs, un atelier hebdomadaire « esprit critique » d'une heure est organisé dans des classes pilotes de 6^e et 4^e, sur des heures d'études ou de permanence. Les activités suivantes y sont proposées.

- Examen de questions controversées² : moins de viande, pas de lait de vache pour les humains ; les végans ; les vaccins dans l'alimentation carnée, etc.
- Examen d'autres questions, hors du sujet de l'alimentation, pour appliquer la méthode critique (par exemple une séquence préparée par l'infirmière sur les vaccins, suivie d'un débat).
- Conception d'une expérience scientifique pour vérifier une idée reçue³ ou des préjugés* (le coca fait disparaître un morceau de viande en une nuit, le lait se sépare en graisse et eau en une nuit, etc., et autres propositions des élèves).
- Identification de familles d'arguments et définition de la démarche scientifique (par opposition à l'opinion*, la croyance*, etc.).
- Activité d'étape : les élèves font une proposition de plat pour la cantine puis identifient les objections et les questions vives que soulèverait leur proposition, pour préparer leurs arguments.

ÉTAPE 3 – PROGRAMMER DES ACTIONS EN LIEN AVEC LA CANTINE

Les actions suivantes sont mises en place à la cantine.

- Observer les habitudes des élèves sur le gaspillage au moment des repas : observation par le gestionnaire et les surveillants, photos, échanges informels.
- Modifier les relations avec les fournisseurs : rendez-vous en équipe, avec des élèves, pour identifier les valeurs dont les fournisseurs sont porteurs.
- Introduire des produits bio et analyser leur impact sur les commensaux (rapport bénéfices/coûts).
- Valoriser les partenariats commerciaux rationnels (agriculteurs, éleveurs et fournisseurs), en associant des parents d'élèves si possible. Définir et favoriser les circuits courts.
- Créer des moments de plaisir, de créativité ou de surprise à la demi-pension pour faire réfléchir (repas monochromes, par exemple).

ÉVALUATION

Le projet doit permettre de suivre l'acquisition de compétences des élèves, mais aussi celle des personnels. On ne demande pas de travaux écrits, mais les élèves sont attendus sur les responsabilités qu'ils prennent, leur engagement dans une recherche ou une expérimentation. On peut par exemple leur proposer d'exposer oralement leurs connaissances sur l'alimentation ou sur les biais de croyance*.

On peut aussi scénariser l'évaluation en constituant un groupe d'observants, composé d'élèves et d'adultes, qui « critiqueront » les démarches adoptées à chaque étape de l'action par tous les membres de la cité scolaire, y compris eux-mêmes. Cette critique ne peut cependant fonctionner que si elle est heuristique et non stigmatisante : les observants n'ont pas pour rôle de dénoncer ou de stigmatiser, mais de conduire leurs pairs à s'interroger sur leurs propres comportements et à réfléchir. Il convient pour cela de réunir régulièrement les membres de ce groupe, ainsi que de prévoir des moments d'échange et de restitution informels, notamment dans la cantine de la cité scolaire.

Le nombre croissant de changements observés, réels ou symboliques, qu'ils soient portés par un groupe d'adultes ou par des élèves, est à prendre en compte dans l'évaluation. L'objectif est de repérer la capacité des élèves à réinvestir dans leurs choix une méthode visant à faire changer leurs mentalités.

ANALYSE

Ce projet ancre la démarche critique dans le quotidien de l'établissement, à tous les niveaux : de la vie scolaire à la pédagogie en classe. Dans ce cadre, le chef d'établissement peut discuter de questions internes et construire, avec les représentants des personnels et des élèves, des outils qui répondent à leurs demandes. Par ailleurs, ce projet impose d'être particulièrement attentif aux nouvelles propositions qui émergent. Il faut être très disponible à celles des élèves, qui sont les mieux placés pour définir ce dont ils ont besoin. Ils comprennent vite que l'EMI et la pensée critique répondent à leurs préoccupations.

Le fait que le chef d'établissement conduise des séquences avec des élèves redonne du sens à son autorité. Il réinvestit ainsi l'espace géographique et pédagogique du collège, des classes aux cuisines. Sa posture d'apprenant contribue à la réussite du projet. Les agents peuvent aussi avoir une véritable action pédagogique et éducative. L'équipe médico-sociale, figure d'expertise, est appelée à participer aux recherches et à remettre en question ses pratiques ou sa posture, ce qui renforce les liens d'aide et de confiance pédagogiques.

Les effets de la mise en œuvre de ce projet sur l'année sont de plusieurs ordres : on a pu constater un changement dans la relation avec les fournisseurs, qui n'est plus seulement basée sur des critères économiques ; plus généralement, la manière d'appréhender et de dialoguer au sein de l'établissement, sur des questions complexes, a évolué : approfondissement de la prise de décision, écoute, suspension du jugement, appropriation d'une liberté de pensée sur un sujet qui ne relève pas nécessairement de ses prérogatives. Les ateliers « esprit critique » ont été très demandés par les élèves, au-delà de leur capacité d'accueil, et les retours des parents ont été également très positifs.

Par sa dimension collective, le projet donne du sens à la recherche et à l'acquisition des savoirs. Cette dimension et le climat qu'elle crée sont un capital précieux pour l'établissement. Il ne faudrait cependant pas croire que ce capital soit acquis et que changer de pratique alimentaire à la cantine, ou adopter un positionnement plus éthique, suffise à développer l'esprit critique en chacun de nous. Il faut chaque fois refaire le chemin avec les élèves, et les inviter à tout examiner. L'esprit critique n'est pas un produit, ni un capital, mais un processus.

[...]

Points d'appui

- La dimension « humaine » de l'établissement.
- Une équipe éducative investie, ouverte au travail en équipe et porteuse de projets pédagogiques :
 - Des partenariats avec les structures culturelles et associatives locales
 - Des actions, voyages dans le cadre d'échanges scolaires et sorties proposés aux élèves
 - Une webradio
 - Un investissement dans les dispositifs d'accompagnement des élèves
- Une offre de formation diversifiée.
- Une situation géographique privilégiée avec un réseau de transports dense qui permet d'accès à une diversité de lieux culturels.
- Des installations sportives de qualité, faciles d'accès.
- Des locaux récents, fonctionnels et entretenus comportant des espaces de travail pour les élèves.
- Un CDI situé au cœur du collège, comportant des salles de travail.
- Des finances saines, un investissement régulier en matériel.
- Un équipement informatique diversifié, régulièrement renouvelé, entretenu.
- Une vie associative portée par les activités sportives : 40% de licenciés, une participation régulière de plusieurs équipes aux championnats académiques et nationaux). Une chorale.

[...]

Axe 2 : FORMER UN ELEVE CITOYEN QUI RESPECTE ET S'ENGAGE

Constats : Des élèves qui s'impliquent peu dans le fonctionnement du collège, un CVL peu dynamique, un FSE peu actif en dehors des activités sportives avec des élèves peu investis dans son fonctionnement. Un développement des incivilités, des entorses au règlement intérieur qui se traduit par une hausse des sanctions. Une utilisation croissante mais mal maîtrisée des outils numériques et des réseaux sociaux.

Objectif 1 – Développer les compétences citoyennes de l'élève

Objectifs opérationnels :

1. Mieux respecter autrui pour améliorer le vivre ensemble
2. Faire vivre les instances de l'établissement auprès des élèves et des familles
3. Former à l'esprit critique et citoyen

Objectif 2 – Responsabilisation et autonomie

Objectifs opérationnels :

1. Construire la citoyenneté de l'élève dans le monde numérique
2. Eduquer à la santé et à la citoyenneté
3. Responsabiliser les élèves dans la régulation des conflits

[...]

DOCUMENT 13 : Eléments de présentation du collège X

Le collège est situé en réseau d'éducation prioritaire.

Structure du collège - 2020 - 2021	Effectifs d'élèves	Nombre de divisions
6EME	101	4
5EME	120	5
4EME	135	5
3EME	126	5
Total niveau collège	482	19

Personnels du collège 2020-2021	
Principal	1
Principal adjoint	1
Adjoint gestionnaire	1
Agents d'entretien et d'accueil, ouvriers professionnels	6
Secrétaires	2
Professeurs	
dont professeur documentaliste	41
CPE	1
Assistants d'éducation	2
Assistants de vie scolaire*	10
Infirmier	2
Assistant social*	1
Psychologue de l'éducation nationale*	1
Psychologue de l'éducation nationale*	1
*Présents au collège certaines demi-journées	

Bilan vie scolaire du collège (extrait) année scolaire 2018-2019

Trimestre	Premier trimestre				Deuxième trimestre				Troisième trimestre			
Niveau	6ème	5ème	4ème	3ème	6ème	5ème	4ème	3ème	6ème	5ème	4ème	3ème
Rapports pour fautes graves Dont :	9	12	8	6	7	12	14	10	12	14	16	8
- Insultes, menaces	6	6	4	2	2	4	6	5	6	7	8	4
- Réseaux sociaux	3	3	2	0	4	6	4	3	4	5	5	2
- Insolence, dégradation du matériel	0	3	2	4	1	2	3	2	2	2	3	2

DOCUMENT 14 : Présentation du CDI du collège X

Introduction

Le collège X, situé en éducation prioritaire, est pleinement engagé dans une réflexion éducative et pédagogique qui en fait un collège particulier. Dans une approche systémique, l'équipe éducative souhaite améliorer le climat scolaire en impliquant davantage les élèves dans les pratiques pédagogiques comme dans la vie de l'établissement.

Cette identité forte de l'établissement se construit progressivement autour de la Charte du Vivre-Ensemble et du projet d'établissement.

Dans cette dynamique, il convient que le CDI se réinvente comme un environnement capacitant en adéquation avec le projet l'établissement.

Le CDI, un espace à inventer

Tirer profit du lieu

Le CDI, comme le collège X, a été construit en 2014. Il bénéficie donc d'une architecture récente et d'un design contemporain. Malgré une belle hauteur sous plafond, l'acoustique y est excellente. C'est également un lieu très clair et très lumineux. C'est un espace de taille moyenne, légèrement insuffisant pour un collège de près de 500 élèves.

Le CDI est composé de 5 espaces :

- une zone principale de 160 m² pouvant accueillir une petite trentaine d'élèves
- une zone de travail et de rangement pour le personnel qui y travaille
- une salle annexe de 10 places assises : la salle médias
- une salle pupitre attenante
- une terrasse

Le CDI dispose de 8 postes informatiques et d'un chariot de tablettes. Une imprimante 3D est également mise à disposition de projets d'élèves.

Des espaces aux fonctions et aux usages variés

Un travail a été effectué sur la délimitation d'espaces aux fonctions différenciées. Cette distinction des espaces n'est pas rigide, elle peut évoluer selon les besoins.

Une signalétique est mise en place pour indiquer le niveau sonore de chaque espace.

L'espace lecture est un espace de calme. Dans le règlement du CDI, élaboré avec les élèves on y autorise la lecture mais aussi une certaine forme d'oisiveté si elle ne gêne pas les autres.

L'espace travail est un espace où il est permis de chuchoter (c'est indispensable à la coopération et à l'entraide). Cet espace a été « aéré » lors de notre installation dans les locaux au détriment de rayonnages afin d'en assurer une modularité maximum.

Le CDI dispose d'un VPI qui permet l'utilisation du numérique en classe complète à l'image de ce qui se fait en salle de classe. Néanmoins la volonté est de développer au maximum les pratiques favorisant la coopération et l'entraide. De même une impulsion forte a été donnée au développement des activités de pratiques réflexives particulièrement en direction des élèves de 6e qui doivent assimiler leur nouveau « métier » de collégien.

Un classeur de ressources méthodologiques en info-documentation est mis en place pour favoriser l'autonomie des élèves.

Sur demande du Conseil Pédagogique un rayon « ressources pédagogiques » est développé afin de favoriser la pratique réflexive des enseignants et l'expérimentation. Pour un usage maximal il conviendra de mettre en place un pédago-lab (lieu d'échange de pratiques, de concertation et d'expérimentation).

L'espace jeu : on peut y parler si le jeu le nécessite mais sans déranger les usagers de l'espace travail. Une ludothèque d'environ 120 jeux est disponible aux élèves.

Cette place accordée au jeu dans le temps éducatif présente plusieurs avantages :

- le jeu est une source de motivation et de plaisir
- il est l'occasion d'exercer certaines compétences (langage, réflexion, actions) et connaissances
- le jeu permet d'impliquer l'élève en tant qu'acteur
- il permet de faire participer tous les élèves, y compris ceux qui sont timides ou anxieux
- il atténue la crainte de l'erreur et de l'échec
- il développe la prise en compte des règles et le respect mutuel
- le jeu permet de faire collaborer les élèves entre eux
- il aide à la socialisation des adolescents et au développement des compétences psycho-sociales

En cohérence avec la démarche Climat Scolaire, le jeu a toute sa place au CDI, tant le jeu libre que le jeu utilisé comme levier pédagogique.

L'espace médias : c'est une salle dédiée à la production de contenus médiatiques. Elle est dotée d'un espace « vidéo » avec lumières et fond vert et d'un studio de radio.

La salle-pupitre : c'est une salle d'appoint en cas de manque d'ordinateurs au CDI pour une séance particulière.

La mise à disposition d'un chariot de tablettes dans le CDI rend la salle pupitre moins utile. La modularité du travail sur tablettes est bien plus grande que sur des ordinateurs fixes.

La terrasse :

Elle est utilisée comme lieu de détente mais aussi de connexion avec la nature. Des potagers sur tables y seront installés avec les éco-délégués.

Affirmer sa place dans les espaces « hors-classe »

En préparant l'entrée dans les nouveaux bâtiments une démarche systémique « Climat Scolaire » a permis de définir une identité et une complémentarité aux différents espaces « hors classe ». L'objectif est de rendre cela lisible pour les élèves afin d'éviter, au maximum, que des élèves passent des heures oisives, sans réel projet d'activité.

Le CDI a une fonction et des activités bien définies. C'est un espace de travail (activités principalement info-documentaires), un lieu de lecture et de jeux de société dits « à règles ». C'est aussi le lieu où les élèves peuvent travailler sur des productions médiatiques.

Il est en cela complémentaire de :

- la salle de travail qui accueille les élèves ayant des devoirs à faire
- la salle coopérative dans laquelle les élèves peuvent travailler en groupe
- la Maison des collégiens, lieu de travail sur l'oral, de montage de projet et de détente
- L'espace vert, lieu des activités liées à l'environnement
- Le Fab-Lab, espace de créativité et de fabrication

Des espaces accessibles en proximité

La médiathèque B a été inaugurée peu après le collège. Elle se situe à 300m. Outre son fonds documentaire et sa petite ludothèque elle bénéficie d'une salle de travail pour un public scolaire, d'un auditorium de 100 places et d'un espace d'exposition.

Les deux Centres Sociaux Y et Z disposent également de salles où les élèves peuvent aller travailler en autonomie ou en participant à des dispositifs d'accompagnement à la scolarité.

DOCUMENT 15 : Analyse du fonds documentaire du CDI du collège X

Le fonds documentaire

Pour l'année 2019/2020, les différentes collections documentaires se répartissaient comme suit :

Livres	3428	Périodiques	1099	Cédérom	8
Brochure	32	Multi support	4	DVD-VIDÉO	47
Sans support	1675				
Total des documents disponibles au CDI : 6 294					

Observations :

- À noter qu'il y a eu, l'année précédente, 15 livres désherbés et 225 livres achetés. Au regard du budget pour l'année civile, ce chiffre semble élevé. En effet, il est dû à l'opération « Un livre chacun et le CDI est plein » mis en place par la précédente professeur documentaliste et qui consistait à ce que chaque élève apporte un document afin de le donner au CDI.
- Il apparaît que 1 675 documents sont sans nature. Autrement dit, ils ne sont pas référencés en tant que fiction, documentaire ou périodique. Les statistiques de prêts par type de support sont donc faussées, tout comme la recherche documentaire.
- Les collections en orientation, manuels scolaires et certains documents ne sont pas exemplarisés dans la base. Ils n'ont donc aucune existence, hormis une présence physique sur les rayonnages du CDI. L'objectif est que tous les documents présents au CDI possèdent un point d'entrée dans le portail documentaire de l'établissement, ceci dans le but de valoriser les collections du CDI et d'en permettre la recherche.
- La plupart des notices de fictions ne comporte pas de résumé, ni de descripteurs. La recherche par sujet ou par affection d'un genre n'est donc pas possible. Le travail devra porter sur la création de résumés pour y remédier.
- Concernant les périodiques, les archives n'ont pas été effectuées depuis trois ans. Le kiosque presse n'est pas à jour et certaines collections archivées sont à désherber car l'information contenue est obsolète.
- Enfin, en début d'année, il a été découvert que le progiciel BCDI n'était pas paramétré. Ainsi, les types de prêts, la durée des prêts n'avaient pas été créés.

Le fonds documentaire a pour objectif de répondre aux besoins d'information des élèves concernant un sujet, une thématique de société et des informations en rapport avec ce qui est étudié durant le cursus au collège. L'analyse de la répartition de ces documentaires par grands domaines de connaissances amène plusieurs observations : **Répartition des documentaires par grands domaines de connaissances**

Grands domaines de connaissances	Nombre de documentaires correspondants
000 – Généralités	18

100 – Philosophie	3
200 – Religion	79
300 – Sciences sociales	78
400 - Linguistique	4
500 – Sciences de la nature et mathématiques	108
600 – Sciences appliquées	53
700 – Arts, loisirs et sport	113
800 - Littérature	118
900 – Histoire et géographie	188

Observations :

- Certains grands domaines sont peu développés, notamment philosophie, linguistique et sciences appliquées. Les acquisitions devront remédier à cette disparité.
- A l'inverse, ceux qui ont un nombre élevé de documentaires comportent souvent des données obsolètes ou périmées.

Afin d'avoir une approche différente des collections, le calcul de l'âge médian a été effectué. L'objectif est de mettre en valeur l'âge moyen du fonds en fonction des types de supports pour pouvoir adapter la politique d'acquisition et de désherbage.

Age médian des collections

<i>Support</i>	<i>Avant 1990</i>	<i>1990-2000</i>	<i>2000-2010</i>	<i>2010-2019</i>	<i>Total</i>
Documentaire	63	228	650	90	1031
Fiction	139	468	475	394	1476
Non mentionné	3	43	174	151	371

Observations :

- Les documentaires commencent à être vieillissants par rapport à l'objectif visé d'avoir un fonds en adéquation avec l'actualité et les grands sujets de sociétés.
- Une forte disparité existe en ce qui concerne la répartition des acquisitions pour les documentaires et les fictions. Celle-ci va en s'accroissant pour la décennie 2010-2020.
- Il y a un nombre élevé de documents sans support dans la base. De fait, la recherche documentaire sur ces documents n'est pas efficiente.

La valorisation des fonds documentaires du CDI`

Cette valorisation s'effectue par deux biais : les logiciels et portail documentaires et la communication auprès des élèves, la communauté enseignante et le personnel du collège.

Logiciels et portails documentaires :

Le CDI du collège est abonné au logiciel documentaire BCDI, qui permet de cataloguer les ouvrages et de bulletiner la presse, et aux solutions documentaires E-sidoc. Ce portail documentaire permet à l'ensemble des usagers du collège d'effectuer des recherches documentaires sur les collections du CDI. E-sidoc a été installé et interconnecté à l'ENT il y a deux ans. Il est régulièrement alimenté afin de :

- *Mettre en valeur les dernières acquisitions réalisées*
- valoriser les différentes collections du CDI
- présenter les sélections documentaires et/thématiques effectuées régulièrement (au moins deux sélections différentes par période)
- Mettre à disposition les différents travaux réalisés par les élèves lors des projets menés au CDI
- communiquer autour du CDI, des collections et relayer les informations locales et culturelles en lien avec le livre.

Communication autour des collections et des événements se déroulant au CDI :

Cette communication est multiple : espace nouveautés, sélections documentaires thématiques en lien avec l'actualité ou un thème défini par le professeur documentaliste, mise en place d'une veille documentaire pour l'ensemble de l'établissement.

- *Site web du collège*

La rubrique CDI existant sur le site web du collège a été entièrement refondue afin de présenter le CDI et de relayer des informations aux personnes extérieures sur son fonctionnement, les projets qui s'y déroulent ; sans oublier le travail mené sur le projet de politique documentaire et informationnelle.