

Sommaire

Remerciements.....	2
Résumé.....	4
Sommaire.....	5
Introduction.....	6
1 Former à l'évaluation critique de l'information.....	8
1.1 L'évaluation de l'information : définition et enjeux.....	8
1.1.1 L'évaluation de l'information.....	8
1.1.2 Les notions info-documentaires associées : crédibilité, autorité, qualité et pertinence	8
1.1.3 Les pratiques informationnelles des jeunes.....	11
1.1.4 Évaluer l'information, un enjeu éducatif majeur.....	13
1.2 L'éducation aux médias : faire pour apprendre, apprendre en faisant.....	14
1.2.1 Le cadre institutionnel.....	14
1.2.2 Les apports de la recherche en éducation aux médias.....	16
1.2.3 De la littératie médiatique à la translittératie.....	18
2 Une séquence pédagogique en classe de seconde : « réaliser un journal scolaire ».....	21
2.1 Le journal scolaire : une pédagogie de projet.....	21
2.2 Contexte de l'établissement.....	23
2.3 Objectifs pédagogiques et info-documentaires.....	24
2.4 Modalités et scénario pédagogique	25
3 Construire une didactique de l'évaluation de l'information.....	29
3.1 Une enquête sur les pratiques médiatiques des élèves.....	29
3.2 L'installation des compétences informationnelles des élèves.....	32
3.2.1 Trois temps principaux.....	32
3.2.2 L'autoévaluation par les élèves.....	36
3.2.3 Le partenariat entre les enseignants.....	39
Conclusion.....	40
Bibliographie.....	41
Annexe 1 : Séquence pédagogique	45
Annexe 2 : Résultats du questionnaire sur les pratiques médiatiques.....	50
Annexe 3 : Le questionnaire d'autoévaluation.....	53

Introduction

Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et Fleur Pellerin, ministre de la Culture et de la Communication ont clairement annoncé la volonté que soit créé un média dans chaque établissement ; volonté qu'elles explicitent en ces termes : « *Parce que l'éducation aux médias passe aussi par la mobilisation des élèves eux mêmes, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche veillera à ce qu'au sein de chaque collège et chaque lycée, soit créé un média (journal, radio, plateforme collaborative). Les moyens dédiés seront renforcés.* »¹

Le professeur documentaliste, en tant que maître d'œuvre de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) ², a toute légitimité pour investir ce champ de la production médiatique avec les élèves de l'enseignement secondaire : la circulaire de mission n° 2017-051 du 28-3-2017 relative aux missions du professeur documentaliste précise qu'« *en diversifiant les ressources, les méthodes et les outils, il contribue au développement de l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information. Il prend en compte l'évolution des pratiques informationnelles des élèves et inscrit son action dans le cadre de l'éducation aux médias et à l'information* »³.

Affecté au sein d'un lycée professionnel tertiaire (gestion-administration et accueil) situé dans le XIX^e arrondissement de Paris, j'ai décidé de créer, en partenariat avec un professeur de lettres, un journal scolaire avec une classe de 2^{de} gestion-administration afin de travailler les compétences info-documentaires en évaluation de l'information et permettre aux élèves de s'investir dans une production collective et développer ainsi un rapport et un regard citoyen sur la production de l'information. Les pratiques médiatiques de ces lycéens me semblaient essentiellement axées autour de l'usage d'internet et de certains réseaux sociaux ; la presse écrite n'étant pas, a priori, particulièrement plébiscitée par ces élèves. Il me semblait ainsi important de lancer un projet autour de la production d'un média, et notamment avec des élèves de seconde car ce sont des classes réputées « difficiles » : ce travail sur les compétences info-documentaires des élèves permet également de travailler l'investissement des élèves en tant qu'acteurs de leur scolarité et de leur participation à la vie de l'établissement.

1 Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la culture. *Éducation artistique et culturelle, éducation aux médias et à l'information*. Malakoff, 11 février 2015

2 France. Ministère de l'éducation nationale. Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 25 juillet 2013.

3 France. Ministère de l'éducation nationale. Les missions des professeurs documentalistes. Circulaire n°2017-051. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 28 mars 2017.

Ainsi, la question qui a motivé ma démarche de recherche pour ce mémoire est :

En quoi la production d'un journal scolaire permet de développer l'esprit critique des élèves et leurs compétences en évaluation de l'information ?

Les chiffres sur les pratiques informationnelles des jeunes sont clairs : entre 2008 et 2012, le nombre de connexions des jeunes avec un média ou une activité multimédia (radio, télévision, presse, cinéma, musique, jeux vidéo ou téléphone) a progressé de 24 % .⁴ Dans un même temps, les pratiques de lecture de la presse écrite sont en constant recul : 6% seulement des 15-19 ans la lisaient quotidiennement en 2008.⁵ Ces mutations des pratiques et des usages ont permis une redéfinition des enseignements à la fois en éducation aux médias et en éducation à l'information. La presse écrite semble très éloignée de leurs pratiques quotidiennes : les élèves semblent peu commenter l'actualité sur internet. Nous avons donc choisi de réaliser un journal scolaire papier avec les élèves afin de créer une continuité entre la forme traditionnelle du journal et les pratiques des jeunes (recherche internet, réseaux, etc) en revenant notamment aux fondamentaux du travail journalistique (« 3QOCP » ou questionnement quintilien notamment). La création d'un média scolaire doit permettre « d'éduquer par les médias », en y intégrant des objectifs disciplinaires, mais également « d'éduquer aux médias », avec ce postulat de départ que l'esprit critique est quelque chose que l'on peut encourager, susciter par des méthodes pédagogiques appropriées. Je souhaiterais montrer dans ce mémoire le lien étroit entre compétence de production de l'information et compétence de réception ; ainsi que l'apport de la production médiatique comme méthode pédagogique, dans une perspective socio-constructiviste et ainsi faire le lien avec une culture de l'information beaucoup plus large que la connaissance du « chemin de l'information médiatique ».

Hypothèse de recherche 1 : le journal papier est encore un modèle pertinent dans le développement de la pensée critique et de l'évaluation de l'information.

Hypothèse de recherche 2 : il y a une corrélation entre les compétences de production et les compétences de réception de l'information.

Dans un premier temps, nous étudierons le concept d'évaluation de l'information au regard des pratiques informationnelles des jeunes et son intégration dans l'éducation aux médias. Puis nous verrons la place du journal scolaire dans cette éducation aux médias par l'étude de la séquence réalisée. Enfin nous apprécierons les différents éléments permettant de construire une didactique de l'évaluation de l'information au sein d'une pédagogie de projet.

4 Commission de réflexion sur l'évolution des programmes. *Adultes, jeunes adultes et médias: le séquençage des pratiques médias des 13-24 ans*. CSA, 2014.

5 LACROIX Chantal. *Chiffres clés 2013. Statistiques de la culture*. DEPS/Documentation française. 2013

1 Former à l'évaluation critique de l'information

1.1 L'évaluation de l'information : définition et enjeux

1.1.1 L'évaluation de l'information

La définition de l'évaluation de l'information que propose le Wikinotions de l'ABDEN est la suivante :

« L'évaluation de l'information consiste en l'attribution d'une valeur à l'information, avec des critères personnels de jugement. L'évaluation de l'information s'appuie sur un travail comparatif des sources, elle n'est pas la même selon chaque individu. »
(http://apden.org/wikinotions/index.php?title=Evaluation_de_l%27information).

L'évaluation de l'information est un concept info-documentaire qui embrasse deux dimensions complémentaires : l'évaluation du contenu de l'information et l'évaluation de sa source. Elle est une étape fondamentale lors d'une activité de recherche d'information et nécessite un système de valeurs, de références qui permette d'opérer des choix et une sélection. Le modèle EST (Évaluation, Sélection, Traitement) de Jean-François Rouet et André Tricot donne un cadre théorique à cette phase d'évaluation et la replace dans ce processus de recherche d'information.⁶ La phase de sélection implique que le chercheur d'information va choisir une source plutôt qu'une autre lors de sa phase de lecture des sources disponibles et également en fonction de ses propres connaissances et représentations. L'évaluation de l'information possède donc deux dimensions : une dimension subjective liée aux connaissances individuelles et une dimension sociale liée aux pratiques de la communauté concernée.⁷

1.1.2 Les notions info-documentaires associées : crédibilité, autorité, qualité et pertinence

– La crédibilité

La **crédibilité** est ce qui inspire confiance, et est ainsi proche de la notion de croyance ou de foi. Le

6 TRICOT André, ROUET Jean-François. Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques. *Hermès*, 1998, pp. 57-74.

7 CAPURRO, Rafael, HJORLAND, Birger. The concept of information. *Annual review of information science and technology* [en ligne]. 2003, Vol. 37, p. 343-411.

Trésor de la langue française informatisé (TLFI) la définit ainsi : « *Caractère, qualité rendant quelque chose susceptible d'être cru ou digne de confiance* ».

Quatre types de crédibilité peuvent être distingués (Fogg et Tseng, 1999) : tout d'abord, la crédibilité présumée qui s'appuie sur les représentations des individus vis-à-vis d'une source ou d'un énonciateur ; ensuite la crédibilité de surface, liée à l'apparence de la ressource (design, couverture, mise en page du site web). Il est également à prendre en compte la crédibilité réputée, liée à l'appartenance d'un auteur à une institution, à un média reconnu ou à sa notoriété. Et enfin, la crédibilité d'expérience, liée au jugement d'un individu sur l'expérience passée de la source, de l'auteur. Pour ces quatre types de crédibilité, Alexandre Serres dégage trois critères d'évaluation : la source (l'auteur), le média concerné et le message transmis.⁸

— *L'autorité*

L'autorité désigne le processus par lequel un individu va donner ou non du crédit à une information en fonction de la confiance ou de sa confiance à l'égard de l'émetteur (Balle, 2006). Sur le web, la notion d'autorité tend à s'approcher de celle de « popularité », ce qui bouleverse le paradigme traditionnel de l'autorité tel que l'a formulé Hannah Arendt : « *s'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments* ».⁹

Alexandre Serres souligne que l'autorité peut être à tort confondue avec la popularité et la notoriété (le « pagerank », par exemple). L'autorité peut être « énonciative », c'est à dire émanant de l'auteur. Elle peut également être institutionnelle, émanant d'une institution ou d'un groupe reconnu comme ayant une légitimité pour s'exprimer sur un sujet. L'autorité peut également être en rapport avec le contenu ou bien le support de l'information.

— *La qualité*

La qualité peut être envisagée selon plusieurs entrées distinctes : l'entrée documentaire, l'entrée journalistique ou l'entrée informatique. Alexandre Serres souligne que ces trois entrées correspondent respectivement aux trois aspects de la notion d'information : l'information-documentation (*information knowledge*), l'information médiatique (*info-news*) et l'information comme donnée (*information data*). Dans ce dernier cas, une information peut être considérée de qualité quand elle satisfait le besoin de l'utilisateur ; on peut donc la rapprocher de la notion de pertinence.

8 SERRES Alexandre. *Dans le labyrinthe. Évaluer l'information sur internet*. Caen : C&F éditions, 2012. 222 p.

9 ARENDT Hannah. *La crise de la culture*. Gallimard, 1989. 384 p.

Pour les journalistes, une information est réputée comme étant de qualité lorsqu'elle est recueillie et transmise dans un souci de vérité des faits, de respect de la diversité des opinions, dans l'intérêt du public et en privilégiant une « culture du doute » dans le traitement de l'information.

D'un point de vue info-documentaire, Paul Otlet dans le *Fundamenta* de son *Traité de documentation* publié en 1934 propose une définition de la qualité de l'information qui embrasse plus largement les buts et la philosophie de la documentation :

*« Les buts de la documentation organisée consistent à pouvoir offrir sur ordre de fait et de connaissance des informations documentées : 1° universelles quant à leur objet ; 2° sûres et vraies ; 3° complètes ; 4° rapides ; 5° à jour ; 6° faciles à obtenir ; 7° réunies d'avance et prêtes à être communiquées ; 8° mises à la disposition du plus grand nombre ».*¹⁰

Alexandre Serres, pour sa part, postule que la qualité d'une information est multifactorielle et que les critères mobilisés sont variables : une information de qualité doit être identifiée, sourcée, fiable, précise, exacte et complète, apportant de la nouveauté, accessible et actualisée (le degré de fraîcheur nécessaire étant liée au domaine, aux situations), ayant un impact ou un effet (utile, donc), bien structurée, bien présentée et correctement rédigée.

– La pertinence

La pertinence possède deux sens : celui d'adaptation, d'adéquation à un objet (du terme anglais *relevance*) et celui de justesse, d'à-propos comme un propos fondé, pertinent. Le Wikinotions de l'APDEN caractérise la pertinence ainsi :

« La pertinence est un critère d'évaluation de l'information. Liée au besoin d'information, la pertinence établit des liens entre le sujet de recherche, la problématique traitée, les questions posées et les éléments de réponse trouvés lors d'une recherche d'information. ».

En prenant appui sur les travaux en psychologie cognitive de Jean-François Rouet et Jérôme Dinet, Pascal Duplessis et Ivana Ballarini Santo soulignent deux conditions pour qu'une information soit considérée comme pertinente. Celle-ci doit être utile pour le chercheur d'information, en lui apportant de nouveaux éléments de connaissance et ainsi d'atteindre le but de sa recherche d'information. L'information doit également être utilisable par l'utilisateur et ne pas engager de sa part un coût cognitif excessif.¹¹ L'information, pour être pertinente, sera ainsi

10 OTLET Paul. *Le livre sur le livre. Traité de documentation*. Les impressions nouvelles, 2015. 480 p. ISBN 978-2874492990

11 BALLARINI Ivana, DUPLESSIS Pascal. Pertinence. In *Dictionnaire des concepts info-documentaires*. SavoirsCDI

nécessairement liée au niveau cognitif de l'utilisateur.

Le passage en revue de ces indicateurs d'évaluation de l'information nous permet de garder ces repères fondamentaux en tête, comme grille de lecture des pratiques informationnelles des jeunes.

1.1.3 Les pratiques informationnelles des jeunes

Internet est le moyen privilégié d'accès à l'information des jeunes, souvent par l'utilisation d'un moteur de recherche généralement Google. En juin 2014, 68% des 12-17 ans se sont connectés à internet via un téléphone mobile et ont majoritairement pratiqué les réseaux sociaux.¹²

Sophie Jehel, maîtresse de conférences à l'université de Paris 8 (Laboratoire CEMTI – Centre d'étude sur les médias, les technologies et l'internationalisation) s'est plus particulièrement intéressée aux modes d'information des adolescents issus de milieux populaires.¹³ Son analyse publiée dans la revue *Diversité* s'appuie sur une enquête réalisée en 2016 par les CEMEA¹⁴ qui repose sur 5095 questionnaires au niveau seconde ainsi que des entretiens qualitatifs. 56% des enquêtés sont en seconde professionnelle ou en première année d'apprentissage. Il apparaît que l'utilisation de réseaux sociaux, notamment Facebook, YouTube ou bien encore Snapchat, est partagée par l'ensemble de la tranche d'âge des 12-17 ans.

Les fils d'actualité Facebook semblent être les principaux fournisseurs d'information des élèves, ce qui n'est pas sans poser des questions quant au fonctionnement et à la hiérarchisation des informations ; il est difficile pour les adolescents de remettre de l'ordre dans ce « *chaos d'informations* » où toutes les informations, sérieuses ou fantaisistes, peuvent se côtoyer. L'absence de connaissances quant aux médias traditionnels d'information peut expliquer en partie les difficultés d'évaluation de l'information sur ces réseaux : les réseaux sociaux mettent surtout en exergue la multiplicité des relations « sociales » et l'information est d'avantage liée au réseau d'amis qu'à un souci de véracité.

La sociabilité induite par les réseaux est le moteur des choix opérés par les jeunes, comme le

[en ligne]

12 BIGOT R., CROUTTE P., DAUDEY E. La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française (2013), Rapport d'étude, Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC), novembre 2013.

13 JEHEL, Sophie. Comment s'informent les adolescents des milieux populaires ? *Diversité, la revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative*, 3e trimestre 2016, N°185, pp. 87-94. Canopé Editions.

14 JEHEL Sophie. Les pratiques numériques des jeunes: quels accompagnements consolider ? Rapport d'étude, Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), juillet 2015.

démontre Sylvie Octobre dans son étude « Deux pouces et des neurones » publiée en 2014.¹⁵ L'utilisation de plateformes telle que Twitter est plus courante chez les élèves de lycée général et technologique que de lycée professionnel.

Les résultats de l'enquête PISA 2009 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) portant sur 470 000 élèves de 15 ans de 41 pays démontrent que peu de jeunes savent évaluer correctement l'information : seulement 8% d'entre eux sont capables d'analyser de façon critique l'information sur une thématique qui leur est peu familière. Cette même enquête souligne la corrélation entre les compétences en lecture « papier » et la lecture sur support numérique : les bons lecteurs sur support traditionnel le seront également sur support numérique.¹⁶ Avec la mutation numérique, les pratiques de lecture notamment sur support imprimé sont en recul : on dénombre ainsi 29% de non-lecteurs chez les 15-29 ans en 2008 contre 18% vingt ans auparavant.

Pourtant, les activités de recherche informationnelle sur internet sont globalement marquées par une grande confiance des jeunes et un sentiment de sécurité, notamment lors de l'utilisation de moteurs de recherche comme Google. Pour autant, il existe des écarts non négligeables d'appropriation des outils informatiques et de connaissance de la logique du web entre les adolescents : écarts qui se creusent notamment dans la sphère privée. Comme le souligne Karine Aillerie , « *trouver de l'information, les outils le font, mais il revient au sujet et à ses capacités individuelles de l'identifier comme telle.* »¹⁷ En 2015, en France, selon le CREDOC, 80% des 12-17 ans, déclaraient utiliser leur smartphone pour naviguer sur internet. Ceci a des implications évidentes sur les pratiques de recherche d'information des élèves. L'utilisation du smartphone se fait souvent, comme le rappelle l'étude menée par l'INJEP en 2016, par défaut et remplace parfois l'ordinateur pour des raisons d'ordre économique. On peut aisément avancer que l'ergonomie du smartphone ne permet pas de faire une recherche approfondie, de même que ses conditions d'utilisation (utilisation saccadée entre deux tâches, « multitasking » : passage d'une activité à une autre sur le même support). Cette étude montre également que des liens sont à consolider entre l'information sur internet et les modes d'information physiques (papiers ou humains). Les pratiques sont effectivement très tournées vers l'usage d'internet, pour autant il est nécessaire de coupler ces pratiques avec une démarche physique et kinesthésique.

15 OCTOBRE Sylvie, *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Paris. La Documentation Française, coll. « questions de culture », 2014. 285 p., ISBN : 978-2-11-128155-4.

16 OCDE (2011). Résultats du PISA 2009 : Elèves en ligne. Technologies numériques et performances (Vol.VI), PISA, Editions OCDE

17 AILLERIE Karine. Pratiques juvéniles d'information : de l'incertitude à la sérendipité , *Documentaliste-Sciences de l'Information*, janvier 2012, Vol. 49, p. 62-69.

1.1.4 Évaluer l'information, un enjeu éducatif majeur

L'évaluation de l'information semble donc en enjeu citoyen majeur, particulièrement chez les jeunes dont les pratiques médiatiques tendent à se détourner des formes traditionnelles de savoir, dominées par la culture de l'imprimé. Alexandre Serres (*Dans le labyrinthe*) souligne que le numérique a introduit une confusion certaine quant à la nature même du document : en effet, à l'ère numérique, document (support d'information) et information tendent à se confondre. L'instabilité des ressources numériques invitent ainsi à repenser l'évaluation de l'information à l'aune de ces changements. De la même manière, les critères ergonomiques et graphiques de l'ensemble des supports numériques peuvent constituer un obstacle cognitif à cette évaluation.

Travailler avec les élèves sur l'évaluation de l'information nécessite de prendre en compte plusieurs aspects : informationnel, médiatique, esprit critique. De même les activités de publication facilitées par les possibilités de communication accrues du web social induisent une remise en question du statut de l'auteur, comme le montre Evelyne Broudoux sur la question de l'autoritativité¹⁸, qu'elle définit ainsi : « *L'autoritativité peut donc être définie comme une attitude consistant à produire et à rendre public des textes, à s'auto-éditer ou à publier sur le WWW, sans passer par l'assentiment d'institutions de référence référées à l'ordre imprimé.* ». Le monde de l'imprimé est caractérisé par une évaluation en amont de la publication qui permet de poser un premier filtre sur le document et qui permet de lui assigner une valeur.¹⁹

A l'heure où internet devient une des sources d'information principales, François Bernard Huygue, spécialiste de l'information et Directeur de recherche à l'Institut de relations internationales et stratégiques, évoque quant à lui les « trois dragons » qui menacent l'usager : la désinformation (la propagande par exemple), la surinformation (« infobésité ») et la mésinformation, nécessitant esprit critique et méthodologie.²⁰ Il rejoint en cela Eric Sutter qui plaide pour une « écologie de l'information » visant à lutter contre les principales info-pollutions : surabondance (infobésité, déluge informationnel), désinformation (rumeurs, images trafiquées, médiocrité des contenus, ...), la prolifération d'informations indésirables et dangereuses (racisme, pornographie, pédophilie, ...) et l'invasion publicitaire.²¹ Enfin, la diversification des genres documentaires avec l'apparition des

18 BROUDOUX Evelyne. Autoritativité, support informatique, mémoire, 2003

19 SIMONNOT, Brigitte. Évaluer l'information. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, juin 2007, Vol. 44, n° 3, pp. 210-216.

20 HUYGHE, François-Bernard. Qu'est-ce que s'informer ? *La Lettre Sentinel*, Décembre 2005, n°32.

21 SUTTER Eric. Pour une écologie de l'information. *Documentaliste-Sciences de l'information*, Mars 1998, Volume 35, N° 2, page(s) 83-86.

wikis, blogs, etc, nécessite de s'interroger sur les compétences à mobiliser pour filtrer, sélectionner et traiter l'information.

Je propose dans ce mémoire une expérience d'éducation aux médias par le « faire ». Il est donc important de détailler ici quelques jalons historiques et théoriques de l'éducation aux médias.

1.2 L'éducation aux médias : faire pour apprendre, apprendre en faisant

1.2.1 Le cadre institutionnel

L'éducation aux médias est un champ complexe, dense et pluriel que nous allons essayer de caractériser, ou tout du moins tenter d'en dessiner les grandes caractéristiques.

Dès les années 80, la déclaration de Grünwald (1982) sur l'éducation aux médias pose les fondements de ce qui est aujourd'hui l'EMI : adoptée par un symposium organisé par l'UNESCO, ce texte consacre l'éducation aux médias comme élément central de l'émancipation des individus, en tant qu'approche critique des moyens de communication. La traduction française de Media and information literacy est littéralement « alphabétisation médiatique et informationnelle ». Geneviève Jacquinot-Delaunay, professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris 8, a analysé les référents théoriques qui fondent l'intervention pédagogique en éducation aux médias et relève trois approches différentes : une conception plutôt sémiologique dans les pays latins, dont la France (analyse barthésienne de l'image), une approche socio-politique dans les pays anglo-saxons (autour notamment des « Cultural studies ») et une dimension culturelle particulièrement prégnante dans les pays d'Amérique Latine.²²

L'un des premiers chercheurs à interroger cet enseignement est Len Masterman qui distingue trois principales périodes de l'éducation aux médias : l'approche « vaccinatoire », le « jugement critique » et le « décodage des médias ». La première approche a cours des années 1930 aux années 1960 et se caractérise par une certaine défiance des enseignants vis-à-vis des médias, perçus comme néfastes. La seconde période, celle du jugement critique, entend l'éducation aux médias comme l'éducation à la réception des messages médiatiques ; il n'est alors pas question de se saisir des médias comme objet de production. La période du « décodage des médias » est marquée par la

22 JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève. De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques. In E-dossier de l'audiovisuel : Qu'enseigne l'image ? Qu'enseigner par l'image ? INA, janvier 2011.

volonté de décoder les messages des médias pour mieux les comprendre et se développe au cours des années 1980.²³

En France, l'éducation aux médias et à l'information (EMI), inscrite dans la loi d'orientation du 8 juillet 2013²⁴ constitue un axe important de la loi de refondation de l'école. Pour la définir, reprenons les termes du dossier consacré à l'EMI sur le site Eduscol :

*« L'objectif d'une éducation aux médias et à l'information est de permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former des « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain. La lecture critique et distanciée, la capacité à publier, produire de l'information, s'informer, relèvent d'une pratique citoyenne des médias qui nécessite le développement de littératies multiples ».*²⁵

La grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République de 2015 réaffirme l'importance de cette EMI en ces termes :

« Indissociable de la transmission d'une culture de la presse et de la liberté d'expression, l'éducation aux médias et à l'information est un enseignement intégré de manière transversale dans les différentes disciplines. Il doit apprendre aux élèves à lire et à décrypter l'information et l'image, à aiguiser leur esprit critique et à se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie ».

Intégrée au parcours citoyen qui s'étend de l'école primaire à la terminale avec l'enseignement moral et civique (EMC), l'éducation à l'environnement et l'enseignement de la défense, l'éducation aux médias et à l'information est inscrite dans tous les programmes. L'EMI recouvre un champ d'investigation large : actualités (info-news), données numériques (infodata), documentation classique (info-knowledge) et enjeux citoyens. En 2015, la déclaration conjointe du ministre de l'éducation nationale et de la culture sur l'obligation de créer un média par établissement scolaire appuie l'importance centrale de cette éducation. Un certain nombre d'outils permettent aux enseignants de penser des progressions en EMI, tel que le référentiel CLEMI, le PACIFI ou bien encore la matrice EMI des TraAM de Toulouse.

Il convient à présent de s'intéresser à ce que nous dit la recherche sur le sujet.

23 MASTERMAN Len, MARIET François. L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90. Les éditions du Conseil de l'Europe, 1994.

24 France. Ministère de l'éducation nationale. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. *Journal officiel*, 9 juillet 2013.

25 L'EMI et la stratégie du numérique. In Eduscol. Eduscol [en ligne], 14 décembre 2015

1.2.2 Les apports de la recherche en éducation aux médias

Jacques Piette, professeur au département de Lettres et Communications de l'Université de Sherbrooke et spécialiste de l'éducation aux médias, a observé dans le cadre d'une étude réalisée en 1994²⁶, les programmes d'éducation aux médias à travers le monde afin d'en dégager des éléments communs et les divergences.

Il apparaît que la formation à l'esprit critique des élèves est une préoccupation centrale des actions menées en éducation aux médias. Le chercheur québécois opère d'ailleurs dans un article publié dans la revue *Vie pédagogique* en 2006, une distinction fondamentale entre « *éducation par les médias* » et « *éducation aux médias* » : la première utilise les médias en tant que supports au service de l'enseignement disciplinaire ; la seconde développe une conception des médias en tant qu'objet d'enseignement et comme domaine d'étude à part entière.²⁷ C'est cette seconde approche qui nous intéressera dans ce mémoire.

Dès lors, Jacques Piette propose deux axes principaux pour penser cette éducation aux médias :

- redéfinir la place de l'enseignant et de l'élève en envisageant cette éducation comme une co-investigation : l'élève n'est plus dès lors un acteur passif qui reçoit les « bonnes pratiques médiatiques » prescrites par l'enseignant mais est placé en situation « d'empowerment », c'est à dire d'un sentiment de contrôle accru de l'univers médiatique. Concept issu des luttes afro-américaines et féministes²⁸, l'empowerment est selon la définition de Marie-Hélène Bacqué, le « *processus par lequel un individu ou un groupe acquiert les moyens de renforcer sa capacité d'action, de s'émanciper* »²⁹.
- placer les élèves en situation de production d'information, afin de ne pas se limiter à la seule analyse des messages médiatiques et favoriser l'échange réflexif et critique entre pairs³⁰.

Le modèle pédagogique que propose Jacques Piette est fondé sur un fonctionnement du type « analyse-production-analyse ». Ce modèle favorise une approche réflexive des activités médiatiques et des compétences à développer en évaluation de l'information. Les interactions entre

26 PIETTE Jacques. Développer l'esprit critique à l'égard des médias. Académie de Grenoble, 2004.

27 PIETTE Jacques. Médias: les nouveaux enjeux. Revue *Vie pédagogique*, septembre-octobre 2006, n° 140.

28 CALVES Anne-Emmanuèle. « Empowerment »: généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement, *Revue Tiers Monde*, avril 2009, n° 200, p. 735-749.

29 BACQUE Marie-Hélène. L'intraduisible notion d'empowerment vue au fil des politiques urbaines américaines. *Territoires*, n° 460, 2005, p. 32-35.

30 PIETTE, Jacques. *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris, L'Harmattan, 1996. 358 p.

pairs, l'argumentation critique sont autant d'éléments permettant une approche critique de la production d'un média et donc un travail sur l'évaluation de l'information. C'est ainsi, par l'acquisition d'habiletés cognitives de niveau supérieur (« *high-order thinking skills* »), qu'une pensée critique pourra émerger. Le processus de validation de la fiabilité d'une information s'opère par un double mouvement : à la fois lors de l'examen de critères sur la qualité des sources retenues et également par le mouvement de pensée qui l'accompagne et qui questionne la source.

Ainsi, une des stratégies pédagogiques utilisables lors de la conception d'un journal scolaire est d'enseigner « l'exercice des habiletés de pensée critique » (*teaching for thinking*). Cette stratégie doit permettre de développer les conditions propices à l'émergence d'une pensée critique au sein par exemple d'un processus de production d'information, comme c'est le cas dans la production d'un média scolaire. Théorisée par Costa et Lowery, celle-ci s'appuie sur 5 points fondamentaux ³¹:

- exposer clairement aux élèves les objectifs de l'enseignement de la pensée (expliciter les objectifs de son enseignement) ;
- structurer le temps et les énergies autour de l'enseignement de la pensée (continuité de l'enseignement à travers les disciplines) ;
- adopter un rythme de travail qui permette à l'élève de développer sa pensée (prendre le temps pour susciter du questionnement) ;
- favoriser la discussion et les échanges de points de vue ;
- poser des questions de niveau supérieur.

Jacques Boisvert, psychologue, appréhende cette notion d'esprit critique en dégageant trois aspects distincts mais complémentaires : l'esprit critique, comme stratégie de pensée coordonnant plusieurs opérations (solution de problèmes, pensée créatrice, etc) ; l'esprit critique comme investigation (découverte aboutissant à une conclusion argumentée) et l'esprit critique comme processus mobilisant attitudes et capacités appropriées lors d'une tâche.³² Pour mobiliser ces différentes stratégies, il est nécessaire de laisser une place non-négligeable à « l'incertitude » des élèves afin de réellement co-contruire des compétences avec l'enseignant, comme le souligne Jacques Kerneis lorsqu'il parle « *d'asymétrie de la situation didactique* ».³³

31 COSTA A.L., MARZANO R. Teaching the language of thinking. Educationnal leadership, 1987, vol. 45 p. 29-33.

32 BOISVERT Jacques. *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. Editions De Boeck Université, 1999. 152 p.

33 KERNEIS Jacques. Des obstacles au développement de compétences en lecture d'infographies de presse. *Recherches en communication*, 2012, no 34, p.53-68.

La mise en place de dispositifs expérimentaux suscitant ces interactions permet d'analyser les apports en matière d'esprit critique : Julien Lecomte, professeur agrégé en information et communication a mené une étude sur un groupe d'élèves en leur demandant de sélectionner individuellement cinq sites qu'ils ont jugé fiables sur une thématique donnée ; puis les élèves ont été réunis en groupes de quatre et explicitement invités à les confronter, par la discussion argumentée, pour finalement en retenir à nouveau cinq, parmi ceux qu'ils ont préalablement choisis. Si les résultats de l'étude ne permettent pas d'affirmer que l'échange entre élèves permet en soi d'améliorer les compétences en évaluation de l'information, néanmoins, la confrontation d'avis divergents permet aux élèves de décentrer leur regard. De plus, la tâche donnée contient en elle même un questionnement explicite par rapport à la validation des sources, a contrario d'une fiabilité qui irait de soi.³⁴

1.2.3 De la littératie médiatique à la translittératie

Pierre Fastrez, chercheur qualifié du Fonds national de la recherche scientifique belge à l'université catholique de Louvain, lors de son intervention³⁵ au séminaire 2012 du GRCDI³⁶, fait le constat des limites du cadre théorique de la littératie médiatique et de la nécessité de définir des outils permettant de mettre en corrélation compétences médiatiques et performances observables. Ainsi, la littératie médiatique est définie comme « *la compétence à effectuer un certain nombre de tâches sur un certain nombre d'objets médiatiques* » et « *l'habileté d'accéder à des messages, de les analyser, de les évaluer et de les créer à travers une variété de contextes* » (Livingstone, 2004 ; Hobbs et Frost, 2003 ; Buckingham, 2005)

Trois types d'objets médiatiques sont identifiables :

- le média comme objet informationnel permet de représenter des éléments qui lui sont extérieurs, à travers une forme choisie (film, dessin, espace, etc) et traitant d'éléments autres que lui même ;
- le média comme objet technique : il s'agit là de son fonctionnement, sa fonction, son design, etc ;
- le média comme construit social impliquant producteurs, acteurs, modèles culturels et usages sociaux (intentions des auteurs, principes éthiques, etc).

34 LECOMTE Julien, Développement des compétences critiques et validation des sources. Recherches en communication, 2010, n°34.

35 FASTREZ Pierre. La compétence médiatique: du concept à la mesure. Séminaire de recherche de l'Institut Langage et Communication (Université Catholique de Louvain), 17 mai 2010.

36 Groupe de recherche sur les cultures et la didactique de l'information

Quatre types de tâches répondent à ces trois domaines (informationnel, technique et social) :

- les activités de lecture permettant de décoder et d'interpréter la diversité des objets médiatiques ;
- les activités d'écriture qui concernent la création et la diffusion de messages médiatiques ;
- la navigation constituée des activités de recherche (savoir répondre à un besoin d'information en choisissant les médias adaptés) et d'exploration ;
- l'organisation des données selon des catégories pré-définies.

Les rapports qu'entretiennent médias et société, en particulier chez les plus jeunes, se sont complexifiés : intérêts économiques forts, individualisation de l'accès à l'information, possibilités de communication accrues, changements des pratiques médiatiques impliquent de repenser cette éducation aux médias.

Pierre Fastrez étend ainsi son analyse de la littératie médiatique au concept de translittératie. Cette proposition permet d'envisager une approche translittéracique de l'évaluation de l'information et d'appréhender la diversité des supports d'information. L'évaluation de l'information est un processus complexe et multimodal. Sue Thomas la définit ainsi : « *la translittératie est l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télévision, la radio et le cinéma jusqu'aux réseaux sociaux.* »³⁷ Cette approche translittéracique, loin d'opposer une « société numérique » dont on peinerait à saisir les contours à un « vieux monde livresque », permet de penser le développement et le transfert des compétences entre les différents univers médiatiques.

Monique Lebrun et Nathalie Lacelle ont montré le rapport étroit entre production et émission d'information. Ainsi, dans le cadre d'un projet de production d'un document multimodal, les élèves ont été amenés à développer des compétences en littératie médiatique en mobilisant leurs capacités cognitives afin de sélectionner et traiter les informations pertinentes.³⁸ Jean-François Rouet, Directeur de recherche au CNRS, plaide quant à lui pour une « pédagogie de la lecture critique »³⁹. La généralisation des pratiques numériques dans les processus de recherche, de traitement et de sélection de l'information nécessite de repenser les pratiques de lecture, désormais

37 THOMAS Sue et al.. Transliteracy: Crossing divides. First Monday, 3 décembre 2007, vol.12, n°12., p.2.

38 LEBRUN Monique, LACELLE Nathalie. Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 2012, n°45, 81-95.

39 ROUET, Jean-François. L'évaluation comme élément de la maîtrise de la lecture : de l'analyse des processus cognitifs à l'intervention pédagogique. In *Évaluation de l'information et identité numérique : quels enjeux de formation, quelle didactique, quels apprentissages ? Séminaire commun GRCDI – Équipe de l'ESPE Rouen*. GRCDI 06/09/2013.

non-linéaire.

Certaines études anglo-saxonnes et américaines ont montré le lien étroit entre production et évaluation critique de l'information. David Cooper Moore, éducateur en littératie médiatique, a démontré que l'utilisation de la production médiatique comme dispositif d'apprentissage permet d'asseoir les compétences en évaluation critique de l'information et de créer des situations propices à une analyse fine des processus à l'œuvre.⁴⁰ Jacques Gonnet souligne qu'un des apports essentiels de la production de média par les élèves est la critique que les élèves sont amenés à faire de leur propre travail et de celui-ci de leurs camarades.

Ce travail de mise en perspective historique et théorique de l'éducation aux médias nous permet à présent de relater l'expérience pédagogique de réalisation d'un journal scolaire dans une classe de seconde d'un lycée professionnel.

40 COOPER Moore, David. Pause, Point, Rewind: The Use of Screen Capture Software for Media Analysis. *Recherches en Communication*, 2010, n°34.

2 Une séquence pédagogique en classe de seconde : « réaliser un journal scolaire »

Il convient en premier lieu de présenter ce qu'est un journal scolaire et son apport historique au sein d'une pédagogie de projet. Nous pourrions ensuite présenter la séquence dédiée au journal scolaire qui fût l'objet de cette recherche.

2.1 Le journal scolaire : une pédagogie de projet

Sur la page Wikipédia de « journal scolaire », on trouve cette définition : « *Le journal scolaire est un dispositif pédagogique, tenant de la pédagogie de projet, destiné à concevoir en classe un journal dont les articles, la mise en page et l'impression sont du fait des élèves* »⁴¹.

Jacques Gonnet, professeur à l'université Paris 3 Sorbonne et ancien directeur du CLEMI, propose une typologie des journaux scolaires et en particulier de la presse lycéenne⁴² : les journaux à l'initiative des jeunes et ceux à l'initiative des adultes. Parmi ces derniers, on peut trouver :

- les journaux d'inspiration Freinet ayant pour but de favoriser l'expression des élèves par une publication collective
- les journaux de classe, ayant surtout vocation à relater un événement ou une thématique particulière liée à la classe (un voyage scolaire par exemple)
- les journaux d'établissement, qui offrent une « image valorisante » du lycée

Dès le début du 19^{ème}, les premiers journaux scolaires font leur apparition : le premier journal français date de 1830, produit par des lycéens marseillais et nommé « L'Aurore ».⁴³ Mais c'est au début du 20^{ème} siècle que le mouvement de l'école nouvelle donne au journal scolaire ses lettres de noblesse. Si la méthode pédagogique de Célestin Freinet a popularisé le journal scolaire comme instrument d'émancipation et d'expression des enfants, c'est à l'école belge de l'Ermitage, dirigée par Ovide Decroly, pédagogue et médecin, qu'est publié en 1917 « L'écho de l'École ». En 1925, ce bulletin change de nom pour celui de « Courrier de l'École » fabriqué entièrement par les enfants. C'est également en 1925, que Célestin Freinet, propose à ses élèves d'écrire et d'imprimer leurs textes pour les publier dans un journal, donnant ainsi un réel statut

41 *Journal scolaire*. In Wikipédia, l'encyclopédie libre [en ligne]. Fondation Wikimedia, 2003- [consulté le 07 janvier 2017]. Disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Journal_scolaire

42 GONNET Jacques. *Éducation aux médias : les controverses fécondes*. Hachette, 2001. 142 p.

43 CORROY Laurence. La presse des lycéens et des étudiants au 19^{ème} siècle. INRP, Education, Histoire, Mémoire, 2004, p 77-78.

pédagogique au journal scolaire.⁴⁴ C'est en ces termes qu'il enjoint à se saisir de cet outil pédagogique afin de promouvoir une pédagogie de la réussite, pédagogie que l'on peut trouver parfaitement adaptée au lycée professionnel tertiaire :

*« Réalisez un beau journal. Organisez-vous techniquement pour qu'il soit, sans graves risques, la réussite dont vous vous honorerez. Vous vous habituerez peu à peu à mettre l'accent dans votre classe et dans votre vie, sur les succès qui donnent espoir et allant. Vous remiserez progressivement dans l'attirail des procédés désuets les exercices, les devoirs, les sanctions, les épreuves qui ne sont qu'une technique de l'échec »*⁴⁵

Le journal scolaire tel que l'a pensé Célestin Freinet dans sa pédagogie est un recueil de textes libres réalisés au jour le jour, et regroupés en fin de mois. Sa présentation ne doit pas être négligée : ainsi, il ne doit y avoir aucune faute d'orthographe. La mise en page se doit également d'être irréprochable. Freinet part du centre d'intérêt de l'enfant pour le faire produire des textes libres. Le désir pousse ainsi l'enfant à s'exprimer librement sur le sujet de son choix.

Ces pédagogues ont favorisé l'essor de l'imprimerie à l'école et l'élaboration de journaux scolaires.

En 1953, une loi spéciale est votée : l'Assemblée Nationale autorise alors les journaux scolaires imprimés selon la technique Freinet, (loi n° 50-60 du 3 février 1953, article 4, J.O. du 4 février 1953, pages 1061 et 1062), mais il faut attendre l'année 1976 et une lettre du ministre de l'éducation nationale René Haby à l'attention du doyen de l'inspection générale pour que la presse d'information soit autorisée comme support d'apprentissage dans les différentes disciplines.

En 1983, le Ministère de l'Éducation Nationale crée le « Centre de Liaison Enseignement Moyens d'Information » (CLEMI) avec comme objectif de permettre « l'utilisation pluraliste des moyens d'information à l'école dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement dans une perspective d'éducation à la citoyenneté ». Le CLEMI organise notamment la semaine de la presse et des médias dans l'école, dont la 28ème édition s'est déroulée en 2017 sur le thème « D'où vient l'info ? ».

L'élaboration de journaux scolaires procède ainsi d'une pédagogie de projet, c'est à dire d'une pédagogie qui permet de générer des apprentissages chez les élèves par le biais d'une réalisation concrète, ici un journal papier. Pour Philippe Meirieu, la pédagogie de projet est une méthode active d'apprentissage qui donne une finalité, un but aux apprentissages, mais touche aussi

44 BIZIEAU Christian. Rendre le journal scolaire aux enfants. Le nouvel éducateur, février 1995 n°66, pp 1-10.

45 FREINET Célestin. *Le Journal scolaire*. Éditions de l'École Moderne Française, CEL 1967.

de manière plus vaste au projet personnel des élèves. La pédagogie de projet remonte au philosophe John Dewey, avec son « learning by doing », c'est à dire « apprendre par l'action ». Mais l'idée (« *project-based learning* ») a vraiment été élaborée par William Heard Kilpatrick, en 1918, dans son article intitulé *The Project Method*. Pour autant le projet n'est pas une fin en soi, mais un moyen de créer des situations d'apprentissage en confrontant les élèves à des obstacles. La psychologie socio-constructiviste a ainsi donné naissance à une pédagogie centrée sur l'apprenant : c'est l'élève qui apprend par le biais de ses propres représentations. La construction d'un savoir s'effectue toujours dans un cadre social donnée. Les informations sont toujours en lien avec le milieu et le contexte social et proviennent de nos propres pensées mais également des interactions avec les autres. Lev Vygotski, psychologue socio-constructiviste, distingue deux situations : celle où l'apprenant peut apprendre seul et celle où l'apprenant peut apprendre avec l'appui d'un autre, médiateur. Entre ces deux situations se situe la ce qu'il appelle « la zone proximale de développement » (ZPD) dans laquelle un individu peut progresser grâce à l'appui d'un autre.⁴⁶

Ces éléments de pédagogie posées, nous pouvons à présent aborder comment cette pédagogie de projet a été mise en place au lycée professionnel A.C. à travers l'élaboration du journal scolaire. Cela commence par une présentation de l'environnement pédagogique et en premier lieu de l'établissement.

2.2 Contexte de l'établissement

Le groupe scolaire A.C. où j'ai été affecté pour l'année scolaire 2016-2017, a été construit en 1897. Il comprenait alors une école primaire de filles et une école maternelle. Issu de la transformation en 1979 de deux CEC (Collège d'enseignement Commercial) autonome garçons et filles, le LEP commercial nationalisé A.C. devient Lycée Professionnel Régional en vertu des lois de décentralisation de 1983. Ce n'est que le 15 avril 1999 qu'il porte officiellement son nom définitif par décision du Conseil Régional d'Ile-de-France. Le lycée, par ses effectifs, figure parmi les plus petits établissements de la capitale. Il accueille environ 250 élèves répartis sur les formations baccalauréat professionnel gestion - administration (GA) et baccalauréat professionnel accueil - relation clients et usagers (ARCU). Les élèves sont majoritairement issus de milieux populaires des quartiers environnants. Les élèves arrivant dans l'établissement ne sont pas nécessairement en situation de réussite scolaire et le choix de ces filières se fait parfois par défaut. Cette orientation n'est pas choisie par tous les élèves.

46 VYGOTSKI Lev. *Pensée et Langage*. Éditions La Dispute, 1997. 538 p.

2.3 Objectifs pédagogiques et info-documentaires

Nous avons donc élaboré avec ma collègue enseignante en lettres-histoire une séquence autour de la construction de l'information. La réalisation d'un journal répond à un certain nombre d'objectifs pédagogiques que nous nous étions fixés en amont de la séquence. La problématique de la séquence est la suivante :

« En quoi la production d'un média scolaire me permet-elle, par l'expérimentation, de mieux comprendre les médias et le circuit de l'information ? ».

Il est ainsi possible de travailler un certain nombre de compétences info-documentaires fondamentales telle que savoir rechercher et sélectionner de l'information, puis la diffuser de manière adaptée. Les compétences en évaluation de l'information y sont donc centrales. Je me suis essentiellement appuyé sur la matrice EMI des TRaAM de Toulouse pour définir les objectifs info-documentaires généraux suivants :

→ **OBJECTIF 1 - ÊTRE AUTEUR : CONSULTER, S'APPROPRIER, PUBLIER**

- **Autorité : niveau 1** - L'élève apprend à évaluer l'autorité d'un document en fonction de critères liés à : - l'identification de l'auteur (d'un livre, d'un article de périodique, d'un texte en ligne...) ; l'édition (publication papier, publication en ligne) ; des critères de forme (type de texte, présence d'éléments publicitaires, utilisation d'un langage correct) ; des critères de fond (qualité de l'information apportée, de mise à jour...).
- **Publication :**
 - **niveau 1**- L'élève sait que la publication est une action de communication, de mise à disposition d'un document pour un public donné. L'élève qui publie, cite ses sources.
 - **niveau 3** - L'élève sait coopérer avec ses pairs dans l'objectif de réaliser un document collaboratif. L'élève comprend que l'activité de publication engage sa responsabilité d'auteur.

→ **OBJECTIF 2 – COMPRENDRE ET S'APPROPRIER LES ESPACES INFORMATIONNELS**

- **Besoin d'information : niveau 1** - L'élève est conscient qu'il mène une recherche d'information en fonction d'un besoin d'information. L'élève sait traduire un besoin d'information en mots-clés.

→ **OBJECTIF 6 - ARGUMENTER : ANALYSER, DÉVELOPPER UN POINT DE VUE**

- **Source : niveau 2** - L'élève peut regrouper en grandes catégories les sources (institutionnelles, collaboratives, commerciales, associatives, scientifiques, médiatiques...) qui mettent en ligne les documents numériques. Il perçoit une intention de publication (informer, vendre, militer, ...). L'élève sait identifier une source et en noter les références (bibliographie).
- **Discours : niveau 1** - L'élève comprend que la qualification et l'intention de la source orientent le discours porté par un document. Il apprend lui-même à développer un point de vue personnel et à argumenter sur un sujet (distinction entre les arguments et les exemples).

L'identification des différentes sources et des circuits de l'information permet de travailler l'esprit critique des élèves, en distinguant notamment la part de l'information et de ce qui relève de l'opinion : l'objectif central est donc de permettre à l'élève d'être un lecteur (et donc dans le cadre d'un journal, un diffuseur) actif et distancié de l'information. Le journal scolaire permet une double approche : faire prendre conscience aux élèves de la place et de l'influence des médias dans la société en les sensibilisant aux caractéristiques et à l'économie des médias, et également de bâtir une progression pédagogique pensée sur leurs propres pratiques informationnelles et leur rapport aux médias.

2.4 Modalités et scénario pédagogique

La Plume de C. est le journal « historique » du lycée A.C. Créé en 2011 à l'initiative de deux professeurs, deux numéros sont sortis : l'un en 2011, l'autre en 2014. Il me semblait opportun de prendre la suite du journal afin de garder une continuité dans cette démarche pédagogique. La séquence est intervenue relativement tôt dans l'année scolaire.

Deux axes constituent la trame du journal : une partie des articles rédigés par les élèves traite de sujets librement choisis selon les centres d'intérêts et les idées de chacun, et une autre partie traite plus spécifiquement de l'actualité du lycée et des différents projets mis en œuvre au sein de l'établissement. Le site du lycée et le portail du CDI étant relativement peu fréquentés, il me semblait opportun d'utiliser cette forme afin de permettre également une diffusion plus large de cette production auprès des élèves. La production du journal scolaire s'est réalisée sur les heures d'accompagnement personnalisé avec un appui disciplinaire sur le programme de lettres de seconde

et notamment la thématique « construction de l'information »⁴⁷. Toutes les classes de seconde gestion et administration ont reçu un enseignement sur la construction de l'information. Sur les quatre classes de seconde, les contenus d'enseignement ont été les mêmes pour deux d'entre elles puisque dispensés par la même enseignante avec la même progression pédagogique. Seule une classe sur les deux aura expérimenté la production d'un média. Le journal produit a participé au concours académique de médias scolaires *Mediatiks* organisé par le CLEMI Paris. Ce concours récompense les meilleures productions médiatiques et permet d'avoir un retour systématique de la part de professionnels de l'information. La remise des prix aura lieu début juin 2017.

La séquence pédagogique s'est déroulée pour partie en classe entière mais également en ½ groupes, notamment lors des recherches d'informations. Au total, il y eu 6 séances de 2 h et 2 séances de 55 min. Les séances ont eu lieu en classe et au CDI. En annexe, on trouvera la séquence pédagogique formalisée mais en voici ici le déroulé.

La première séance « *Que révèle la Une d'un journal ?* » a permis aux élèves de comprendre comment l'information se présente. A partir des premières pages de 3 grands journaux français, les élèves ont dû comparer les types de journaux présentés, les titres, les illustrations. Les élèves ont été amenés à aborder la fréquence de parution ainsi que le type d'image que l'on peut trouver dans un journal (photographie, caricature, etc) : ils ont dû dégager les différentes mises en scène possible de l'information. Cette séance a permis également d'appréhender les notions d'objectivité et de subjectivité. Puis les élèves ont défini les différents types de médias : radio, TV, presse, internet. S'agissant de la presse écrite, nous avons plus particulièrement travaillé sur la fréquence de parution et la connaissance des médias écrits les plus courants. Enfin, la séance s'est terminée sur une mise en activité sur la comparaison entre la Une Papier et la Une en ligne d'un organe de presse, en l'occurrence Direct Matin. En binôme, après un rappel oral sur les types de journaux, leur parution, la presse écrite et la presse en ligne, la presse gratuite/payante, j'ai distribué les journaux aux élèves qui ont eu comme tâche de répondre à un questionnaire guidé sur la Une papier, puis dans un second temps à un questionnaire questionnaire sur l'étude de la page d'accueil du site internet du même journal. La séance s'est achevée sur une mise en commun et la rédaction d'un tableau récapitulatif des éléments importants.

La deuxième séance « *Quels sont les codes de mise en forme d'un journal ?* » concernait

47 France. Ministère de l'éducation nationale. Programme d'enseignement de français pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 19 février 2009.

l'architecture des articles et leur mise en forme. Les élèves ont eu à reconstituer les différents éléments en associant des titres d'articles aux rubriques correspondantes : politique, vie quotidienne, économie, horoscope, culture, sport, société, météo, santé, société, médias. Cette tâche a permis également de travailler sur les mots-clés car les élèves ont dû justifier leurs choix en notant les mots indices.

Puis à partir de 3 textes, les élèves ont eu à mettre en lumière les différences entre une dépêche, un article à chaud, un article d'analyse et un fait divers en utilisant le questionnement quintilien (Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment?), puis repérer les différents éléments d'un article: titre, sous-titre, chapeaux.

La fin de la séance a été consacrée au choix des rubriques du futur journal scolaire par un brainstorming collectif (quel cible ? Quels centres d'intérêt ?) et à la répartition des groupes par rubrique. Cette répartition s'est faite selon les désirs de chacun et par intérêt pour les sujets qui ont émergé.

La troisième séance « *Comment est structuré un article de presse ?* » a été consacrée spécifiquement aux règles d'écriture d'un article de presse. Après l'énonciation des différents types d'articles dégagés lors de la précédente séance, les élèves ont eu à repérer dans le journal un article de chaque type. Puis nous avons effectué un travail sur la structure de l'article : à partir d'un article, chaque élève a dû dégager la manière dont est structuré un article de presse (titre, chapeau, accroche, développement, chute). Toujours à la lecture du même article, il a été demandé aux élèves de caractériser l'article sur la base d'un questionnement quintilien. L'article doit en effet répondre aux questions Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ? (3QOCP) qui constituent la règle d'or de tout article.

Les quatrième, cinquième et sixième séances ont été consacrées à de la recherche d'informations pour alimenter les articles en 1/2 groupes au CDI, ainsi qu'à la rédaction des articles. La quatrième séance a notamment permis d'introduire le document de collecte comme outil de recueil d'informations sur internet. Après avoir explicité le principe du document de collecte et son utilité lors d'une recherche informationnelle, j'ai demandé à chaque groupe d'élèves de créer un document de collecte sur son sujet. Selon leur avancement dans les recherches, les groupes ont effectué parallèlement le travail rédactionnel.

La septième et la huitième séance ont été consacrées à l'habillage graphique et à l'identité du journal : Une, titre et illustrations. Les élèves ont effectué en septième séance des recherches d'illustrations pour leurs articles. Cette séance a eu lieu en 1/2 groupes au CDI. Sous la forme d'un

cours dialogué, j'ai dans un premier temps exposé aux élèves les principes qui régissent le droit d'auteur et mis en exergue les éléments à prendre en compte lors d'une recherche d'image pour illustrer un journal. Deux solutions sont possibles : demander l'accord de l'auteur ou utiliser des images libres de droit. En optant pour la deuxième solution, j'ai demandé aux élèves de chercher une image pour illustrer leur article en leur proposant deux possibilités : soit sélectionner le filtre « réutilisation autorisée » dans la recherche d'images de Google, soit passer par le moteur de recherche « ccsearch », outil de valorisation des Creative Commons qui va puiser ses ressources sur différentes plateformes (YouTube, Google, Flickr, etc.).

La huitième et dernière séance a eu pour objet de choisir le titre du journal ainsi que la Une.

3 Construire une didactique de l'évaluation de l'information

Il convient ici de présenter la méthodologie qui a guidé cet exercice de recherche-action autour du journal scolaire.

J'ai dans un premier temps mené une enquête sur les pratiques médiatiques de tous les élèves de seconde. Cela m'a permis, d'une part de mieux les connaître, d'autre part, d'avoir un point de départ à partir duquel adapter ma séquence. J'ai ensuite, pendant toute la construction du journal scolaire analysé ce qui se jouait au fil de la progression pédagogique pour les élèves vis à vis de l'évaluation de l'information. Enfin, j'ai construit un questionnaire d'auto-évaluation, soumis à nouveau à l'ensemble des élèves de seconde. Cela m'a permis d'avoir un point de comparaison commune entre les différentes modalités pédagogiques pour aborder l'évaluation de l'information (pédagogie de projet à travers la construction d'un journal scolaire et les autres).

3.1 Une enquête sur les pratiques médiatiques des élèves

Préalablement à la mise en œuvre de la séquence et de l'observation que nous avons menées, il était donc important de connaître les pratiques médiatiques et informationnelles des élèves et d'appréhender plus finement leur rapport aux médias. Cette approche a permis d'infléchir le déroulé et les contenus de la séquence. Cette démarche apporte donc un double éclairage : à la fois sur le contenu de la séquence « journal scolaire » avec la classe de 2GA1, mais également plus tard sur l'aspect quantitatif de notre démarche d'enquête en établissant une relative homogénéité de pratiques entre les différents échantillons d'élèves ou, a contrario, des disparités qui nuanceraient les conclusions de notre enquête. Quels sont les éléments convergents ou divergents ?

Je suis alors passé dans chacune des trois classes pour soumettre le questionnaire aux élèves : celui-ci reprend les éléments du « *questionnaire sur l'utilisation des réseaux sociaux et les pratiques médiatiques des élèves* » élaboré par les travaux académiques mutualisés (TRaAM) de Toulouse en 2016.⁴⁸ Ce questionnaire a l'avantage d'être suffisamment large et exhaustif pour être adaptable à tous les niveaux. J'ai utilisé l'application en ligne Google Forms pour recueillir leurs réponses et les analyser facilement. Le questionnaire a été soumis à 42 élèves : 15 pour l'échantillon A (qui suivra la séquence « journal scolaire ») et 27 pour l'échantillon B.

⁴⁸ Accessible à l'adresse: <http://docs.ac-toulouse.fr/wp/?p=5152>

A la lecture des résultats de l'enquête, il apparaît que les élèves des deux échantillons ont des pratiques médiatiques relativement homogènes au sein des deux groupes considérés. Ceci nous invite à présenter parfois graphiquement les résultats d'un seul échantillon. L'ensemble des résultats sont consultables en annexe.

– Équipement

Les élèves ont des taux d'équipement qui sont sensiblement les mêmes : la plupart des élèves possèdent un smartphone et/ou un ordinateur.

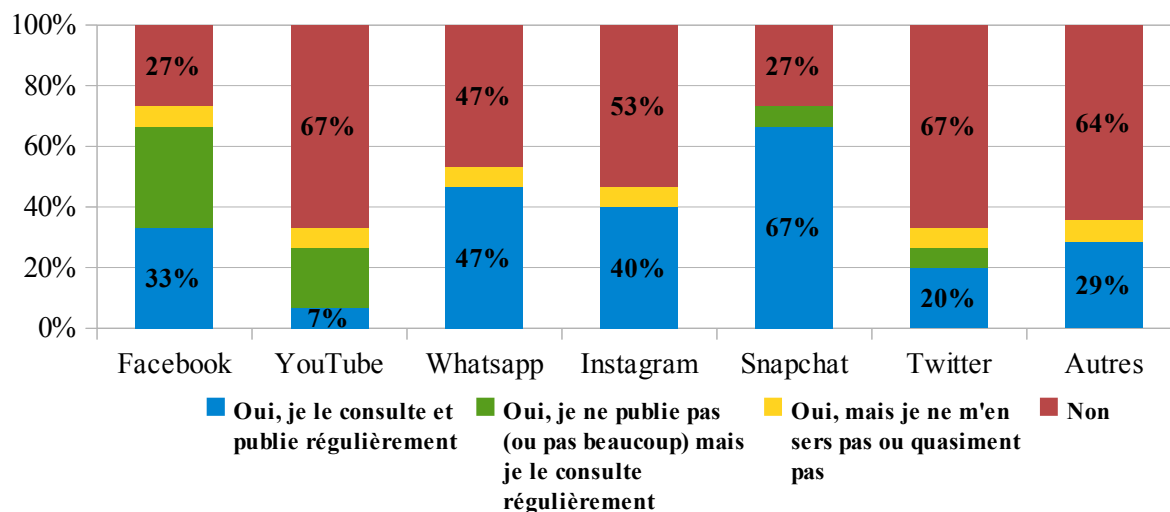
Avec près de 100% de réponses positives, les deux échantillons déclarent à avoir accès à internet chez eux quand ils le veulent.

– Communautés et réseaux sociaux

Les réseaux sociaux les plus régulièrement investis par les élèves sont Snapchat (67% pour l'échantillon A et 52% pour le B), rapidement suivi par Whatsapp, Instagram et Facebook.

Je possède un compte sur un réseau social

Echantillon A

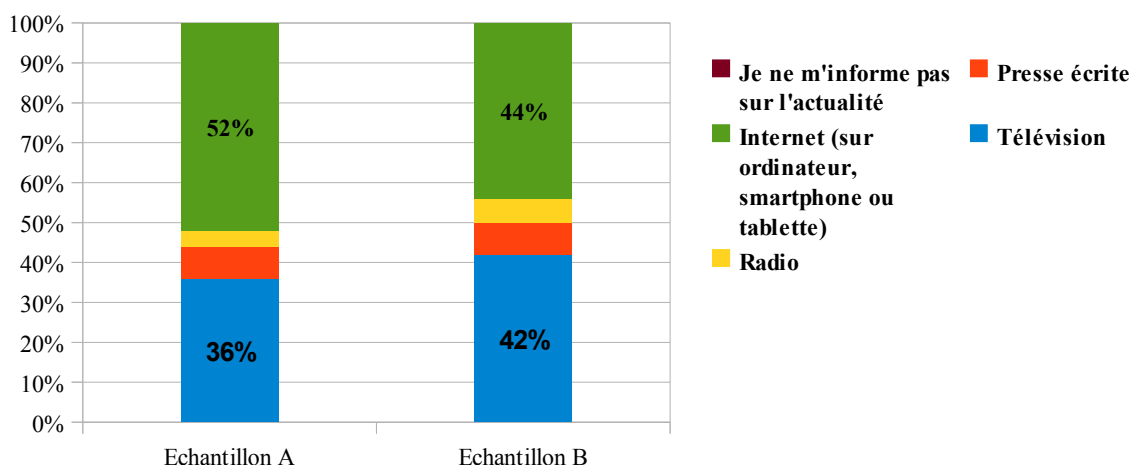


– Les élèves et l'information

La télévision et internet sont les moyens privilégiés d'information des élèves. La radio et la presse écrite sont, comme nous le pressentions, globalement délaissées par les élèves : moins de 14% d'entre eux passent par ces supports d'information. L'échantillon A se distingue par des taux d'écoute de la radio et de lecture de la presse écrite beaucoup plus bas que le reste des élèves : 80% de ce groupe n'écoute pas radio et 70% déclare ne pas lire la presse.



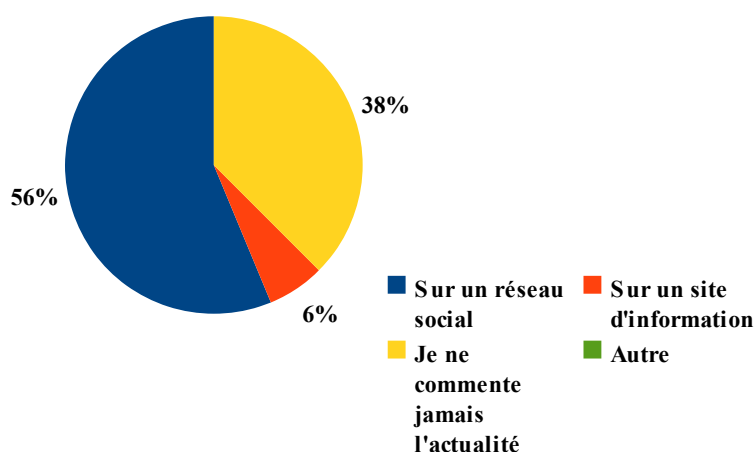
Mes moyens d'information préférés



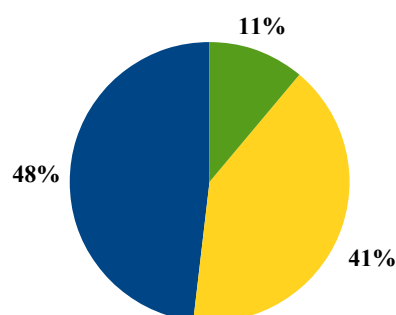
Les sujets d'information sont relativement homogènes entre les deux groupes : culture (musique, cinéma, littérature) et sport sont les principaux sujets d'information de ces lycéens. Les élèves commentent peu ou pas l'actualité : lorsqu'ils le font, c'est majoritairement sur les réseaux sociaux.

Il m'arrive de commenter l'actualité

Echantillon A



Echantillon B



L'ensemble des foyers des élèves sont équipés de télévision a minima dans la pièce commune : 53% de l'échantillon A et 44% de l'échantillon B déclare avec plusieurs télévisions dont au moins une dans leur chambre. La durée de visionnage atteint plus de trois heures par jour pour 60% de l'échantillon A, avec certaines chaînes préférées : TF1, M6, W9 et N RJ12 en tête, majoritairement pour regarder des séries, des films et des émissions de télé-réalité pour 70% des deux groupes.

Internet est particulièrement utilisé majoritairement par le biais des smartphones (60% pour la classe journal et 78% pour le second groupe) à raison d'au moins une heure par jour (87% de l'échantillon A y passe plus de trois heures par jour). Les réseaux sociaux et YouTube sont les principaux fournisseurs d'informations pour plus de 60% des élèves, les sites d'information spécialisés ne sont que peu consultés, confirmant par là l'étude Sophie Jehel sur les pratiques médiatiques des jeunes de milieu populaire. Twitter n'est quasiment pas utilisé par les élèves. De même l'aspect affinitaire de l'information est à prendre en compte puisque un tiers des élèves considère que l'actualité est ce que publient les amis sur internet.

On constate que les activités de production d'information sont globalement peu développées. Les élèves reçoivent surtout les informations, émanant principalement des réseaux sociaux et des chaînes de télévision.

3.2 L'installation des compétences informationnelles des élèves

3.2.1 Trois temps principaux

Pour chaque séance, nous avons effectué des observations selon des critères d'analyse des dynamiques collectives et individuelles dans la classe afin de distinguer les éléments saillants pouvant éclairer notre sujet. Lors de la mise en œuvre de la séquence, nous avons ainsi pu identifier trois temps principaux permettant de travailler des compétences en évaluation de l'information : lors des recherches d'informations (recherches d'informations sur internet, document de collecte par exemple), lors de séances spécifiques liées à l'élaboration du journal (sur l'écriture journalistique, sur l'objectivité/subjectivité des médias, sur la fiabilité de l'information, etc) et lors de la production en tant que telle (échanges entre élèves par exemple).

Travailler l'évaluation de l'information de manière efficace est corrélée à une multiplicité de facteurs inhérents à la pédagogie de projet qu'il faut prendre en compte. Tous les éléments d'enseignement que je souhaitais aborder dans la séquence ne l'ont pas été : il est donc important d'essayer de comprendre les éléments qui peuvent être améliorés ou a contrario qui favorisent une dynamique dans les apprentissages informationnels des élèves.

L'activité de recherche d'information fait nécessairement appel à des compétences en évaluation de l'information (modèle EST). Par exemple, le groupe travaillant sur les accidents de la route lors de la recherche d'information sur les données chiffrées permettant d'alimenter l'article a fait la découverte d'un site internet gouvernemental. Ce moment a été l'occasion d'aborder la question de l'URL (ici un domaine .gouv.fr) et des différentes sources possibles sur internet. En début de processus, les élèves ne font pas nécessairement le lien entre leur activité de recherche d'information et la production finale attendue, c'est à dire l'article.

La séance sur le document de collecte a ainsi permis de formaliser la démarche de recherche d'information des élèves et de partir de leurs propres représentations de la tâche : par exemple, lorsque je leur ai demandé de justifier leur choix, certains élèves ont choisi leurs sources en fonction de critères de surface, sans questionner la fiabilité de leur information: « j'ai choisi telle source car cela parle de *mon sujet* et cela me donne *telle* ou *telle information* ». Le document de collecte permet de formaliser la recherche d'information en vue d'un traitement ultérieur et d'aborder la question centrale de la source. J'ai pu constaté une relative méconnaissance des éléments constitutifs d'une adresse url et qui sont également des indicateurs de fiabilité d'une source. Une autre élève a par exemple indiqué sur son document de collecte que sa source était « wikipedia.ac-paris.fr » amalgamant l'exemple indiqué sur la fiche élève et sa propre recherche.

J'ai pu constater également que les élèves arrêtent souvent leurs recherches aux tout premiers résultats trouvés dans le cas d'une recherche sur moteur de recherche. C'est par l'expérimentation que les élèves peuvent se rendre compte des limites de cette manière d'opérer, à l'image de cette élève qui affirme sûre d'elle : « *C'est toujours le premier résultat qui est intéressant. Il faut toujours mettre le premier résultat car c'est vrai. Je n'arrive pas à expliquer, attendez, je fais une recherche sur google* ». L'élève effectue la recherche sur le moteur de recherche et se rend alors compte que le premier résultat n'a absolument rien à voir avec son sujet de recherche. Un échange s'engage alors sur la pertinence et le fonctionnement du moteur de recherche de google. Le professeur intervient ici pour guider l'élève et l'accompagner dans sa démarche de recherche : l'erreur de l'élève devient un ressort facilitant l'acquisition de connaissances info-documentaires liées à l'évaluation de l'information. On se trouve là dans le modèle élaboré par Jacques Piette où le professeur et l'élève sont en situation de co-investigation.

Pour amener les élèves à effectuer des recherches sur leur sujet, il est également possible de réfléchir à des commandes spécifiques d'informations, particulièrement sur des sujets où les élèves

ont tendance à faire appel seulement à leurs connaissances afin d'exposer leur point de vue. Ainsi, cette commande a pour but d'élaborer de petits « encarts informationnels » éclairant un aspect de l'article (biographie succincte, chiffres importants, site officiel, etc) : il est ainsi possible de travailler l'évaluation de l'information sans passer par un travail rédactionnel important.

– *Des interactions entre pairs*

Un des éléments essentiels de la production collective est l'échange des textes et la confrontation des sources entre les élèves en justifiant son point de vue, tel que l'a montré Julien Lecomte. Cet aspect n'a pas pu être suffisamment développé au cours de la séquence, notamment en classe entière. Il semble pourtant très important de les faire dialoguer entre eux sur leur découvertes et leurs sources ; cet échange a pu parfois se faire dans le cadre des recherches par groupe, mais aurait mérité d'être davantage développé au sein du groupe classe.

Cet aspect nous renvoie également à la question de la répartition des groupes dans la stratégie de travail. On peut se demander s'il est opportun de créer ces groupes par affinités de personnes, de sujets ou de manière arbitraire. Il est nécessaire de prendre en compte la diversité des élèves, voire leurs difficultés car cela a une influence sur les dynamiques des groupes, on peut prendre l'exemple des élèves trop timides ou maîtrisant mal le français. Il convient de faire en sorte qu'ils aient la possibilité de s'exprimer au sein du groupe. J'ai pu constater que les groupes constitués par intérêt pour le sujet et/ou par amitié étaient beaucoup plus efficaces dans leurs recherches et plus à même de sélectionner activement des ressources et d'argumenter leur choix. A contrario, d'autres élèves ont parfois « décroché » de la tâche car l'un du groupe prenait systématiquement l'initiative. Ce constat nous renvoie aux études de Webb (1988) et Fuchs (2000) qui ont fait la comparaison des résultats de travaux de dyades à ceux de groupes de quatre et ont fait le constat qu'il y avait plus d'interactions dans le premier cas. De ce fait, l'entraide est facilitée. Mais il ne faut pas une trop grande différence entre les membres, car cela peut conduire l'un à faire le travail de l'autre⁴⁹. Selon Schmuck, varier les groupes permettrait de « *donner plus souplesse aux liens d'amitiés et participerait à ambiance agréable* ». ⁵⁰

Autre facteur que l'on peut distinguer est l'importance du sujet de recherche. Un sujet « subi » et non-choisi peut impliquer un désinvestissement dans la tâche de recherche d'information et donc d'évaluation de l'information. A la question « *pourquoi as-tu choisi tel site ?* », la réponse est souvent « *je ne sais pas* ». La raison est souvent qu'il s'agit du premier résultat de la page de résultat

49 BAUDRIT Alain. *Apprendre à deux: études psychosociales de situations dyadiques*. Paris, PUF, 1997.

50 SCHMUCK Richard. Some aspects of classroom climate. *Psychology in the schools*. Vol.3, pp.59-65, janvier 1966.

du moteur de recherche. L'absence de connaissances sur le sujet et le manque de motivation peuvent ainsi entraîner une démobilisation de l'élève. C'est dans l'esprit de Freinet que nous avons mis en place ce journal, en essayant de susciter la motivation de l'élève pour qu'il rédige des articles sur des sujets qui l'intéresse. Cette démarche n'a cependant pas toujours été perçue justement par les élèves ; certains ont montré une certaine méfiance, une sorte de fermeture, s'exprimant en ces termes : « *Je ne veux pas trop, on m'a déjà demandé de m'exprimer comme cela, je connais mais ce n'est pas mon truc...* ». La démarche d'évaluation de l'information nécessite donc un engagement et une mobilisation accrue de l'élève et un accompagnement précis du professeur documentaliste. Une pédagogie de projet porteuse se doit de prendre en compte ces éléments et de motiver suffisamment les élèves.

– *Des séances permettant d'apporter des éléments conceptuels*

Lors de la séance sur la comparaison entre la Une papier et la Une web de Direct Matin, alors que je leur demandais de décrire et de faire sortir les éléments importants de la page de Une, certains élèves ont commencé à décrire la première page qui est en fait une page de publicité. C'est sous la forme d'un cours dialogué que nous avons pu aborder les éléments constitutifs du processus éditorial de ce quotidien gratuit et prendre conscience des différentes intentions : vendre, communiquer, informer. L'aspect disciplinaire était essentiellement axé sur la distinction entre objectivité et subjectivité dans les médias. Beaucoup d'élèves n'avaient pas connaissance de la différence entre les deux notions.

La progression de la séquence est calquée sur le modèle traditionnel des séquences sur la production de journaux scolaires. Ainsi, nous avons abordé ensuite le travail d'écriture journalistique des articles et notamment le questionnement quintilien (méthode 3QOCP ou 5W: Qui ? Quoi ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?) permettant d'interroger un sujet. Cette méthode a permis à la fois d'aborder la base du travail journalistique et également de leur permettre « d'entrer dans leur sujet » lorsqu'il peinait à commencer. Formuler un propos nécessite soit de faire une recherche d'information, soit de faire appel à des connaissances antérieures : on ne cherche que ce que l'on connaît déjà et la sélection de l'information se fait en partie sur des connaissances antérieures. Cela dépend des objectifs et des connaissances antérieurs de chaque usager et constitue une étape importante de toute activité de recherche.

Faute de temps, je n'ai pas pu faire la séance prévue sur la fiabilité de l'information qui devait permettre d'aborder les éléments découverts lors des recherches d'information : travail sur la forme (URL) et le fond, notamment la notion d'autorité. Néanmoins, ces éléments ont été abordés

lors de la séance sur le document de collecte.

L'élaboration d'un journal nécessite de poser avec les élèves la question de la source de l'information dans le processus éditorial. La préparation, la réalisation puis la restitution d'entretiens avec des personnalités de l'établissement, en plus de responsabiliser les élèves, permet de remonter aux sources de l'information sous la forme de petits reportages. La réalisation par les élèves de prises de vue photographiques au moment de l'entretien renforce à la fois l'aspect responsabilisant de la démarche, et permet également de travailler sur le droit à l'image. J'ai demandé aux élèves de systématiquement faire signer une autorisation d'utilisation aux personnes interviewées et d'expliquer leur démarche. Ce travail a permis de mettre en lumière le fait que cette collecte d'informations s'accompagne toujours d'une intention de publication: rendre compte, informer, etc.

3.2.2 L'autoévaluation par les élèves

Notre démarche de recherche a été complétée par un questionnaire d'autoévaluation final soumis aux trois classes de seconde, réparties en 2 échantillons que l'on nommera A et B : A correspondra à la « classe journal » et B aux deux autres classes. L'objectif de ce questionnaire était d'avoir un retour sur la confiance que les élèves ont dans leurs capacités d'évaluation de l'information.

Le questionnaire d'auto-évaluation permet une double approche intéressante. Instrument pédagogique en soi, il implique une certaine distanciation et permet de susciter une interrogation chez l'élève : « dans quelle mesure je suis capable d'avoir une posture critique face à une information ? ». En somme, poser la question de l'évaluation critique de l'information induit que l'information est critiquable et que cette démarche est personnelle. L'autoévaluation a été choisie comme outil pour cette étude car elle sous-tend l'avis qu'une personne aura de ses capacités dans un domaine donné (importance du méta-cognitif dans la formation d'un esprit critique). Cet avis se basera sur l'ensemble de ses expériences de vie et sur les apports des enseignements.

Le questionnaire a été élaboré en nous appuyant sur le concept de sentiment d'efficacité personnelle (« self-efficacy ») théorisé par Albert Bandura, psychologue canado-américain : le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances d'un individu quant à ses capacités à réaliser des performances particulières. Nous avons plus particulièrement utilisé le guide élaboré par Bandura et publié en 2006.⁵¹

51 BANDURA Albert. Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 2006, Vol. 5., pp. 307-337

Pour chaque question, l'élève doit se situer sur une échelle de 1 à 5. Le questionnaire est formulé ainsi « Sur une échelle de 1 à 5, où 1 est « Pas du tout » et 5 est « Tout à fait ».

Le questionnaire est composé de 6 questions qui sont les suivantes :

- *Je suis capable d'identifier l'auteur d'un document (sur internet et sur papier)*
- *Je suis capable d'identifier l'intention de l'auteur d'un document (informer, vendre, convaincre, etc)*
- *Je suis capable d'identifier le statut de l'auteur d'un document (institution, association, scientifique, particulier, etc)*
- *Je sais faire la différence entre un fait, une opinion et un commentaire*
- *Je sais quand je peux faire confiance à une information*
- *Je sais comment vérifier une information*

Dans le cadre de notre recherche, il permet donc d'apprécier également si les apports des enseignements confortent le sentiment d'auto-efficacité des élèves. Les individus qui ont une bonne confiance en leur efficacité personnelle vont effectuer des choix, réaliser des actions dans lesquelles ils auront confiance en leurs capacités. Plus l'efficacité personnelle perçue est grande, plus les personnes investiront des activités difficiles. Les recherches en la matière démontrent qu'il n'y a pas de corrélation entre le nombre de ressources que peut posséder une personne et son sentiment d'auto-efficacité.⁵²

Le nombre d'élèves est réparti ainsi :

- Groupe A : 14 élèves sondés
- Groupe B : 25 élèves sondés

La taille réduite des échantillons (petits effectifs, absentéisme, départs d'élèves) doit être complétée par analyse qualitative des séances. J'ai restreint l'étude aux seules classes de spécialité gestion-administration qui présentent des caractéristiques communes (répartition filles/garçons) et j'ai volontairement écarté la classe ARCU ne disposant pas de suffisamment d'éléments sur les profils des élèves.

Voici deux tableaux récapitulatifs des réponses des élèves des deux échantillons considérés.

52 SAFOURCADE Sandra, ALAVA Séraphin. S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions Vives* [En ligne], Vol.6, 2009, n°12, mis en ligne le 01 janvier 2011.

GLOBAL

	Échantillon A		Échantillon B	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
1 - Pas du tout confiance	4	5,06%	6	4,00%
2 - Très peu confiance	1	1,27%	10	6,67%
3 - Moyennement confiance	20	25,32%	41	27,33%
4 - Relativement confiance	14	17,72%	35	23,33%
5 - Totale confiance	40	50,63%	58	38,67%
	79		150	

Il est intéressant de noter que la classe journal a globalement d'avantage confiance en ses capacités d'évaluation de l'information avec plus de 50% de sentiment de totale confiance. A contrario, les élèves qui n'ont pas conçu le journal ont globalement moins confiance en leurs capacités d'évaluation : 6,67% ont très peu confiance contre 1,27% pour le premier groupe.

DETAIL

	Échantillon A					Échantillon B				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1- Je suis capable d'identifier l'auteur d'un document	0,0%	0,0%	14,3%	35,7%	50,0%	0,0%	4,0%	20,0%	12,0%	64,0%
2- Je suis capable d'identifier l'intention de l'auteur d'un document (informer, vendre, convaincre, etc)	14,3%	0,0%	42,9%	14,3%	28,6%	4,0%	4,0%	48,0%	28,0%	16,0%
3 - Je suis capable d'identifier le statut de l'auteur d'un document (institution, association, scientifique, particulier, etc)	28,6%	0,0%	35,7%	14,3%	21,4%	8,0%	20,0%	32,0%	16,0%	24,0%
4 - Je sais faire la différence entre un fait, une opinion et un commentaire	7,1%	0,0%	28,6%	7,1%	57,1%	8,0%	8,0%	8,0%	24,0%	52,0%
5 - Je sais quand je peux faire confiance à une information	14,3%	0,0%	7,1%	14,3%	64,3%	0,0%	4,0%	36,0%	16,0%	44,0%
6 - Je sais comment vérifier une information	0,0%	7,1%	14,3%	14,3%	64,3%	4,0%	0,0%	20,0%	44,0%	32,0%

En regardant le détail des résultats, nous pouvons souligner que les élèves de l'échantillon A, avec 64,3% d'élèves qui ont répondu « tout à fait », sont beaucoup plus confiants lorsque la compétence considérée concerne la crédibilité de l'information. A contrario, les questions en rapport avec la notion d'auteur sont beaucoup plus nuancées.

3.2.3 Le partenariat entre les enseignants

La mise en place d'un projet de journal scolaire avec des 2nde de lycée professionnel nécessite un engagement important de la part des enseignants mobilisés sur le projet; engagement d'autant plus important que le passage à l'écrit n'est pas chose aisée pour certains élèves. La mise en place d'obstacles cognitifs nécessaires aux apprentissages nécessitent de se mettre d'accord sur les modalités de mise en œuvre.

Au regard du déroulement de la séquence, voici les éléments saillants pouvant être dégagés sur la question du partenariat entre les enseignants :

- il est important de s'accorder sur les méthodes pédagogiques utilisées. Au début de la séquence, nous n'avions pas du tout pas la même approche pédagogique. Là où le professeur documentaliste privilégie les méthodes actives d'enseignement, l'enseignant de lettres s'est appuyé uniquement sur le cours dialogué. Travailler des compétences en évaluation de l'information nécessite de passer par l'expérimentation, au risque de provoquer la démotivation de certains élèves. Le guidage de l'adulte intervient dans un second temps : il faut laisser de la place à l'incertitude et ne pas vouloir faire « vite » absolument, sans prendre en compte la compréhension des élèves. Ceci permet d'instaurer un climat de travail serein et propice au travail ;
- la répartition du travail doit être pensée de manière détaillée en amont du projet au risque de susciter des blocages ou des incompréhensions: l'aspect rédactionnel doit faire l'objet d'une attention particulière et d'un travail spécifique. Les recherches d'information doivent servir à alimenter le texte mais ne doivent pas se substituer à lui ;
- « unifier » la démarche pédagogique entre professeur documentaliste et professeur de discipline : le journal a parfois été présenté comme une chose décontextualisée et « hors cours », avec une désolidarisation verbale dès le début de la séquence : « *le professeur documentaliste va maintenant vous présenter son projet* ». De même l'aspect « concours » du projet aurait pu être d'avantage valorisé. Sans l'implication d'un professeur de discipline, il est difficile de porter le projet vers les élèves et à susciter leur adhésion. Le professeur documentaliste n'étant pas « en classe », un relais doit pouvoir être porté sur les heures disciplinaires.

Conclusion

La presse écrite ne correspond pas aux pratiques des jeunes de cette classe, mais le journal (que sa forme soit papier ou numérique) peut être envisagé comme une forme privilégiée de mise en œuvre de l'EMI, compétence du professeur documentaliste, qui en est le maître d'œuvre. La mise en place d'un journal scolaire permet de travailler deux axes importants de l'EMI : les compétences informationnelles et le rapport au monde et à autrui. Le journal n'est plus seulement une manière de contraindre les élèves à adopter des pratiques médiatiques nouvelles et dont ils sont, selon leurs dires, relativement éloignés, ni d'en faire des professionnels du maquettage. Les résultats de notre enquête conforte l'idée que la production d'un journal permet de travailler des notions fondamentales avec les élèves, notamment en matière d'évaluation de l'information et de contextualiser cette action: c'est à dire l'inscrire dans une perspective concrète de production. Il est important de construire une complémentarité physique/numérique afin de construire des compétences durables avec les élèves.

A la lumière des résultats du questionnaire d'autoévaluation, on peut confirmer la corrélation entre les compétences de production et de réception de l'information. Les élèves ayant participé au journal ont globalement une plus grande confiance en leurs compétences médiatiques et semblent avoir bénéficié d'une sorte « *d'empowerment* » en la matière. Le journal permet d'instaurer une lenteur pédagogique propice au travail de l'esprit critique, où l'incertitude et l'erreur jouent un rôle fondamental. Faute de temps, je n'ai pas pu proposer le questionnaire d'auto-évaluation avant la séquence : il aurait été intéressant de le proposer avant et après afin d'apprécier le chemin parcouru avec les séquences d'enseignement et la production du journal.

Mais pour autant, l'autoévaluation comme indicateur pourrait être biaisée car elle peut présenter un écart plus ou moins grand avec la compétence réelle de la personne (sur-estimation ou sous estimation)⁵³. Pour être tout à fait juste, il aurait fallu mesurer également le degré de compétence réelle de chaque élève en évaluation de l'information.

Pour poursuivre la recherche sur cette question, il pourrait être intéressant d'observer tous les enseignements et ainsi avoir une vision plus fine des contenus enseignés car si le professeur documentaliste est bien maître d'œuvre de l'EMI, cette éducation est inscrite dans tous les programmes et concerne toute la communauté éducative. De plus, il pourrait être intéressant de mener cette séquence avec un autre public et d'autres niveaux, notamment au collège.

53 BOUFFARD Thérèse, PANSU Pascal, BOISSICAT Natacha. Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, n°182, 2013, pp 117-140 .

Bibliographie

AILLERIE Karine. Pratiques juvéniles d'information : de l'incertitude à la sérendipité , *Documentaliste-Sciences de l'Information*, janvier 2012, Vol. 49, p. 62-69.

ARENDT Hannah. *La crise de la culture*. Gallimard, 1989. 384 p.

BACQUE Marie-Hélène. L'intraduisible notion d'empowerment vue au fil des politiques urbaines américaines. *Territoires*, n° 460, 2005, p. 32-35.

BALLARINI Ivana. DUPLESSIS Pascal. Pertinence. In Dictionnaire des concepts info-documentaires. SavoirsCDI [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cndp.fr/savoirscdi/chercher/dictionnaire-des-concepts-info-documentaires/p/pertinence.html>

BANDURA Albert. Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 2006, Vol. 5., pp. 307-337

BAUDRIT Alain. *Apprendre à deux: études psychosociales de situations dyadiques*. Paris, PUF, 1997.

BIGOT R., CROUTTE P., DAUDEY E. La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française (2013), Rapport d'étude, Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC), novembre 2013.

BIZIEAU Christian. Rendre le journal scolaire aux enfants. *Le nouvel éducateur*, février 1995 n°66, 1-10.

BOISVERT Jacques. *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. Editions De Boeck Université, 1999. 152 p. ISBN 2-8041-3471-7

BOUFFARD Thérèse, PANSU Pascal, BOISSICAT Natacha. Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, n°182, 2013, pp 117-140 .

BROUDOUX Évelyne. Autoritativité, support informatique, mémoire. *HAL* [en ligne]. 2003

Commission de réflexion sur l'évolution des programmes. *Adultes, jeunes adultes et médias: le séquençage des pratiques médias des 13-24 ans*. CSA, 2014.

CALVES Anne-Emmanuèle. « Empowerment »: généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement, *Revue Tiers Monde*, avril 2009, n° 200, p. 735-749.

CAPURRO, Rafael, HJORLAND, Birger. The concept of information. *Annual review of information science and technology* [en ligne]. 2003, Vol. 37, p. 343-411.

COOPER Moore, David. Pause, Point, Rewind: The Use of Screen Capture Software for Media Analysis. *Recherches en Communication*, 2010, n°34.

CORROY Laurence. *La presse des lycéens et des étudiants au 19ème siècle*. INRP, Education, Histoire, Mémoire, 2004, p 77-78.

COSTA A.L, MARZANO R. Teaching the language of thinking. *Educationnal leadership*, 1987, vol. 45 p. 29-33.

DELESALLE Cécile, MARQUIE Gérard. Parcours d'information des jeunes: quelles passerelles entre le physique et le numérique ?, Rapport d'étude, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), octobre 2016.

FASTREZ Pierre. La compétence médiatique: du concept à la mesure. *Séminaire de recherche de l'Institut Langage et Communication (Université Catholique de Louvain)*, 17 mai 2010.

France. Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la culture. *Éducation artistique et culturelle, éducation aux médias et à l'information*. Malakoff, 11 février 2015

France. Ministère de l'éducation nationale. Programme d'enseignement de français pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 19 février 2009.

France. Ministère de l'éducation nationale. Les missions des professeurs documentalistes. Circulaire n°2017-051. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 28 mars 2017.

France. Ministère de l'éducation nationale. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. *Journal officiel*, 9 juillet 2013.

FREINET Célestin. *Le Journal scolaire*. Éditions de l'École Moderne Française, CEL 1967.

GONNET Jacques. *Éducation aux médias : les controverses fécondes*. Hachette, 2001. 142 p. ISBN 2-01-170695-5

HUYGHE, François-Bernard. Qu'est-ce que s'informer ? *La Lettre Sentinel*, Décembre 2005, n°32.

JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève. De l'éducation aux médias aux médiacultures : faire évoluer théories et pratiques. In E-dossier de l'audiovisuel : Qu'enseigne l'image ? Qu'enseigner par l'image ? *INA*, janvier 2011.

JEHEL, Sophie. Comment s'informent les adolescents des milieux populaires ? *Diversité, la revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative*, 3e trimestre 2016, N°185, pp. 87-94. Canopé Editions.

JEHEL Sophie. Les pratiques numériques des jeunes: quels accompagnements consolider ? Rapport d'étude, Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), juillet 2015.

KERNEIS Jacques. Des obstacles au développement de compétences en lecture d'infographies de presse. *Recherches en communication*, 2012, no 34, p.53-68.

L'EMI et la stratégie du numérique. In *Eduscol*. Eduscol [en ligne], 14 décembre 2015.

LACROIX Chantal. *Chiffres clés 2013. Statistiques de la culture*. DEPS/Documentation française. 2013

LEBRUN Monique, LACELLE Nathalie. Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français. *Repères*, 2012, n°45, 81-95.

LECOMTE Julien, Développement des compétences critiques et validation des sources. *Recherches en communication*, 2010, n°34.

MASTERMAN Len, MARIET François. *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*. Les éditions du Conseil de l'Europe, 1994.

OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009. Élèves en ligne : Technologies numériques et performance (Volume VI)*. PISA, Éditions OCDE. En ligne : [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264113015-fr>].
France. Ministère de l'éducation nationale. Référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 25 juillet 2013.

OCTOBRE Sylvie, *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, Paris. La Documentation Française, coll. « questions de culture », 2014. 285 p., ISBN : 978-2-11-128155-4.

OTLET Paul. *Le livre sur le livre. Traité de documentation*. Les impressions nouvelles, 2015. 480 p. ISBN 978-2874492990

PIETTE, Jacques. *Éducation aux médias et fonction critique*. Paris, L'Harmattan, 1996. 358 p. ISBN 2-7384-4540-3

PIETTE Jacques. Développer l'esprit critique à l'égard des médias. *Académie de Grenoble*, 2004.

PIETTE Jacques. Médias: les nouveaux enjeux. *Revue Vie pédagogique*, septembre-octobre 2006, n° 140.

ROUET, Jean-François. L'évaluation comme élément de la maîtrise de la lecture : de l'analyse des processus cognitifs à l'intervention pédagogique. In *Évaluation de l'information et identité numérique : quels enjeux de formation, quelle didactique, quels apprentissages ? Séminaire commun GRCDI – Équipe de l'ESPE Rouen*. GRCDI 06/09/2013.

SAFOURCADE Sandra, ALAVA Séraphin. S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement. *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°12 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2011.

SCHMUCK Richard. Some aspects of classroom climate. *Psychology in the schools*. Vol.3, pp.59-65, janvier 1966.

SERRES Alexandre. Dans le labyrinthe. Évaluer l'information sur internet. Caen : C&F éditions, 2012. 222 p. ISBN 978-2-915825-22-0.

SIMONNOT, Brigitte. Évaluer l'information. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, juin 2007, Vol. 44, n° 3, pp. 210-216.

SUTTER Eric. Pour une écologie de l'information. *Documentaliste-Sciences de l'information*, Mars 1998, Volume 35, N° 2, page(s) 83-86.

THOMAS Sue et al.. Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 3 décembre 2007, vol.12, n°12, p.2.

TRICOT André, ROUET Jean-François. Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques. *Hermès*, 1998, pp. 57-74.

VYGOTSKI Lev. *Pensée et Langage*. Éditions La Dispute, 1997. 538 p. ISBN 978-2843030048

Annexe 1 : Séquence pédagogique

« Réaliser un journal scolaire »

Auteur : Fabrice Bayle

Date de réalisation : 11/11/2016

Niveau et thèmes du programme	Lycée professionnel 2nde Bac Pro Gestion et Administration
Problématique	En quoi la production d'un média scolaire me permet-elle, par l'expérimentation, de mieux comprendre les médias et le circuit de l'information ?
Objectifs disciplinaires	• s'intéresser à l'actualité, lire la presse, regarder un journal télévisé, utiliser l'Internet et les multimédias • être un lecteur actif et distancié de l'information. • adapter, dans l'approche du texte et de l'image, son attitude au support utilisé et à la finalité de la lecture
<u>Objectifs pédagogiques :</u>	• Identifier les sources et les circuits de l'information. • Distinguer la part de l'information et celle de l'opinion. Évaluer différentes productions médiatiques : fiabilité, qualité esthétique, pertinence... • Avoir conscience des publics auxquels on s'adresse et choisir les canaux adaptés: construire un projet de diffusion, savoir se situer dans les différentes sphères (publique, privée, institutionnelle). • Prendre conscience de la place et de l'influence des médias dans la société : connaître les caractéristiques et l'économie des médias, connaître les liens entre médias et démocratie.
<u>Objectifs info-documentaires:</u> Référentiels Matrice TraAM Toulouse	• Être auteur : consulter, s'approprier, publier • Comprendre et s'approprier les espaces informationnels • Argumenter : analyser, développer un point de vue • Restituer – communiquer l'information
<u>Notions infodocumentaires :</u> (wikinotions, matrice Toulouse)	Pertinence - autorité - éditorialisation
<u>Matériel</u>	Postes informatiques, panel de presse
<u>Production documentaire attendue :</u>	Journal scolaire
<u>Lieu et Durée</u>	CDI et classe – 6 séances de 2h et 2 séances de 1h
<u>Nombre d'élèves</u>	16
<u>Evaluation</u>	Formative et sommative
Intervenants	Professeur de lettres + professeur documentaliste

Séance 1: Que révèle la Une d'un journal ?

Objectifs info-documentaires:

- Comprendre la complémentarité des supports d'un même organe de presse
- Évaluer l'autorité d'un document en fonction de l'autorité de l'interface de publication
- Savoir relier le traitement de l'information à son contexte de publication

Phases (durée)	Descriptif / Méthode	Objectif	Production
1-Introduction (5 min)	Méthode expositive : accueil des élèves, présentation du projet et des objectifs de la première séance		
2-Mise en activité 1 (15 min)	A partir des premières pages de 3 grands journaux français, les élèves doivent comparer les types de journaux présentés, les titres, les illustrations. Les élèves sont amenés à aborder la fréquence de parution ainsi que le type d'image qu'on peut trouver (photographie, caricature, etc): ils doivent dégager les différentes mises en scène possible de l'information.	Permettre aux élèves de comprendre comment l'information se présente	Fiche élève
3-Mise en activité 2 (15 min)	Découverte des différents types de médias: définition des médias, fréquence de parution, connaissance des médias écrits les plus courants	Appréhender la diversité des médias	Fiche élève
4 – Mise en activité 3 (90 min)	Comparaison de la Une Papier et de la Une en ligne En binôme, distribution des journaux. Rappel oral sur les types de journaux, leur parution, la presse écrite et la presse en ligne, la presse gratuite/payante. Les élèves doivent répondre au questionnaire sur la Une papier, puis dans un second temps au questionnaire sur l'étude de la page d'accueil du site internet du journal. Mise en commun / correction.	Découvrir la page d'accueil d'un site en ligne Analyser la mise en forme et la hiérarchisation de l'information Utiliser plusieurs types de supports Être un lecteur attentif et distancié de l'information	Fiche élève
5 -Bilan (10 min)	Retour des élèves sur ce qu'ils ont retenu de la séance		

Séance 2: Quels sont les codes de mise en forme d'un journal?

Objectifs info-documentaires:

- Appréhender la subjectivité de l'information
- Comprendre qu'une information doit être fiable, répondre à un besoin d'information et apporter des informations nouvelles
- Expérimenter le travail de groupe : savoir coopérer autour de projets

Phases (durée)	Descriptif / Méthode	Objectif	Production
1-Introduction (5 min)	Accueil des élèves, présentation des objectifs de la séance		
2-Mise en activité 1 (15 min)	Étude de la Une et des rubriques. Les élèves doivent reconstituer les différents éléments en associant des articles aux rubriques correspondantes.	Repérer les différents éléments d'un article: titre, sous-titre, chapeaux	Fiche élève
3-Mise en activité 2 (15 min)	Travail sur le contenu de l'article: à partir de 3 textes, les élèves doivent identifier quel est le type d'article présenté en utilisant le questionnaire quintilien (3QOCP)	Comprendre comment l'information se présente, la différence entre un article à chaud / d'analyse.	Fiche élève
4 – Mise en activité 3 (15 min)		Introduire le fait divers: en quoi un événement est-il ou non un fait divers?	Fiche élève
5 – Mise en activité 4 (45 minutes)	Choix des rubriques du futur journal scolaire (brainstorming) : quel cible ? Quels centres d'intérêt ? Répartition des groupes par rubrique	Définir collectivement les rubriques qui vont alimenter le journal	
4-Bilan (10 min)	Retour des élèves sur ce qu'ils ont retenu de la séance		

Séance 3: Comment est structuré un article de presse ?

Objectifs info-documentaires:

- connaître la structure d'un article de presse
- savoir questionner un sujet et une source d'information

Phases (durée)	Descriptif / Méthode	Objectif	Production
1-Introduction (5 min)	Accueil des élèves, présentation des objectifs de la séance		
2-Mise en activité 1 (30min)	Après l'énonciation des différents types d'articles, les élèves doivent repérer dans le journal un article de chaque type	Connaître les différents types d'articles possibles: brève, articles d'analyse, dépêche	
3-Mise en activité 2 (30 min)	Travail sur la structure de l'article: à partir d'un article, chaque élève doit dégager la manière dont est structuré un article de presse	Connaître les différents éléments composant un article: titraillle, chapeau, etc	
4-Point d'étape collectif (5 min)	Mise en commun des éléments dégagés collectivement		
4 – Mise en activité 3(25 min)	Toujours à la lecture du même article, demander aux élèves de répondre aux 5W et de caractériser l'article		
4-Bilan (10 min)	Retour des élèves sur ce qu'ils ont retenu de la séance		

Séance 4: Le document de collecte et recherche d'information

Objectifs:

- l'élève sait prendre des notes sous la forme d'un document de collecte
- l'élève sait effectuer une recherche d'information pertinente

Séance 5: Recherche d'informations et écriture articles + préparation interviews

Recherche documentaire des élèves pour l'écriture de leurs articles, rédaction des articles

Séance 6 : finalisation de l'écriture des articles

Séance 7 : illustration recherche d'images droit d'auteur etc (1h)

Objectifs:

- l'élève sait repérer les marques de propriété d'une information
- l'élève est capable de s'interroger sur le droit de publier une image

Phases (durée)	Descriptif / Méthode	Objectif	Production
1-Introduction (5 min)	Accueil des élèves, présentation des objectifs de la séance		
2-Éléments théoriques (15 min)	Cours dialogué : présentation des notions de base sur le droit d'auteur et la recherche d'image en partant des représentations et des connaissances des élèves	Appréhender la notion de droit d'auteur et le prendre en compte dans ses propres recherches	
3-Mise en activité 1 (30 min)	A partir des consignes données sur la feuille de cours/d'exercice, les élèves doivent effectuer une recherche d'illustration pour leur article, soit en passant par google images, soit en utilisant le moteur ccsearch. A l'issue de cette recherche, les élèves doivent copier-coller l'image sur un fichier odt. et y inscrire l'adresse de l'image.	Connaître les différents moyens d'utiliser des images libres de droit	Fichier writer avec l'image et son adresse
4-Fin de la séance (5 min)	Remise des productions au professeur		

Séance 8 : choix de la une + choix d'un titre pour le journal + logo éventuel (1h)

Annexe 2 : Résultats du questionnaire sur les pratiques médiatiques

Thématique	Question	Reponses	Echantillon A	Echantillon B	%A	%B
Qui suis-je ?	Je suis	Un garçon Une fille	6 10	11 16	33% 67%	41% 59%
	J'ai une adresse mail personnelle :	Oui, je la consulte et l'écris régulièrement Oui, je n'écris pas (ou pas beaucoup) mais je la consulte régulièrement Oui, mais je ne m'en sers pas ou quasiment pas Non	3 6 0 6	1 10 14 2	20% 40% 0% 40%	4% 37% 62% 7%
	Chez moi, j'ai accès à Internet :	Oui, quand je veux Oui, mais je dois demander l'autorisation Non	15 0 0	28 1 0	100% 0% 0%	96% 4% 0%
	Chez moi, j'ai accès à un ordinateur fixe/portable :	Oui, c'est le mien et je l'utilise quand je veux Oui, c'est le mien mais je dois demander l'autorisation Oui et je l'utilise quand je veux Oui mais je dois demander l'autorisation Non	10 0 0 3 2	14 0 5 3 3	67% 0% 0% 20% 13%	62% 0% 19% 18% 11%
	Chez moi, j'ai accès à une tablette :	Oui, c'est la mienne et je l'utilise quand je veux Oui, c'est la mienne et je l'utilise quand je veux Oui et je l'utilise quand je veux Oui, mais je dois demander l'autorisation Non	0 3 3 1 2	0 6 1 9 9	0% 20% 7% 13% 60%	0% 22% 4% 33% 56%
	Je possède un téléphone portable :	Oui, avec accès à Internet par Wifi et réseau mobile 3G/4G Oui, avec accès à Internet par Wifi seulement Oui, seulement pour téléphoner Non	3 1 1 2	11 0 0 10	20% 7% 13% 33%	41% 0% 4% 37%
	Je possède un compte Facebook :	Oui, je le consulte et je publie régulièrement Oui, je ne publie pas (ou pas beaucoup) mais je le consulte régulièrement Oui, mais je ne m'en sers pas ou quasiment pas Non	6 5 1 4	10 9 3 5	33% 33% 27% 27%	31% 33% 11% 18%
	Je possède un compte Youtube :	Oui, je le consulte et je publie régulièrement Oui, je ne publie pas (ou pas beaucoup) mais je le consulte régulièrement Oui, mais je ne m'en sers pas ou quasiment pas Non	3 1 1 10	11 1 14 14	20% 7% 67% 67%	41% 4% 62% 62%
	Je possède un compte Whatsapp :	Oui, je le consulte et je publie régulièrement Oui, je ne publie pas (ou pas beaucoup) mais je le consulte régulièrement Oui, mais je ne m'en sers pas ou quasiment pas Non	7 0 1 7	9 1 3 14	47% 0% 7% 47%	33% 4% 11% 62%
	Je possède un compte Instagram :	Oui, je le consulte et je publie régulièrement Oui, je ne publie pas (ou pas beaucoup) mais je le consulte régulièrement Oui, mais je ne m'en sers pas ou quasiment pas Non	6 0 1 8	9 5 3 10	40% 0% 7% 53%	33% 18% 11% 37%
Mes communautés et mes réseaux sociaux	Je possède un compte Snapchat :	Oui, je le consulte et je publie régulièrement Oui, je ne publie pas (ou pas beaucoup) mais je le consulte régulièrement Oui, mais je ne m'en sers pas ou quasiment pas Non	1 0 4 4	6 3 4 4	67% 0% 27% 27%	62% 22% 11% 15%
	Je possède un compte Twitter :	Oui, je le consulte et je publie régulièrement Oui, je ne publie pas (ou pas beaucoup) mais je le consulte régulièrement Oui, mais je ne m'en sers pas ou quasiment pas Non	3 1 1 10	4 0 19 19	20% 7% 67% 70%	16% 0% 15% 70%
	Je possède un compte d'autres réseaux sociaux (Skype, ask.fm,...) :	Oui, je le consulte et je publie régulièrement Oui, je ne publie pas (ou pas beaucoup) mais je le consulte régulièrement Oui, mais je ne m'en sers pas ou quasiment pas Non	4 0 1 9	5 2 4 16	27% 0% 7% 60%	18% 7% 15% 89%
	Qu'est-ce que l'actualité pour moi ? (3 réponses maximum)	Les dernières chansons, vidéos, films, jeux... de mes artistes préférés Ce que publient mes amis sur Internet Ce qui se passe dans ma ville / en France / dans le monde	8 7 8	17 11 16	35% 30% 36%	38% 26% 36%
	La fréquence à laquelle je me tiens au courant de l'actualité :	Presse écrite Télévision Radio Internet (sur ordinateur, tablette ou smartphone) Je ne me tiens pas au courant de l'actualité Plusieurs fois par jour 1 à 2 fois par jour 1 à 2 fois par semaine Moins d'une fois par semaine Je ne me tiens pas au courant de l'actualité	2 1 1 13 0 4 3 1 9	4 3 3 22 0 10 5 3 19	8% 4% 52% 0% 27% 40% 20% 7% 28%	8% 6% 44% 0% 37% 30% 18% 11% 25%
	Les sujets principaux sur lesquels je m'informe (4 réponses maximum) :	Culture (musique, cinéma, littérature...) Politique International People Science / High-tech Environnement	9 2 3 3 3 0	19 8 6 10 4	6% 9% 8% 9% 0%	11% 8% 13% 5%
Je m'informe sur l'actualité	Je possède un compte d'autres réseaux sociaux (Skype, ask.fm,...) :	Oui, je le consulte et je publie régulièrement Oui, je ne publie pas (ou pas beaucoup) mais je le consulte régulièrement Oui, mais je ne m'en sers pas ou quasiment pas Non	4 0 1 9	5 2 4 16	27% 0% 7% 60%	18% 7% 15% 89%
	Qu'est-ce que l'actualité pour moi ? (3 réponses maximum)	Les dernières chansons, vidéos, films, jeux... de mes artistes préférés Ce que publient mes amis sur Internet Ce qui se passe dans ma ville / en France / dans le monde	8 7 8	17 11 16	35% 30% 36%	38% 26% 36%
	La fréquence à laquelle je me tiens au courant de l'actualité :	Presse écrite Télévision Radio Internet (sur ordinateur, tablette ou smartphone) Je ne me tiens pas au courant de l'actualité Plusieurs fois par jour 1 à 2 fois par jour 1 à 2 fois par semaine Moins d'une fois par semaine Je ne me tiens pas au courant de l'actualité	2 1 1 13 0 4 3 1 9	4 3 3 22 0 10 5 3 19	8% 4% 52% 0% 27% 40% 20% 7% 28%	8% 6% 44% 0% 37% 30% 18% 11% 25%
	Les sujets principaux sur lesquels je m'informe (4 réponses maximum) :	Culture (musique, cinéma, littérature...) Politique International People Science / High-tech Environnement	9 2 3 3 3 0	19 8 6 10 4	6% 9% 8% 9% 0%	11% 8% 13% 5%
	Je possède un compte d'autres réseaux sociaux (Skype, ask.fm,...) :	Oui, je le consulte et je publie régulièrement Oui, je ne publie pas (ou pas beaucoup) mais je le consulte régulièrement Oui, mais je ne m'en sers pas ou quasiment pas Non	4 0 1 9	5 2 4 16	27% 0% 7% 60%	18% 7% 15% 89%
	Qu'est-ce que l'actualité pour moi ? (3 réponses maximum)	Les dernières chansons, vidéos, films, jeux... de mes artistes préférés Ce que publient mes amis sur Internet Ce qui se passe dans ma ville / en France / dans le monde	8 7 8	17 11 16	35% 30% 36%	38% 26% 36%
	La fréquence à laquelle je me tiens au courant de l'actualité :	Presse écrite Télévision Radio Internet (sur ordinateur, tablette ou smartphone) Je ne me tiens pas au courant de l'actualité Plusieurs fois par jour 1 à 2 fois par jour 1 à 2 fois par semaine Moins d'une fois par semaine Je ne me tiens pas au courant de l'actualité	2 1 1 13 0 4 3 1 9	4 3 3 22 0 10 5 3 19	8% 4% 52% 0% 27% 40% 20% 7% 28%	8% 6% 44% 0% 37% 30% 18% 11% 25%
	Les sujets principaux sur lesquels je m'informe (4 réponses maximum) :	Culture (musique, cinéma, littérature...) Politique International People Science / High-tech Environnement	9 2 3 3 3 0	19 8 6 10 4	6% 9% 8% 9% 0%	11% 8% 13% 5%
	Je possède un compte d'autres réseaux sociaux (Skype, ask.fm,...) :	Oui, je le consulte et je publie régulièrement Oui, je ne publie pas (ou pas beaucoup) mais je le consulte régulièrement Oui, mais je ne m'en sers pas ou quasiment pas Non	4 0 1 9	5 2 4 16	27% 0% 7% 60%	18% 7% 15% 89%
	Qu'est-ce que l'actualité pour moi ? (3 réponses maximum)	Les dernières chansons, vidéos, films, jeux... de mes artistes préférés Ce que publient mes amis sur Internet Ce qui se passe dans ma ville / en France / dans le monde	8 7 8	17 11 16	35% 30% 36%	38% 26% 36%

La radio	J'écoute la radio (lieu) (3 réponses maximum) :	Dans les transports	1	8	6%	24%
		Autre	0	0	0%	0%
	J'écoute pas la radio	Je n'écoute pas la radio	13	17	72%	52%
	Avec un poste radio classique		0	2	0%	7%
	Sur Internet (ordinateur, smartphone, lecteur mp3,...)		2	7	13%	23%
	Sur un autoradio		0	2	0%	7%
	Autre		0	2	0%	7%
	J'écoute la radio (support) (3 réponses maximum) :	Je n'écoute pas la radio	13	17	87%	57%
		Plus de 3h par jour	1	0	7%	0%
		De 1h à 2h par jour	0	0	0%	0%
Internet	J'écoute la radio (durée) :	Moins d'1h par jour	1	5	7%	19%
		Moins d'1h par semaine	0	6	0%	19%
	J'écoute la radio (durée) :	Je n'écoute pas la radio	13	17	87%	63%
		Les radios généralistes nationales (France Inter, RTL, Europe 1, RMC Infos...	0	3	0%	9%
		Les radios musicales "jeunes" nationales (NRJ, Skyrock...)	1	6	6%	19%
		Les radios musicales "classiques" nationales (Chérie FM, RTL2, Nostalgie,...)	0	2	0%	6%
		Les radios locales ("dém...")	0	0	0%	0%
	Les radios que j'écoute (3 réponses maximum) :	Des radios uniquement disponibles sur Internet (sur Deezer, Spotify,...)	1	3	6%	9%
		Autres	0	2	0%	8%
		Je n'écoute pas la radio	14	16	88%	50%
	Ce que j'écoute à la radio (3 réponses maximum) :	Les informations	1	6	6%	15%
		De la musique	2	10	13%	28%
		Des émissions	0	0	0%	0%
		Du sport et des émissions sportives	0	3	0%	8%
		Je n'écoute pas la radio	13	16	81%	47%
		Chez moi	15	27	60%	44%
		Chez des copains/copines	3	10	12%	16%
		Au lycée	2	8	8%	13%
		En déplacement (depuis un smartphone)	6	13	20%	21%
		Autre	0	3	0%	8%
	Je vais sur Internet (lieu) (3 réponses maximum) :	Je ne vais pas sur Internet	0	0	0%	0%
		Depuis un ordinateur	13	22	39%	28%
		Depuis une tablette	10	16	25%	21%
		Depuis un smartphone	13	26	33%	34%
		Depuis une console de jeu / une télévision connectée	4	11	10%	14%
		Autre	0	2	0%	3%
	Je vais sur Internet (support) (4 réponses maximum) :	Je ne vais pas sur Internet	0	0	0%	0%
		Un ordinateur	4	6	27%	19%
		Une tablette	3	1	20%	4%
		Un smartphone	9	21	60%	78%
	Le support que j'utilise le plus lorsque je vais sur Internet :	Une console de jeu / une télévision connectée	1	0	7%	0%
		Autre	0	0	0%	0%
		Je ne vais pas sur Internet	0	0	0%	0%
		Plus de 3h par jour	13	18	87%	67%
		De 1h à 2h par jour	2	7	13%	26%
		Moins d'1h par jour	0	2	0%	7%
		Moins d'1h par semaine	0	0	0%	0%
	Je vais sur Internet (durée) :	Je ne vais pas sur Internet	0	0	0%	0%
		Je lis des articles	3	7	6%	8%
		Je joue à des jeux	3	10	6%	11%
	Ce que je fais sur Internet (4 réponses maximum) :	Je regarde des vidéos	9	16	19%	18%
		J'écoute de la musique	10	24	21%	27%
		Je regarde des images	6	3	11%	3%
		J'utilise les réseaux sociaux	10	23	21%	26%
		Je consulte des sites marchands	4	2	8%	2%
		Autres	3	4	6%	4%
		Je ne vais pas sur Internet	0	0	0%	0%
		Des sites d'informations spécialisés (le site de chaînes de télé, de journaux ou des sites portails (Google Actualité, le portail d'Orange,...))	1	6	4%	11%
		Les réseaux sociaux	2	5	8%	9%
		L'outil	10	17	43%	31%
	Lorsque je veux m'informer, j'utilise (3 réponses maximum) :	Autres	7	17	30%	31%
		Autres	2	7	9%	13%
		Je ne m'informe pas sur Internet	1	3	4%	5%

Annexe 3 : Le questionnaire d'autoévaluation

Consigne : sur une échelle de 1 à 5,
où 1 est "Pas du tout" et 5 "Tout à
fait", combien te donnerais-tu?

*Obligatoire

Je suis capable d'identifier l'auteur d'un document (sur internet
et sur papier) *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait

SUIVANT

Consigne : sur une échelle de 1 à 5,
où 1 est "Pas du tout" et 5 "Tout à
fait", combien te donnerais-tu?

*Obligatoire

Je suis capable d'identifier l'intention de l'auteur d'un document
(informer, vendre, convaincre, etc) *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait

RETOUR

SUIVANT

Consigne : sur une échelle de 1 à 5,
où 1 est "Pas du tout" et 5 "Tout à
fait", combien te donnerais-tu?

*Obligatoire

Je suis capable d'identifier le statut de l'auteur d'un document
(institution, association, scientifique, particulier, etc) *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait

RETOUR

SUIVANT

Consigne : sur une échelle de 1 à 5,
où 1 est "Pas du tout" et 5 "Tout à
fait", combien te donnerais-tu?

*Obligatoire

Je sais faire la différence entre un fait, une opinion et un
commentaire *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait

RETOUR

SUIVANT

Consigne : sur une échelle de 1 à 5,
où 1 est "Pas du tout" et 5 "Tout à
fait", combien te donnerais-tu?

*Obligatoire

Je sais quand je peux faire confiance à une information *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait

RETOUR

SUIVANT

Consigne : sur une échelle de 1 à 5,
où 1 est "Pas du tout" et 5 "Tout à
fait", combien te donnerais-tu?

*Obligatoire

Je sais comment vérifier une information *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	☐	☐	☐	☐	☐	Tout à fait

RETOUR

ENVOYER