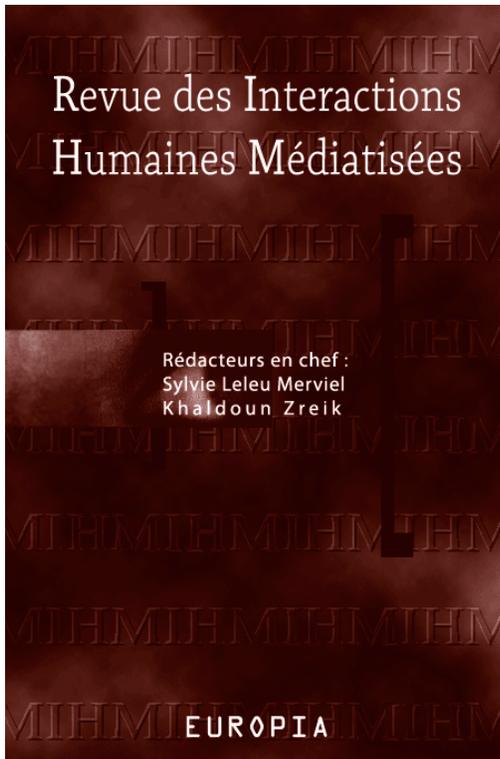


Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef : Sylvie Leleu-Merviel & Khaldoun Zreik

Vol 23 - N°2/ 2022



© europia, 2022

15, avenue de Ségur,
75007 Paris - France

<http://europia.org/RIHM> | <http://rihm.fr>

Contact | e-mail : rihm@europia.org

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Rédacteurs en chef / *Editors in chief*

- Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, Laboratoire DeVisu
- Khaldoun Zreik, Université Paris 8, Laboratoire Paragraphe

Comité éditorial / *Editorial Board*

- Thierry Baccino (Université Paris8, LUTIN - UMS-CNRS 2809, France)
- Karine Berthelot-Guier (CELSA- Paris-Sorbonne GRIPIC, France)
- Pierre Boulanger (University of Alberta, Advanced Man-Machine Interface Laboratory, Canada)
- Jean-Jacques Boutaud (Université de Dijon, CIMEOS, France)
- Aline Chevalier (Université Paris Ouest Nanterre La Défense, CLLE-LTC, France)
- Stéphane Caro, (IUT Bordeaux Montaigne, France)
- Yves Chevalier (Université de Bretagne Sud, CERSIC -ERELLIF, France)
- Didier Courbet (Université de la Méditerranée Aix-Marseille II, Mediasic, France)
- Viviane Couzinet (Université de Toulouse3, LERASS, France)
- Milad Doueichi (Université de Laval - Chaire de recherche en Cultures numériques, Canada)
- Pierre Fastrez (Université Catholique de Louvain, GReMS, Belgique)
- Pascal Francq (Université Catholique de Louvain, ISU, Belgique)
- Bertrand Gervais (UQAM, Centre de Recherche sur le texte et l'imaginaire, Canada)
- Patrizia Laudati (Université Côte d'Azur, SICLAB Méditerranée, France)
- Catherine Loneux (Université de Rennes, CERSIC -ERELLIF, France)
- Marion G. Müller (Jacobs University Bremen, PIAV, Allemagne)
- Marcel O'Gormann (University of Waterloo, Critical Média Lab, Canada)
- Serge Proulx (UQAM, LabCMO, Canada)
- Jean-Marc Robert (Ecole Polytechnique de Montréal, Canada)
- Imad Saleh (Université Paris 8, CITU-Paragraphe, France)
- André Tricot (Université de Toulouse 2, CLLE - Lab. Travail & Cognition, France)
- Jean Vanderdonckt (Université Catholique de Louvain, LSM, Belgique)
- Alain Trognon (Université Nancy2, Laboratoire InterPsy, France)

Revue des Interactions Humaines Médiatisées

Journal of Human Mediated Interactions

Vol 23 - N°2 / 2022

Sommaire

Editorial

Sylvie LELEU-MERVIEL, Khaldoun ZREIK (rédacteurs en chef) iv

Les fake news comme objet pour penser l'information dans son écosystème numérique

Fake news as a tool to think news in an digital world

Pauline AMIEL, Alexandre JOUX 1

EMI et plateformes : de la nécessité de repenser l'approche critique. Le cas Google

EMI and platforms: the need to rethink the critical approach. The case of Google

Laurent PETIT 7

Le journaliste, une figure d'autorité dans la tourmente ?

Is the journalist an authority figure in the storm?

Anne CORDIER 17

Eduquer aux « fake news » à l'école : des approches différenciées selon les journalistes

Educate to media : a study of journalists different approaches

Nathalie NOUAILLES 29

Manipulation de l'information et radicalisation

Manipulation and radicalisation of information

Karen NUVOLI 41

Communication strategies and education in the Federal District: issues for media literacy

Stratégies de communication et éducation dans le District fédéral: enjeux pour l'éducation aux médias

Fernando Oliveira PAULINO, Yuri Soares FRANCO, Jairo Faria Guedes COELHO, Milena MARRA, Fernando MOLINA, Luana CAVALCANTI, Luiggi FONTENELE, Patricia BEZERRA, Anna Caroline SILVA, Beatris SILVA DE DEUS, César Ricardo BOLAÑO 51

Editorial

Ce deuxième numéro spécial de la *Revue des Interactions Humaines Médiatisées* continue la formule invitée, comme cela s'est déjà produit par le passé, pour la dernière fois en 2018. Il poursuit la parution entamée au numéro 23(1) et achève la publication de ces travaux.

Il s'agit donc d'un deuxième millésime atypique dans la production de la revue, qui abandonne temporairement sa forme habituelle de trois articles longs en varia. En effet, le numéro propose six articles plus courts, qui sont des versions retravaillées et complétées de travaux sélectionnés parmi ceux présentés lors du colloque international « Journalisme et plateformes 2 : information, infomédiation et *fake news* » organisé par l'axe 4 de l'IMSIC et qui s'est tenu à l'École du Journalisme et de Communication de l'Université d'Aix-Marseille (EJCAM), à Marseille, du 20 au 22 janvier 2021. Ce colloque international est le deuxième volet d'un rendez-vous « Journalisme et plateformes » dont le premier volet, « de la symbiose à la dépendance », a été organisé par le LERASS à Toulouse en 2019.

L'ensemble est consacré aux fake news, au fact-checking et à l'éducation aux médias et à l'information. Le numéro a été coordonné par Pauline Amiel et Alexandre Joux, qui ont effectué tout le travail de reviewing et de supervision scientifique. Ils présentent l'ensemble du numéro dans l'article d'ouverture. Nous les remercions pour l'exigence dont ils ont fait preuve dans ce travail.

Nous vous souhaitons à toutes et à tous une très bonne lecture et nous vous remercions de votre fidélité.

Sylvie **LELEU-MERVIEL** et Khaldoun **ZREIK**
Rédacteurs en chef

Eduquer aux « *fake news* » à l'école : des approches différenciées selon les journalistes

Educate to media : a study of journalists different approaches

Nathalie NOUAILLES (1)

(1) Laboratoire LERASS, Université de Toulouse
nathalie.nouailles@univ-tlse3.fr

Résumé. Cet article se propose d'interroger les pédagogies initiées par les journalistes pour éduquer aux *fake news* dans le cadre de dispositifs en éducation aux médias et à l'information. Si le *fact-checking*, genre journalistique transposé en « méthode » apparaît comme la démarche principale d'initiation à l'évaluation de la source d'information, d'autres approches émergent dans le cadre d'une pédagogie critique de la plateformes de l'information. Le rôle des algorithmes dans la mise en avant d'informations de tout ordre, la notion de viralité, la réception des commentaires par les élèves internautes sont autant de savoirs et de savoir-faire mobilisés par les journalistes intervenants en classe.

Mots-clés : *Fake news*, EMI, culture informationnelle juvénile.

Abstract.

This article examines the pedagogies used by journalists to educate about fake news in the context of media literacy. While fact-checking, a journalistic genre transposed into a "method", appears to be the main approach for initiating the evaluation of information sources, other approaches are emerging as part of a critical pedagogy of information platformization. The role of algorithms in the promotion of information of all kinds, the notion of virality, and the reception of comments by student Internet users are just some of the knowledge and skills mobilized by journalists in the classroom.

Keywords. Fake news, media literacy, youth information culture

1 Introduction

Quand les journalistes « éduquent aux *fake news* », ils peuvent être amenés à aider les publics, ici les adolescents, à repérer une fausse information ou à fabriquer leur propre « *fake news* » afin d'en identifier les mécanismes. C'est du moins l'ambition affichée d'un certain nombre d'acteurs de l'éducation aux médias et à l'information (EMI) dans le but de prévenir les effets potentiels et/ou supposés des infos et autres rumeurs et théories du complot. Les pratiques informationnelles juvéniles ont ainsi considérablement évolué depuis plusieurs années. En 2018, 84 %

des 13/19 ans¹ disposent d'un smartphone et leurs usages sont alors très variés, allant des messageries aux réseaux sociaux en passant par la consommation de vidéos et de musique. Les adolescents peuvent désormais accéder à une information gratuite et foisonnante avec une extrême facilité (Jehel & Proulx, 2020). Selon Anne Cordier, ces dispositifs sociotechniques permettent une culture informationnelle des publics jeunes constamment « enrichi[e] sous l'effet de ces hypermédias déclencheurs d'autres explorations informationnelles. » (2019, p. 5). Bien que les jeunes soient conscients des potentiels risques d'infox, de la difficulté qu'ils peuvent avoir à en faire le tri, il n'en reste pas moins « qu'ils pointent aussi l'inefficacité des discours et formations académiques dans le domaine » (Cordier, 2019, p.5). C'est donc l'évaluation de la source de l'information qui est ici interrogée et plus précisément les conditions de sa diffusion et de sa visibilité par le biais des infomédiaires (Rebillard & Smyrnaioi, 2010), comme Google, Youtube ou Tiktok. Dans cette perspective, les dispositifs visant à outiller les élèves à la vérification de l'information interrogent quant à leur capacité à faire réinvestir ces apprentissages dans les pratiques informationnelles quotidiennes des adolescents. C'est dans ce cadre que nous avons inscrit notre étude en nous focalisant sur les démarches mises en place par cinq journalistes dans les dispositifs en EMI en collège et au lycée notamment. Nous nous sommes demandé si les journalistes abordent cette thématique et comment ils s'en emparent avec les élèves. Nous posons comme hypothèse qu'au-delà du *fact-checking*, genre journalistique transposé en « méthode » d'enseignement, d'autres démarches émergent pour interroger les enjeux de la plateformes de l'information (Rebillard & Smyrnaioi, 2019).

Traiter la question des « *fake news* » nécessite tout d'abord de définir la notion d'information. Il s'agit ici essentiellement de l'information d'actualité qui, du point de vue de l'EMI envisagée en France, constitue un objet d'étude central afin de sensibiliser à tous les risques potentiels de manipulation, de propagande. Ainsi, la théorie des effets aurait pris à nouveau le pas sur la mise en avant de la participation et de la création de médias auprès des collégiens et des lycéens. (Frau-Meigs, 2016). Dans cette perspective, « le *fact-checking*, [...] semble être mobilisé pour venir au secours des citoyens et de la société dans son ensemble » (Bigot, 2019, p. 200). Cette démarche, donnant à voir le travail journalistique quant à la vérification de l'information, est donc devenue « le sujet d'un projet éducatif qui doit accompagner le lecteur-internaute dans sa démarche d'exploration et d'évaluation de la pertinence de l'information disponible en ligne » (Joux, 2022, p. 227). Dès lors, le *fact-checking* a progressivement infléchi les démarches pédagogiques à l'école, l'instituant comme outil principal pour mettre en garde les élèves face au flux et à la consommation potentielle de fausses informations circulant sur les plateformes.

Néanmoins, l'approche critique en EMI permet de déplacer l'angle des effets potentiels vers une analyse des dispositifs en interrogeant le champ de l'économie politique de l'internet. Sous l'effet d'une organisation et d'un tri des informations, calculés par les algorithmes des plateformes (Smyrnaioi, 2017), leur diffusion n'est pas neutre et modifie potentiellement « les modalités de perception et de réception des contenus qui circulent » (Mercier, Ouakrat & Pignard-Cheynel, 2018). Dans ce contexte, questionner les conditions de fabrication et de circulation des informations sous l'influence des acteurs du numérique semble pertinent dans la mise en visibilité des fausses informations en particulier (Guibert *et al.*, 2016). Cette approche permettrait également de mettre au jour les modalités de réception de

¹ Ipsos Connect Junior 2018, [<https://www.ipsos.com/fr-fr/junior-connect-2018-jeunes-et-medias-une-consommation-toujours-dynamique-et-diversifiee>].

l'information en se focalisant sur les perceptions et la compréhension des contenus reçus, des commentaires qu'ils génèrent par les dispositifs sociotechniques et donc les processus de socialisation que ceux-ci impliquent auprès des publics jeunes.

C'est l'enjeu de notre étude, conduite entre août et novembre 2020. Dans cette enquête, basée sur des entretiens semi-directifs, nous avons choisi un échantillon de cinq journalistes² dont le statut social se définit pour trois d'entre eux par une activité de piges au sein de médias dits traditionnels (quatre journalistes) et d'un média autonome (une journaliste). Ainsi, ces cinq journalistes témoignent et analysent leur expérience menée en collège et/ou en lycée. Ils ont été interrogés sur les raisons de leur présence dans ces dispositifs, sur la manière dont ils conduisent ceux-ci et abordent la thématique des « *fake news* » avec des élèves de 4^{ème}, 3^{ème}, ainsi que des lycéens de seconde et première. Ces journalistes sont intervenus essentiellement en Île-de-France, soit dans le cadre de résidences de journaliste ou d'ateliers dédiés aux « *fake news* ». Ils dépendent pour trois d'entre eux d'associations spécialisées en éducation aux médias et à l'information. Ces associations travaillent en partenariat avec des instances telles que le CLEMI Créteil et le CLEMI Versailles³, mais également avec le ministère de la Culture ainsi que les associations culturelles⁴ bénéficiant du soutien du département de la Seine-Saint-Denis notamment. Par ailleurs, trois de ces journalistes participent à ces ateliers/séances de façon individuelle et ont développé également des partenariats avec ces mêmes instances éducatives et culturelles. Enfin, l'un des cinq journalistes incorpore le dispositif en EMI au sein de l'émission télévisuelle dont il est le rédacteur en chef. Ces dispositifs organisationnels sont rendus possibles par une politique éducative et culturelle visant à faire « accéder les élèves à une compréhension des médias, des réseaux et des phénomènes informationnels dans toutes leurs dimensions : économique, sociétale, technique, éthique⁵ » (Bulletin Officiel, 2020, p. 138). Notre objectif est avant tout ici de saisir la manière dont les journalistes envisagent ou pas le traitement des « *fake news* » dans ces dispositifs institués. Quelles postures et stratégies les journalistes adoptent face aux élèves lorsqu'ils abordent notamment les notions de source, de construction et de circulation de l'information par l'intermédiaire des plateformes ?

2 Identifier les pratiques informationnelles des élèves

2.1 Favoriser un espace conversationnel

L'une des démarches communes à l'ensemble des interviewés consiste tout d'abord à prendre connaissance de la culture informationnelle des élèves. Ainsi, la journaliste A constate : « *Enfin moi, je n'avais jamais vu ça avant sur Internet, les théories totalement foireuses, hallucinantes, qui se propageaient extrêmement vite sur la toile [...]* » (lundi 16 novembre 2020, classes de collège, 5^{ème}/4^{ème}). De la même façon, le journaliste B commente :

Ça me permet de voir quels sont les circuits de diffusion des fake news, c'est-à-dire comment elles circulent ? Combien [d'élèves] ont reçu des fake news ? Comment elles sont formulées ?

² Échantillon qui s'inscrit dans un corpus de 20 journalistes faisant l'objet d'une recherche portant sur les rôles que se donnent les journalistes dans les dispositifs en éducation aux médias et à l'information en France depuis 2015.

³ Les CLEMI académiques.

⁴ Associations culturelles de Seine-Saint-Denis : Citoyenneté jeunesse, F93.

⁵ Bulletin Officiel, n° 31, 30 juillet 2020,

[<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>].

Et puis ils me les montrent très concrètement ...les réseaux... les pages ...où se trouvent ces informations. Tout ça, moi, ça enrichit ma réflexion (13 novembre 2020, classe de seconde).

Le journaliste C, qui intervient principalement en collègue, en 4^{ème}, s'inscrit également dans cette démarche : « Quand on leur montre le *Gorafi*, *Nordpress* ou des trucs bidons, en fait qu'ils partagent ou pas, on apprend pourquoi ils partagent ou pas » (26 novembre 2020). Le registre de la peur « hallucinant, foireux », associé au détournement parodique notamment de l'information « bidon » et amplifiée par la viralité de celle-ci, signale le questionnement récurrent des journalistes face à la réception des fausses informations par les adolescents et s'inscrit ici pleinement dans les orientations préventives de luttes contre les infox. Mais, s'il s'agit de prendre connaissance de la façon dont s'informe un public, de repérer les mécanismes de partage des infox, l'objectif est aussi de « se mettre à jour » par rapport aux pratiques informationnelles des adolescents. (Journalistes A, B, C, E). Le dispositif scolaire peut alors être conçu soit comme un espace principalement centré sur les « *fake news* » envisagées comme un problème, un thème central à traiter, soit il peut être abordé de façon indirecte par l'amorce d'un dialogue. La journaliste D, qui travaille dans le cadre d'une résidence de journaliste, en collègue auprès d'élèves de 4^{ème}, explique qu'elle commence souvent les conférences de rédaction par leur demander : « *Qu'est-ce qui vous a marqué là, dans l'actualité ?* » Et donc en ce moment c'est les vaccins... Souvent ils sont assez loin de ces questions d'adulte, mais comme ça ne les concerne pas vraiment » (Journaliste D, 4 décembre 2020).

La journaliste confirme une démarche analogue aux autres enquêtés. Elle cherche à savoir ce que les adolescents consomment comme information et comment ils la consomment. Elle pointe deux enjeux. Le premier correspond à la réception de l'information d'actualité par les adolescents qui ne constitue pas un élément central de leur culture informationnelle excepté si cette information touche directement à leur environnement proche. De plus, elle remarque que les mécanismes de la rumeur peuvent se manifester : « Où ils ne sont pas concernés, et bien en gros ils racontent n'importe quoi, ils propagent des trucs qu'ils ont reçus. » Et elle décrit alors sa posture : « *Je considère que c'est juste un jeu de raconter n'importe quoi et dans ce cas-là je réponds assez vite...et s'il y a quelque chose derrière d'ancré où ils se sentent concernés, bref s'il y a quelque chose à travailler, là j'y passe un peu plus de temps* ». Elle pointe un autre élément qui est l'origine de l'information décrite comme « un truc qu'ils ont reçu », « d'ancré », touchant alors à la représentation de l'information que se font les élèves. Ils peuvent commenter l'actualité, des faits qu'ils ont retenus et exprimer leurs interrogations, doutes, émotions (crainte, colère, indignation) aux journalistes. Et c'est précisément « ce truc qui est reçu », ce « truc bidon » (journaliste C) qui va être envisagé, appréhendé différemment par les journalistes. Un temps dédié à l'écoute et au dialogue avec les élèves constitue un des leviers pour comprendre comment les élèves se saisissent de l'information car, comme le rappelle le journaliste B : « *ce qui m'intéresse, c'est comment ils les reçoivent car je ne suis pas dans leur tête* ».

Les acteurs sont donc unanimes quant au fait de « laisser parler les élèves, de les observer » (journalistes E, F), de les « écouter » (journalistes A, B et D), de comprendre comment ils consomment l'information et comment ils la comprennent : « *c'est le côté dialogue, on les laisse parler* » (Journaliste C). Les journalistes initient une approche de l'éducation à la prévention aux « *fake news* » par l'observation et l'écoute. Toutefois, leurs démarches sont différentes selon la

manière dont ils conçoivent le dispositif, le public à qui ils s'adressent mais également la façon dont ils envisagent leur rôle dans la production de l'information.

3 Eduquer à la vérification de l'information sur les plateformes

3.1 Méthode pour débusquer le faux

Pour l'ensemble des interviewés, éduquer aux « fake news » repose sur des objectifs et des compétences relevant de l'analyse d'une information d'actualité, en particulier de ses composantes scripturales et visuelles. Puis il s'agit d'identifier le type de fausses informations constituées alors en étude de cas. Cela implique un dispositif ritualisé, ponctuel dans son déroulement et ses supports, mais adaptable sur un temps plus long. L'ensemble des interviewés évoque une méthode qui singulièrement révèle aussi la fonction du journaliste en tant que professionnel spécialiste d'un genre : le *fact-checking*. Laurent Bigot souligne que « cela confirme, en quelque sorte, leur rôle utile d'intermédiaire professionnel entre émetteurs et récepteurs de l'information, pour trier, analyser, expliquer, voir commenter ». L'auteur rappelle le « rôle de gatekeeper du journaliste » de « filtre intelligent dans un monde d'informations abondantes, douteuses et contestables [...] » (Siverman, 2015, cité par Bigot, 2019, p. 201). C'est ainsi la démarche adoptée pour trois d'entre eux. Les journalistes A, B et C, transposent dans le champ de l'éducation à l'information d'actualité leurs compétences professionnelles avec une démarche qui pourrait être résumée par « la méthode S.T.A » décrite par la journaliste A :

Voilà, S pour source, T pour taf, parce qu'il y a un boulot d'enquête, la personne qui t'informe, elle a contacté, je sais pas, la préfecture, la police, la personne dont il parle, enfin un vrai boulot en fait et non c'est pas juste globalement quelqu'un qui parle. Et A c'est l'auteur. En général on leur dit : "Voilà c'est ce qu'il y a à regarder : source, taf, auteur".

Cette méthode définie comme « unique » correspond à un savoir-faire et renvoie aux rôles de « collecteur de sources et de producteur d'information » du journaliste (Neveu, 2009, p. 62). L'interviewée souligne implicitement que ce « boulot » s'adosse à une déontologie quant aux sources. De plus, elle définit le travail du journaliste dans son opposition à la figure de l'éditorialiste, « juste globalement quelqu'un qui parle ». En effet, celle-ci remarque que les publics jeunes confondent ces deux fonctions, voire assimilent le journaliste à un éditorialiste et par conséquent la notion d'information à celle d'opinion. Enfin, elle souligne le manque de temps pour mener à bien ces séances et précise que la démarche d'enquête peut se faire sur du temps long, dans le cadre de dispositifs, tels que la résidence de journaliste, avec un « *fact-checking* plus approfondi », par des productions vidéo en particulier. Néanmoins, elle explique qu'à l'issue de la première séance, les élèves peuvent « déposer dans une boîte, de façon anonyme, des informations sur lesquelles ils se posent des questions et pour lesquelles les journalistes se proposent d'y répondre la séance suivante ». C'est une démarche de service que l'on retrouve également dans le dispositif exposé par le journaliste B. C'est à partir d'informations retenues, choisies comme potentiellement fausses par les lycéens et qualifiées d'« intox » par le journaliste que ce dernier s'engage à les vérifier au travers du dispositif télévisuel. Cette approche où les journalistes vont enquêter pour les élèves signale une façon de pallier le manque de temps pour la journaliste A. Mais c'est également une façon de poursuivre la conversation avec les publics jeunes et d'entériner ce genre journalistique, caractérisé par la recherche des preuves qui vont invalider le plus souvent l'information que les publics jeunes leur auront soumise.

Cette stratégie où le *fact-checking* est en quelque sorte personnalisé permet au journaliste de donner à voir l'éthique de son métier (Grévisse, 2016).

3.2 Initier au *fact-checking*

Les différentes associations en éducation aux médias et à l'information mettent à disposition des outils de vérification. L'une d'entre elles propose notamment un atelier intitulé *Attention aux fausses informations sur les réseaux sociaux*. Le journaliste C précise : « Là, on traite directement de ce que l'on peut rencontrer sur les réseaux sociaux. Généralement on parle de Twitter, Facebook, Instagram [...]. L'idée ça va être de sensibiliser les élèves sur ce qu'est une source d'information : pourquoi c'est important ? ». C'est donc à partir de l'analyse d'images et de vidéos que les élèves, guidés par le journaliste, vont devoir repérer si les informations proposées relèvent du vrai ou du faux. Chaque exercice est réalisé en groupe classe. Le journaliste propose un premier outil de vérification qu'est Google image, service mis en place par la plateforme et qui constitue une illustration des moyens de vérification et ne permet pas alors une prise en main par les élèves eux-mêmes dans le cadre de son intervention. Puis il met en avant un second outil, le *Décodeur*⁶, « guide pratique » (journaliste C) mis en place en 2017 et destiné aux lecteurs du *Monde* et à l'ensemble des usagers :

C'est une base de données, qu'entretiennent les Décodeurs, de sites, de listes d'URL qui montre de la désinformation et ça c'est un truc qu'on leur montre déjà aussi pour leur dire y a des repères, si vous n'êtes pas sûrs, vous pouvez aller vérifier ce que ça vaut dans cette base de données.

La démarche est avant tout démonstrative dans la mesure où les journalistes signalent la volonté de faire savoir, de « faire valoir les efforts et les moyens consentis pour vérifier l'information » (Bigot, 2019). L'auteur souligne d'ailleurs que les journalistes issus des Décodeurs et faisant de l'éducation à l'information d'actualité est un moyen pour ces derniers de regagner la confiance des publics. Néanmoins, du point de vue du journaliste entretenu, la question de la méfiance est abordée essentiellement par le dialogue, une méfiance issue, comme le mentionne le journaliste C, de la « collusion entre ces mêmes médias institués et les plateformes ». De ce fait, celui-ci évoque bien plus la volonté « d'être transparent » en montrant « le quotidien », le « côté très terre à terre du métier ». Mais, il n'en reste pas moins que le *Décodeur* est présenté comme un « repère », sorte de balise permettant de se situer dans un environnement informationnel peu structuré.

Le *fact-checking* prend la forme d'une conversation où les élèves peuvent interroger les différences entre les notions de fait, d'opinion et de croyance.

3.3 Produire une information (vérifiée)

Cette approche se fait de façon détournée, « en creux », comme le précise la journaliste D, lorsque les élèves sont en situation de produire une information et que ceux-ci doivent la vérifier ou lorsqu'ils sont confrontés à un « faux témoignage ». Concernant la recherche d'information, la phase de la vérification, de son authentification peut faire l'objet d'un « point étape », collectivement, en petit groupe, où les élèves là aussi, accompagnés de la journaliste, vont analyser cette information :

On travaillait sur l'intelligence artificielle (avec des élèves de 1^{ère}) et à la fin de l'année, on est allé chercher des infos pour compléter des articles. J'ai un élève qui m'appelle et qui me dit : « ah j'ai trouvé quelque chose d'intéressant ». On était tombé sur un site d'extrême droite complètement bidon (sourire). Donc, c'était intéressant parce qu'on était sous forme

⁶Décodeur : [<https://www.lemonde.fr/verification/>].

d'atelier. Et j'ai fait venir 8 élèves devant l'écran, et on s'y est tous mis. "Alors là : OK le propos a l'air sérieux, qu'est-ce qui fait que cet élève est tombé dans le panneau ? On va essayer de repartir de cet exemple-là". On a vu que la présentation, très bien faite, mettait en confiance. C'est-à-dire que la manière dont l'information était mise en scène ne pouvait pas laisser penser que c'était des Charlots derrière ! ». Et d'ajouter : C'était très intéressant parce que les élèves ont tous convenu, moi la première, qu'il était possible de tomber dans le panneau. On n'a pas dit : "Oh là là tu es trop bête"... non ... On a tous dit que ce travail autour de l'éveil sur les fake news était un travail de tous les jours parce que c'était facile de se faire avoir (Journaliste F, 17 décembre 2020).

La journaliste installe avec les élèves un rapport d'autorité par ses compétences professionnelles qu'elle partage avec les lycéens. Mais elle veille à privilégier un rapport horizontal visant à ne pas disqualifier les propos, commentaires, questionnements des élèves. Elle convient qu'elle peut aussi adhérer à cette information, moyen qui lui permet de s'inclure dans le groupe d'élèves afin d'endosser le rôle d'alerte et de prescripteur.

Certains journalistes amorcent donc la question des « fake news » par le biais des plateformes et des réseaux sociaux numériques soit de façon verticale, mais aussi indirectement, de façon détournée, voire déplacent le questionnement vers les causes de la prolifération des fausses informations.

4 « L'économie des fausses nouvelles » : des intentions programmatiques

4.1 Critiquer l'économie des plateformes et responsabiliser les élèves

Finalement, ces entretiens révèlent que l'approche par la vérification de l'information que nous qualifierons de directe d'une part, à savoir « débusquer le faux » et d'indirecte, d'autre part, par la vérification d'information participant à la fabrication d'un article par exemple, sont les principaux outils mis en place par les journalistes dans cette éducation à l'information d'actualité. Les enjeux relatifs à l'économie politique des plateformes restent un domaine et une démarche à la marge, évoqués par une seule interviewée qui souligne par ailleurs le manque de temps, mais également de demandes issues des partenaires scolaires, lesquelles portent notamment sur la production de médias qu'occupent principalement les journalistes de cette association. Néanmoins, la journaliste insiste sur l'intérêt de :

Faire des séances sur l'économie de la fausse nouvelle. Parce que les fausses nouvelles ça rapporte du pognon. Il y a des enjeux politiques, des enjeux financiers. Je pense que le fait d'aborder la question des réseaux financiers, la question des fabricants et des propagateurs de fausses nouvelles, les fermes à clic et les travailleurs du numérique que l'on appelle les micros tâcherons du numérique : ce sont des sujets extrêmement méconnus et beaucoup plus intéressants.

Elle donne en quelque sorte un programme de thèmes susceptibles d'être abordés en précisant : « *Moi je travaille beaucoup plus autour de ça quand on parle de fausses nouvelles. Qu'est-ce qui a intérêt à partager des choses bêtes mais qui nous touchent émotionnellement [...] ?* » Elle en précise l'objectif, la démarche, à partir d'un exemple, celui de Bilal Hassani⁷ accusé de propos antisémites par plusieurs comptes issus de

⁷ [Le Figaro, Menacé de mort, lynché sur les réseaux, insulté... Bilal Hassani raconte l'enfer de la célébrité, 2019, \[https://www.lefigaro.fr/musique/menace-de-mort-lynche-sur-les-reseaux-insulte-bilal-hassani-raconte-l-enfer-de-la-celebrite-20191003\].](https://www.lefigaro.fr/musique/menace-de-mort-lynche-sur-les-reseaux-insulte-bilal-hassani-raconte-l-enfer-de-la-celebrite-20191003)

l'extrême droite. Ainsi il s'agissait de « *suivre le trajet d'une fausse nouvelle sur les réseaux sociaux avec les élèves ; le cheminement d'un message à travers les algorithmes, à travers différents réseaux* ». Elle explique la possibilité de traiter des problématiques telles que « les communautés sur les réseaux sociaux » ainsi que la question de la viralité d'une information :

En fait, les messages prennent de l'ampleur ou sont amplifiés plus exactement parce qu'il y a des accointances de communauté qui ont les mêmes intérêts à un moment donné et qui font tout pour reposter, partager, tronquer et trafiquer certains messages pour leur donner une certaine apparence de réalité ou une certaine apparence d'évidence pour décrédibiliser certaines personnes. C'est suffisamment bien fait parfois pour qu'on en oublie la source de l'information.

Elle précise les compétences : « *Ces ateliers ont un impact sur le sens de la responsabilité des élèves, sur ce qu'ils partagent et ce qu'ils publient* ». La journaliste souligne l'effet positif de la séance, « un succès parmi les élèves » dans la mesure où ces derniers peuvent s'identifier au chanteur.

4.2 Prévenir contre les usages informationnels à risques

Par ailleurs, la question du design des plateformes est abordée dans une perspective de prévention, et de recommandations. Toutefois, ce thème occupe une moindre place par rapport aux exercices visant à repérer une fausse information comme le décrit le journaliste C :

Dans l'atelier sur les « fake news », on insiste un petit peu sur ce point-là en leur disant "Quand vous partagez quelque chose, réfléchissez un peu avant à ce que vous partagez ; qu'est-ce qui est vrai ? Qu'est-ce que veut dire cette chose ? Est-ce que les gens vont être heurtés par ce que je dis et est-ce que j'ai vérifié ce que dit la personne que je partage ? Ou est-ce que j'ai juste envie de partager voilà ?".

Selon le journaliste C, ces conseils sont aussi le résultat d'une phase consistant à demander aux élèves : « s'ils partagent ou pas... donc là généralement on a un peu des deux. Alors il y a des infos où ils ne partagent clairement pas et il y a d'autres infos où ils vont partager et on leur demande pourquoi ils partageraient, pourquoi ils ne partageraient pas. » La question de l'économie de l'attention est abordée sous un angle d'observation du point de vue du journaliste, des raisons pour lesquelles les élèves partagent telle ou telle information :

Alors généralement, il y a assez peu de surprise parce que généralement ce qu'ils ont envie de partager, c'est parce que c'est rigolo. Y a vraiment un truc, le rire débloque complètement le réflexe de partager et inhibe un petit peu les questions qui semblent un petit peu sérieux, un petit peu prise de tête [...].

Entre prescriptions et intentions programmatiques, les journalistes interviewés s'accordent sur les enjeux à la fois économiques et politiques que peuvent représenter une éducation aux plateformes (Nicey, 2021). Les publics ne semblent pas toujours conscients lorsqu'ils s'engagent par leurs productions de vidéos, d'écoute et de visionnage de contenus qu'ils partagent et commentent. L'intérêt porté à l'économie politique de l'internet fait par ailleurs entrer un nouvel acteur qu'est le *community manager*. Il est à l'origine de la séquence décrite par la journaliste E par exemple et est à même d'exposer les phénomènes de viralité et d'expliquer le fonctionnement d'un algorithme.

4.3 Evaluer les approches

La question de l'évaluation des ateliers, des séances et de leur impact, c'est-à-dire de leurs possibles réinvestissements, est évoquée en négatif par plusieurs journalistes. Le journaliste C précise qu'il lui arrive de laisser le scénario de l'atelier aux enseignants dans le but que ceux-ci puissent poursuivre l'atelier sous d'autres modalités. La question du temps nécessaire pour mener ces séances est aussi récurrente et est soulevée par la plupart des acteurs. Le journaliste B s'interroge sur l'impact du dispositif. Il explique que la discussion sur l'évolution des opinions et croyances des élèves est restreinte tant par le nombre d'élèves – il en fait venir deux sur le plateau de télévision – que par le temps accordé à ces échanges. La journaliste E insiste sur le fait que cet espace/temps d'éducation à l'information et aux médias est apprécié des élèves dans la mesure où leur propos sont entendus et ne sont pas disqualifiés comme cela peut être le cas « d'autres profs » qui les encadrent.

5 Conclusion

Aborder et expérimenter la réception des « *fake news* » pour mieux comprendre comment les élèves s'informent et la valeur que ces derniers accordent à l'information médiatique sur les plateformes sont les démarches qui prévalent. Toutefois, celles-ci s'élaborent différemment selon la façon dont est envisagée l'analyse critique des plateformes et dont les journalistes conçoivent la critique des médias et de l'information. Deux orientations se dessinent. Soit il s'agit d'appliquer le *fact-checking* pour repérer le faux sur les plateformes en aval de la diffusion de l'information. Soit il s'agit de sélectionner et de valider la source afin de construire l'information en amont. L'approche protectionniste, c'est-à-dire la méfiance envers les médias, et plus largement envers les médias socio numériques est donc ici prépondérante. Autant de démarches d'ailleurs dont l'éducation aux médias et à l'information, protectionniste, s'est emparée en calquant principalement celles-ci sur le travail journalistique des *fact-checkers*. Et pourtant, Laurence Corroy rappelle l'importance de combiner la lecture critique des médias aux productions médiatiques : « C'est en manipulant textes et images, en réalisant des journaux, des expositions, des reportages, ou des blogs que les élèves vont comprendre les contraintes techniques et les exigences éthiques qui accompagnent tout travail médiatique de qualité » (2019). Dès lors, l'exigence éthique quant à la construction d'un fait médiatique est l'une des préoccupations centrales de l'éducation aux médias envisagée par les journalistes dans ces dispositifs.

Mais qu'en est-il d'une approche par l'éducation critique de l'économie politique des médias ? Cette démarche, si elle est envisagée dans le cadre des dispositifs en EMI, est encore très rare. Elle fait apparaître un nouvel acteur dans le dispositif, le *community manager*, ce qui suppose alors d'interroger plus concrètement le fonctionnement des algorithmes visant à amorcer une posture critique face aux dispositifs sociotechniques des plateformes. L'éducation aux médias constituerait donc pour les journalistes un espace pour débattre avec les publics de la responsabilité dont dépend toute production et diffusion d'informations, mais aussi de sa réception, de la circulation de l'information et de ses travestissements. Dans cette optique, Denis Ruellan rappelle « la légitime mission du journaliste à protéger ses concitoyens du mensonge et de la désinformation ». Cette mission sociale (Ruellan, 2007 ; Bigot, 2019) menée en EMI interviendrait dès lors en aval dans ce processus de médiatisation (Bullich & Schmitt, 2019) de l'information.

Bibliographie

- Bigot, L. (2019). *Fact-checking vs fake news : vérifier pour mieux informer*, Paris, INA.
- Bulletin Officiel (2020). Bulletin Officiel n° 31, 30 juillet 2020, [<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>].
- Bullich, V. & Schmitt, L. (2019) « Les industries culturelles à la conquête des plateformes ? », *tic&société*, vol. 13, n° 1-2, p. 1-12, [<http://journals.openedition.org/ticetsociete/3032>].
- Cordier, A. (2019). Ados en quête d'infos : De la jungle à la steppe, cheminer en conscience. *Revue de Socio-Anthropologie de l'Adolescence*, n°3. In LACHANCE, Jocelyn (dir.). *Accompagner les ados à l'ère du numérique*. Laval : Presses Universitaires de Laval.
- Corroy, L. (2016). *Éducation et médias, la créativité à l'ère du numérique*, Londres, ISTE Editions.
- Frau-Meigs, D. (2016). « Information/Désinformation et théories du complot », CLEMI Versailles, [<https://webtv.ac-versailles.fr/spip.php?article1207>].
- Grevisse, B. (2016). *La déontologie en journalisme*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Info&Com ».
- Guibert, J., Rebillard, F. & Rochelandet, F. (2016). *Médias, culture et numérique. Approches socioéconomiques*, Paris, Armand Colin, coll. « Cursus ».
- Jehel, S. & Proulx, S. (2020). « Le travail émotionnel des adolescents face au web affectif. L'exemple de la réception d'images violentes, sexuelles et haineuses », *Communiquer*, n° 28, p. 121-139, [<http://journals.openedition.org/communiquer/4854>].
- Joux, A. (2022). « Le rapport aux sources, un impératif paradoxal d'éducation aux médias pour les factcheckers. Une analyse du Décodex (Le Monde) comme dispositif éducatif en ligne », in *L'éducation aux médias tout au long de la vie : Des nouveaux enjeux pédagogiques à l'accompagnement du citoyen*, Colloque Ticemed 12, Athènes, Grèce, [<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03206274v2>].
- Mercier, A., Ouakrat, A. & Pignard-Cheynel, N. (2018). Chapitre 5. Facebook pour s'informer ? Actualité et usages de la plateforme par les jeunes In : *#info : Commenter et partager l'actualité sur Twitter et Facebook [en ligne]*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2018 (généré le 11 septembre 2023). Disponible sur Internet : ISBN : 9782735124053. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsh.11093>.
- Neveu, E. (2009). *Sociologie du journalisme*, Paris, La découverte, coll. « Repères ».
- Nicey, J. (2021). Colloque Journalisme et plateformes, 2ème éd. : Plateformes, infomédiation et « fakes news », *Journalisme et Plateformes*.
- Rebillard, F & Smyrniaios, N. (2019). « Quelle « plateformesisation » de l'information ? Collusion socioéconomique et dilution éditoriale entre les entreprises médiatiques et les infomédiaires de l'Internet », *tic&société*, Vol. 13, N° 1-2 | -1, 247-293.
- Rebillard, F. & Smyrniaios, N. (2010). « Les infomédiaires, au cœur de la filière de l'information en ligne », *Réseaux*, vol. 160-161, n° 2-3, p. 163-194.
- Ruellan, D. (2007). *Le professionnalisme du flou*, Grenoble, PUG.

Silverman C (2015). *Lies, Damn Lies, And Viral Content : How News Websites Spread (and Debunk) Online Rumors, Unverified, Claims, and Misinformation*, Tow Center for Digital Journalism, Columbia University.

Smyrniaios, N. (2017). *Les GAFAM contre l'internet, une économie politique du numérique*, Paris, INA.