

ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET TRONC COMMUN

ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES À VIVRE EN P5-P6



conseil supérieur
de l'éducation
aux médias

csew



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Cet ouvrage est une initiative du Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias

Contributeur·rice·s

La présente brochure est le résultat du travail d'un groupe de membres du CSEM :

- Laurent Abraham- secrétariat du service d'appui du CSEM
- Marc André - SeGEC
- Laura Colagioia – CAF
- Véronique Desloover - CECP
- Emilie Dupuis - CSEM
- Sébastien Grau - CSEM
- Damien Haenecour - CSEM
- Delphine Mignon - Wallonie-Bruxelles Enseignement
- Antoine Paulus - Capmédia
- Chloé Tran Phu - Media Animation

Relecteur·rice·s

- Sabrina Waegemans, École Libre de Fayt/La Hestre
- Isabelle Breda, Institut Saint-Joseph (Bastogne)
- Mike Delcourt, École de l'Enfant-Jésus de Morlanwelz
- Chloé Rocourt, Écoles communales d'Ixelles
- Alexandra Mousse, Collège Jean XXIII (Woluwe-Saint Pierre)

Éditrice responsable : Claire Berlage

CSEM

Boulevard Léopold II, 44 –6E630
1080 Bruxelles

+32 2 413 35 08

<http://www.csem.be>
csem@cfwb.be

Juin 2025 - Les ressources proposées dans cet ouvrage sont correctes à la date de parution

conseil supérieur
de l'éducation
aux médias
CSEM



TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	4
<u>Une définition de l'éducation aux médias en FW-B</u>	<u>4</u>
<u>Pourquoi éduquer aux médias à l'école ?</u>	<u>5</u>
<u>Comment faire de l'EAM ?</u>	<u>5</u>
Que contient cette brochure ?	6
<u>Des activités à vivre en classe</u>	<u>6</u>
<u>Des focus média</u>	<u>6</u>
<u>Les fiches d'activité et focus média de cette brochure</u>	<u>7</u>
Les fiches d'activités à vivre en classe	8
<u>Fiche 1 : Créer une chanson avec l'aide de l'IA</u>	<u>9</u>
<u>Fiche 2 : Mes usages vidéoludiques</u>	<u>15</u>
<u>Fiche 3 : Une BD... Pour quoi faire ?</u>	<u>22</u>
<u>Fiche 4 : Journal de la classe/de l'école : La Une</u>	<u>30</u>
<u>Fiche 5 : Le mur, comme sur les médias sociaux</u>	<u>34</u>
<u>Fiche 6 : le Burlesque : de l'analyse à la création</u>	<u>44</u>
<u>Fiche 7 : Détourner les stéréotypes de genre dans le cinéma d'animation</u>	<u>51</u>
<u>Fiche 8 : Construire la carte d'identité d'un jeu vidéo</u>	<u>60</u>
<u>Fiche 9 : Le journal de la classe/de l'école : Le JT</u>	<u>67</u>
Les Focus média	74
<u>Focus bande dessinée</u>	<u>75</u>
<u>Focus jeu vidéo</u>	<u>79</u>
<u>Focus intelligences artificielles</u>	<u>83</u>
<u>Focus média chanson</u>	<u>86</u>
<u>Focus médias sociaux</u>	<u>89</u>
<u>Focus média vidéo</u>	<u>92</u>

AVANT-PROPOS

Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, de nouveaux référentiels disciplinaires sont mis en œuvre de la maternelle à la troisième année de l'enseignement secondaire. Ceux-ci sont accompagnés, depuis 2022, d'un document thématique : [L'éducation aux médias dans les référentiels du Tronc commun](#), mettant en évidence les contenus et attendus liés à l'éducation aux médias (EAM) dans les référentiels. Ce document permet de prendre conscience de l'aspect transversal de l'éducation aux médias qui rassemble un nombre important d'attendus complémentaires dans différentes disciplines tout au long du Tronc commun.

Depuis 2021, un groupe de travail du CSEM produit des brochures d'activités d'éducation aux médias au fur et à mesure de l'implémentation du Tronc commun, pour illustrer les attendus d'EAM et proposer aux enseignant·e·s des activités concrètes d'analyse et de production médiatique à vivre en classe.

UNE DÉFINITION DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS EN FW-B

Le tout récent [Décret relatif à l'éducation aux médias du 16/05/2024](#) définit l'éducation aux médias comme « l'ensemble des pratiques éducatives visant le développement des connaissances, des compétences et des usages médiatiques de leurs bénéficiaires (enfants, jeunes et adultes), dans le but de rendre ceux-ci actifs, autonomes, critiques, réflexifs, créatifs et solidaires dans leur utilisation des médias. Elle rend ainsi ses bénéficiaires aptes à faire usage des médias en tant que destinataires, usagers, créateurs ou contributeurs, tout au long de leur vie.

Elle porte sur :

- les contenus médiatiques et les langages (écrits, sonores, visuels, multimodaux), formes et genres qu'ils mobilisent ;
- les contextes de production, de diffusion et de réception des médias dans leurs dimensions sociales, économiques et culturelles ;
- le fonctionnement technique des outils, dispositifs et plateformes médiatiques et leurs enjeux.

Elle concerne toutes les formes de communication médiatisée, publiques ou privées, informatives, persuasives, divertissantes, ludiques, culturelles ou sociales.¹»

1 Art. 1 du [Décret relatif à l'éducation aux médias du 16/05/2024](#).

POURQUOI ÉDUIQUER AUX MÉDIAS À L'ÉCOLE ?

En 2024, une enquête auprès des enfants et des jeunes scolarisés en FW-B² sur leurs usages numériques mettait en évidence différents éléments montrant la nécessité de travailler des attendus d'éducation aux médias à l'école. Ainsi, l'enquête révèle que 50% des enfants de 5^e primaire possèdent un téléphone. Un tiers des élèves de 5^e et 6^e primaire ont une activité au moins hebdomadaire sur les réseaux sociaux (*Snapchat* et *Tik Tok* en tête). 90% des enfants de cet âge ont au moins une pratique vidéoludique par mois, peu importe le support (ordinateur, tablette, console, smartphone...) et une grande partie d'entre eux-elles ont déjà eu des expériences de jeu en ligne avec des ami-e-s et/ou des inconnu-e-s. Citons enfin deux chiffres : 1 jeune sur 3 de cet âge déclare passer trop de temps devant les écrans (selon sa perception) et 1 sur 2 a la sensation de perdre son temps devant les écrans.

Tous les jours, les médias permettent donc à chacun-e d'entre eux-elles de communiquer, expliquer, s'informer, partager, jouer (ensemble), échanger des photos, des vidéos, des adresses URL, des liens... Tout ceci nécessite un ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences complexes et multidisciplinaires indispensables pour développer des usages critiques des médias, des compétences qui s'exercent dès le plus jeune âge et tout au long de la vie. L'éducation aux médias s'inscrit dans cet apprentissage progressif qui se fonde sur l'apport des différentes disciplines du Tronc commun et se déploie en relation étroite avec l'évolution des usages et de l'appropriation des différentes formes médiatiques.

L'omniprésence des médias dans notre environnement quotidien rend cette sensibilisation incontournable et nécessaire. Le Pacte pour un enseignement d'excellence prévoit d'ailleurs de « renforcer l'esprit critique face aux médias dès la maternelle ». Si l'éducation aux médias n'a pas été structurée dans les référentiels comme un domaine à part entière, elle y prend place de manière transversale et progressive afin de garantir qu'à la sortie du Tronc commun, chaque élève dispose d'un ensemble de compétences médiatiques indispensables à l'exercice d'une citoyenneté active, critique et responsable.

COMMENT ÉDUIQUER AUX MÉDIAS ?

Pratiquer l'éducation aux médias ne nécessite pas d'importants moyens techniques ni financiers. Le matériel de la vie de tous les jours permet de mener des activités : quelques journaux, des extraits vidéo, des photos ... Ce qui importe en éducation aux médias, c'est de bien (se) fixer les objectifs que l'on veut atteindre, et surtout de savoir exactement où on veut mener les élèves que l'on désire initier, de procéder régulièrement à une évaluation des expériences réalisées, de s'intéresser à l'évolution des usages des élèves et d'adopter les choix technologiques pertinents.

Les activités proposées doivent aussi s'appuyer sur le vécu des élèves en partant de leurs pratiques médiatiques. Dans une première phase d'analyse, éduquer aux médias, c'est entraîner à se poser des questions sur toutes les facettes entourant le message et le média : qui le diffuse ? Qui le produit ? Avec quelle intention ? Quelle représentation de la réalité ce média nous livre-t-il ? Quelle est la situation de communication ? À qui est-ce destiné ? Quelles sont les technologies mises en œuvre ? Quelles sont les émotions produites et ressenties par le public concerné ? Cette phase d'analyse permet ensuite de développer des activités de création, de production ou d'expression médiatiques au travers desquelles les connaissances et les compétences mobilisées se développent.

L'éducation aux médias relève donc d'une bonne dose d'imagination et de créativité : c'est au départ de choses parfois très simples et/ou à partir de l'expérience des élèves que l'on initiera le mieux à l'éducation aux médias et que l'on aiguisera le sens critique de l'élève. La classe, parce qu'elle permet des apprentissages collaboratifs, offre un cadre propice à l'acquisition de compétences en éducation aux médias.

2 Média Animation, *#Génération2024. Les usages des écrans chez les moins de 20 ans*, Média Animation, 2024.

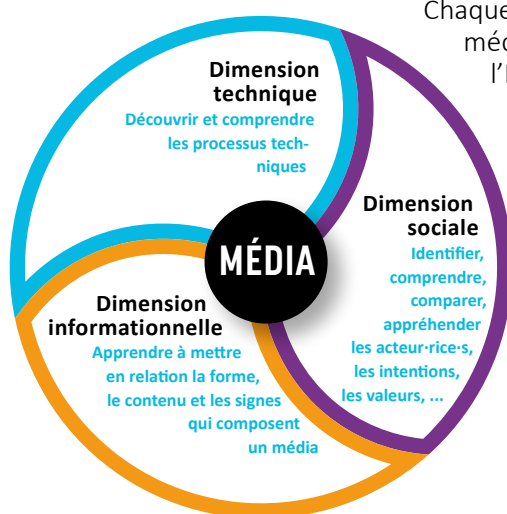
QUE CONTIENT CETTE BROCHURE ?

DES ACTIVITÉS À VIVRE EN CLASSE

Des activités d'analyse et de production médiatiques sont proposées dans cet outil que ses concepteur·rice·s ont voulues souples et modulables. Elles pourront compléter des activités déjà menées en classe et sont adaptables par chaque enseignant·e en fonction des objectifs qu'il·elle poursuit, des moyens et du temps dont il·elle dispose.

Les attendus disciplinaires les plus travaillés sont référencés à titre indicatif au début de chaque activité. L'enseignant·e peut donc mener une activité (ou s'inspirer d'une activité proposée) en fonction de la taille, des compétences et des envies du groupe. Il serait dommage de se priver d'activités à réaliser en P6 parce que les attendus qu'elle vise sont en lien avec la P5.

Les étapes du déroulement de chaque activité sont, elles aussi, indicatives et suggèrent des pistes potentiellement observables auprès des élèves.



Chaque fiche renvoie enfin à des objectifs d'éducation aux médias, et plus particulièrement aux dimensions de l'EAM concernée. En effet, chaque média peut être considéré tour à tour comme un objet :

- **informationnel** : tout média est conçu pour représenter un objet autre que lui-même ;
- **technique** : tout média est un support d'informations dont la production, la transmission et la réception reposent sur une technologie ;
- **social** : toute forme de communication prend place dans un contexte relationnel qu'elle contribue à construire.

DES FOCUS MÉDIA

Les fiches d'activités sont accompagnées, comme dans les brochures précédentes à destination des [P1-P2](#) et [P3-P4](#), de focus médias. Transversaux, ces derniers permettent d'aborder plus particulièrement un média/support médiatique. Donnant quelques balises lexicales ainsi que quelques conseils pour analyser et produire le média en question, leur contenu est adapté aux attendus disciplinaires de P5-P6 et aux activités développées dans la suite de cette brochure.

Nous espérons que ces fiches vous permettront de vivre des activités médiatiques passionnantes et vous en souhaitons bonne découverte...

LES FICHES D'ACTIVITÉ ET FOCUS MÉDIA

Fiches activité	Média	Points d'appui disciplinaires	Durée (périodes)
1. Créer une chanson avec l'aide de l'IA	Chanson, Intelligence artificielle	FRALA, FMTTN, ECA, EPC	4 périodes
2. Mes usages vidéoludiques	Jeu vidéo	FRALA, ECA	3 à 4 périodes
3. Une BD... Pour quoi faire ?	Bande dessinée	FRALA, FMTTN, EPC	3 à 4 périodes
4. Journal de la classe/de l'école : la Une	Presse écrite	FRALA, EPC	2 périodes
5. Le mur, comme sur les médias sociaux	Médias sociaux	FMTTN, EPC	3 à 5 périodes
6. Le burlesque : de l'analyse à la création	Cinéma	FRALA, FMTTN, ECA	4 à 5 périodes
7. Détourner les stéréotypes de genre dans le cinéma d'animation	Dessin animé	FRALA, EPC, FMTTN	2 à 5 périodes
8. Construire la carte d'identité d'un jeu vidéo	Jeu vidéo	FRALA, FHGES, ECA	2 à 3 périodes
9. Journal de la classe/de l'école : Le JT	Journal télévisé	FRALA, FMTTN, EPC	À déterminer

Focus média

Focus A : La bande dessinée

Focus B : Le jeu vidéo

Focus C : Les intelligences artificielles

Focus D : La chanson

Focus E : Les réseaux sociaux

Focus F : La vidéo

LES FICHES D'ACTIVITÉS À VIVRE EN CLASSE



CRÉER UNE CHANSON AVEC L'AIDE DE L'IA

ANNÉE : P5

DURÉE : 3 PÉRIODES



L'ACTIVITÉ :

Les intelligences artificielles (IA) occupent une place croissante dans notre société, bouleversant de nombreux aspects du quotidien, y compris la manière de créer des contenus culturels.

Dans ce contexte, il apparaît essentiel de proposer aux élèves des activités qui leur permettent une première appréhension et exploration de ces nouvelles technologies de manière critique et créative.

À travers la production d'une chanson, les élèves sont d'abord amené·e·s à porter un regard réflexif sur les principaux éléments qui caractérisent ce média qu'ils-elles côtoient au quotidien. Leur attention porte notamment sur sa structure, son rythme et son message. Aussi sur la façon dont ces éléments s'articulent pour créer un contenu qui vise à transmettre une idée ou à susciter une émotion.

Cette activité d'éducation aux médias porte donc à la fois sur le média chanson et ce nouveau type de générateur de contenu musical, utilisant une IA.

Enfin, cette activité invite les élèves à porter un premier regard critique sur l'utilisation des IA comme générateurs de chansons. À travers l'exploration des avantages de ces outils (créativité augmentée, accessibilité, rapidité...), les élèves questionnent les limites et les freins des IA (manque d'authenticité, questions éthiques, dépendance technologique...).

En mêlant découverte, réflexion et créativité, cette activité propose donc une introduction à l'univers des IA génératives et à leur impact sur notre rapport aux médias et à la création artistique.

À travers cette exploration, les élèves seront amené·e·s à analyser le média chanson mais aussi les intelligences artificielles selon trois dimensions fondamentales :

- Informationnelle : Comment se construit un message, ici dans le cadre des paroles et de la musique d'une chanson ?
- Technique : Quels sont les processus et outils impliqués dans la génération d'une chanson ?
- Sociale : Comment le média chanson peut-il être vecteur d'émotion ? Quels sont les effets produits par ces technologies sur notre perception de la créativité et sur la musique elle-même ? Quel rôle l'Humain joue-t-il dans ce processus de création via une intelligence artificielle ?



ATTENDUS DISCIPLINAIRES¹ :

FMTTN

Produire et traiter des contenus multimédias (C) → Produire un document sonore et/ou vidéo.

Collaborer sur un contenu numérique (C) → Collaborer sur un contenu propre à l'école (ex. : écriture collaborative, carte mentale...).

ECA

Créer collectivement et/ou individuellement (C) → Réaliser collectivement une production vocale, corporelle ou instrumentale, à partir d'un support numérique donné.

Espaces/Formes/Matières/Supports (S) → Décrire des formes musicales au travers de chansons contemporaines, traditionnelles ou extraits classiques.

FRALA

Écrire pour... (C) → Rédiger un écrit qui combine plusieurs [...] éléments mobilisant des ressources....

Planifier son message oral ou écrit en tenant compte de l'intention et du destinataire (S-F) → Rassembler ses idées et les grouper par blocs de sens en tenant compte de la structure textuelle à produire.

Utiliser le lexique (S-F) → Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.

EPC

S'exercer au processus démocratique (C) → Participer au débat dans le cadre collectivement établi.

Décider collectivement (S-F) → Conclure/décider ensemble à l'issue d'un débat. Exercer différents processus de décision (consensus, compromis, vote, élections périodiques...).

MATÉRIEL :

- Accès à un générateur de chansons basé sur une IA (voir au bas de l'activité les différents outils d'IA disponibles).
- Haut-parleurs pour écouter les extraits musicaux.
- Feuilles ou tableau pour noter les idées.



¹ Les attendus disciplinaires référencés proviennent des référentiels des différentes disciplines du tronc commun.

Pour chaque attendu, le choix a été fait de citer la compétence (C), le savoir-faire (S-F) et le savoir (S) desquels ils sont issus.

ÉTAPES :

1

Présentation du projet : la création d'une chanson sur un thème défini collectivement

Expliquer que l'objectif de cette activité est de créer collectivement une chanson.

Il existe un tas de possibles liés à la situation de départ et à la thématique de la chanson à produire. Il appartient donc à chaque enseignant-e de déterminer le moment le plus opportun en fonction d'un événement de la vie de la classe.

Quelques pistes : Chanson pour sensibiliser à une cause, les émotions en chanson (une chanson par émotion avec des paroles et le choix d'une mélodie qui la reflètent), une chanson sur une matière apprise (en guise de structuration), une chanson pour un spectacle, ...

Préciser l'intention de la chanson et la manière dont elle sera créée : à l'aide d'un outil en ligne qui utilise l'intelligence artificielle. Décrire en quelques mots le fonctionnement général de cet outil.

*Le **focus média sur les intelligences artificielles** en fin de brochure contient un ensemble d'éléments à prendre en considération par l'enseignant-e avant d'entamer l'approche générative et critique des contenus produits.*

2

Introduction

Inviter les élèves à citer des chansons qu'ils-elles apprécient et à exprimer les raisons pour lesquelles c'est le cas.

Une chanson se distingue par plusieurs éléments qui se combinent pour susciter l'intérêt : les paroles, la mélodie, le rythme, le style ou le genre musical, la voix, l'interprétation, la thématique, les instruments...

*Une activité de la brochure d'activités adressées aux P1-P2 s'intéresse au média chanson et contient quelques étapes pour identifier les différentes caractéristiques de ce média (voir ressources en fin de fiche). Le **focus sur le média chanson** en fin de brochure contient également quelques éléments pour définir les composantes d'une chanson, l'analyser et en produire une.*

3

Analyse collective d'une chanson

L'objectif est ici d'identifier ou de repréciser les caractéristiques d'une chanson.

Choisir une chanson (connue des élèves) avec une structure simple et l'écouter en classe.

Décomposer ensemble ses éléments :

- De quoi parle-t-elle (thème) ?
- Comment est-elle structurée ?
- Quels mots ou images sont utilisés ?

Identifier ce qui caractérise les paroles de la chanson et en garder une trace (au tableau par exemple).

Voir le focus média sur la chanson en fin de brochure.

Garder des traces des différents éléments cités au tableau en vue de les exploiter durant l'étape suivante.

Création des paroles de la chanson

Avant d'entamer la rédaction, repréciser l'intention et le thème de la chanson.

Commencer par lister au tableau un ensemble d'idées (de sujets) à exprimer dans la chanson.

Cette mise en commun peut se faire sous la forme d'un nuage de mots rédigés au tableau, par exemple.

Déterminer ensuite collectivement la structure générale du texte : le nombre de vers dans chaque couplet (généralement 4) et de syllabes dans chaque vers.

Transformer les idées émises afin de créer les paroles des différents couplets de la chanson (tout en respectant la structure choisie).

Pour cela, procéder collectivement ou en petits groupes.

L'activité propose que les élèves rédigent eux-mêmes les paroles. Il est tout à fait possible de réfléchir, avec le groupe, à des thèmes, des mots, un nombre de couplets.... à proposer à l'intelligence artificielle pour qu'elle génère les paroles de la chanson.

4

5

Choix du genre musical

Une fois les paroles créées, amener les élèves à considérer le style musical sur la base de ce qu'ils-elles connaissent et apprécient.

Déterminer ensuite collectivement et démocratiquement l'un ou l'autre style à tester dans l'outil de production.

L'enseignant-e veille à ce que les élèves considèrent et expriment la corrélation entre le choix du style musical et l'intention de la chanson (l'effet souhaité, l'émotion sollicitée...).

- **Quelle(s) émotion(s) le texte véhicule-t-il ?**
- **Parmi les styles musicaux que vous connaissez, le(s)quel(s) vous semble(nt) transmettre cette émotion ?**
- **Pourrait-on utiliser n'importe quel type de musique pour accompagner les paroles ?**

Créer collectivement un court descriptif pour chaque style musical sélectionné. Celui-ci sera introduit dans le prompt.

6

Création de la chanson avec une IA musicale

Introduire le prompt (les paroles et les caractéristiques liées au style) dans l'outil de production.

Privilégier le fait que ce soit, dans un premier temps, l'enseignant-e qui rédige le prompt. Dans un second temps, le prompt peut être rédigé avec l'aide du groupe.

Écouter ensuite quelques propositions obtenues, débattre et en choisir une collectivement.

- **Quelle(s) émotion(s) la musique véhicule-t-elle ?**
- **Le rythme de la musique convient-il au message ?**
- **Quelle est l'intention du texte ? La musique appuie-t-elle cette intention ?**

Préalablement, en groupe si nécessaire, ajuster les paroles ou le descriptif du style musical en fonction des résultats obtenus.

7

Réflexion sur l'usage de l'IA (20 minutes)

Amener les élèves à réfléchir sur l'utilité et les limites de l'IA dans l'activité vécue en classe à travers une discussion ouverte :

*Le **focus média sur les intelligences artificielles**, disponible à la fin de la brochure, fournit à l'enseignant-e des balises théoriques et techniques permettant d'aborder sereinement les questionnements ci-dessous.*

- **Comment l'IA nous a-t-elle aidés à créer la chanson ?**
- **Quels sont les avantages de l'utilisation de l'IA pour créer une chanson ?**
- **Quelles ont été les limites ou les difficultés rencontrées ?**
- **L'IA peut-elle créer une chanson toute seule ? De quoi a-t-elle besoin pour obtenir une chanson de qualité ?**
- **L'IA peut-elle remplacer les artistes ? Pourquoi ?**
- **L'IA invente-t-elle vraiment ou combine-t-elle des idées existantes ?**
- **Les artistes que nous aimons utilisent-ils-elles l'IA ?**
- **Comment réagirions-nous si toutes les chansons que nous écoutons étaient créées avec l'IA ?**



PROLONGEMENTS :

- Débattre sur les usages et l'utilité de la musique dans la société.
- Écouter les mêmes paroles dans différents styles musicaux et observer leurs effets sur l'interprétation du message, sur l'émotion suscitée...
- Reconnaître auditivement les instruments présents dans le morceau créé par l'IA : des membranophones et des idiophones (attendu de ECA).
- L'activité propose que les élèves rédigent eux-mêmes les paroles. Il est tout à fait possible de réfléchir, avec le groupe, à des thèmes, des mots, un nombre de couplets... à proposer à l'intelligence artificielle pour qu'elle génère les paroles de la chanson.

RESSOURCES :



Ressources :

- « Une chanson pour parler de ma planète », dans Éducation aux Médias et Tronc Commun. Activités pédagogiques à vivre en P1-P2, CSEM, 2023, p. 35-38.
- « Une chanson pour informer », dans Éducation aux Médias et Tronc Commun. Activités pédagogiques à vivre en P3-P4, CSEM, 2024, p. 48-53.
- Les intelligences artificielles. Comment mieux les comprendre ? CSEM, coll. « Repères », 2025.
- « L'IA : Définition, fonctionnement, opportunités, risques et limites », dans Ressources témoignages et activités. Semaine EAM 2024, CSEM, 2024, p. 42-44.

Expériences de terrain :

- « Comme ça nous chante ! » & « Le petit juke-box qui a de la suite dans les idées », projet réalisé par l'école communale de Basse-Bodeux, 2021.

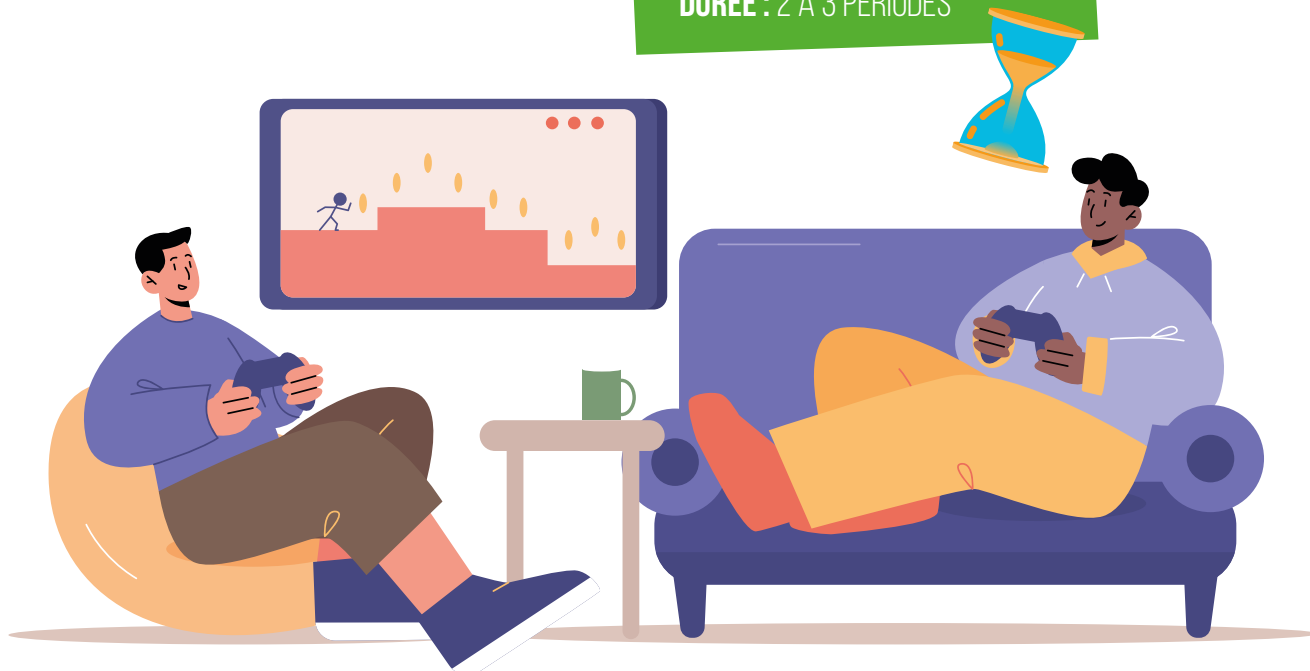
Différentes IA permettent de générer une chanson sur la base de l'introduction de paroles. La liste ci-dessous n'est pas exhaustive et a été établie en mai 2025. Certaines applications peuvent donc avoir été supprimées.

- Suno (by Hugging Face) - <https://suno.com>
- Amper Music - <https://serp.ai/>
- Soundraw - <https://soundraw.io>
- Boomy - <https://boomy.com>
- Aiva (Artificial Intelligence Virtual Artist) - <https://www.aiva.ai>
- Melody Generator - <https://galaxy.ai/ai-melody-generator>
- Loudly - <https://www.loudly.com>

MES USAGES VIDÉOLUDIQUES

ANNÉE : P5

DURÉE : 2 À 3 PÉRIODES



DURÉE : 2 À 3 PÉRIODES

Cette activité, assez courte, peut devenir plus longue si l'enseignant-e veut prendre le temps d'organiser des présentations individuelles des profils de joueur-euses des élèves et/ou des présentations de jeux vidéo par les élèves.

L'ACTIVITÉ :

L'objectif de l'activité est de développer, chez les élèves, une réflexion sur leurs pratiques et usages liés aux jeux vidéo. Après un moment de partage et de réflexion autour d'images illustrant différents aspects des pratiques vidéoludiques, les élèves verbalisent leur profil de joueur-euse (ou leur perception en tant que joueur-euse).

Dans un deuxième temps, chacun-e d'entre eux-elles présente brièvement un jeu auquel il(s)-elle(s) joue(nt) fréquemment en essayant de le décrire de la manière la plus précise possible. Cette activité peut également déboucher sur quelques jeux à faire découvrir aux jeunes pour les sensibiliser à certaines thématiques liées à l'éducation aux médias ou à l'éducation à la citoyenneté.

En termes d'EAM, cette activité invite l'élève à :

- Questionner ses pratiques en termes de jeu vidéo en définissant les questions ensemble (dimension sociale)
- Découvrir ensemble différents types de jeux vidéo et identifier leurs caractéristiques (dimension informationnelle)



ATTENDUS DISCIPLINAIRES :

FRALA :

Prendre la parole pour informer/donner un avis argumenté (C) → Prendre la parole pour produire/élaborer un message qui combine plusieurs des éléments ci-dessous en s'appuyant ou non sur un support de présentation :

- en restant dans le sujet ;
- en tenant compte de l'intention, du destinataire (diversité, réactions des interlocuteurs), des freins et des facilitateurs de la communication ;
- en l'organisant selon une structure textuelle adéquate.

Tenir compte des paramètres de la situation de communication (S-F) → Identifier l'énonciateur, le destinataire, l'intention dominante, le message et le contexte pour planifier sa prise de parole, son écoute, sa lecture et son écrit.

ECA :

Contexte/Fonction/Sens (S) → Lors des expériences culturelles et artistiques :

- exemplifier le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;
- identifier la signification d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ;
- formuler sa propre appréciation esthétique.

Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères (S-F) → Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens interdisciplinaires.

MATÉRIEL :

- La mosaïque d'images disponible en fin de fiche



ÉTAPES :

1

Observation d'une mosaïque d'images et interactions

Observer la mosaïque d'images à la fin de cette fiche et l'exploiter avec les élèves :

Il peut être pertinent de demander aux élèves de commencer à réfléchir aux questions ci-dessous de manière individuelle avant de passer à un moment de partage avec le groupe.

- Que représentent ces images ?
- Quelle en est la thématique commune ?

L'observation de ces images et les deux premières questions doivent mener à la thématique du jeu vidéo et, plus précisément, à la thématique des usages vidéoludiques. Les questions suivantes permettent d'exploiter ces usages.

- Joues-tu souvent aux jeux vidéo ? À quelle fréquence ?
- Quelle image parmi celles présentes ici correspond le mieux à ta pratique du jeu vidéo ?
- Sur quels supports préfères-tu jouer au jeu vidéo ? Pourquoi ?
- À quel type de jeu aimes-tu jouer ?

Il n'est pas nécessaire de présenter une typologie des jeux vidéo. Les élèves peuvent, par exemple, citer des jeux qu'ils-elles aiment ou les types de jeux qu'ils-elles apprécient.

- Préfères-tu jouer :
 - Tout·e seul·e ?
 - Avec des ami·e·s que tu ne connais qu'en ligne ?
 - En famille ou avec tes ami·e·s ?
- Aimes-tu regarder des personnes qui jouent (en streaming, sur des plateformes) ?
 - Si oui, pourquoi ?
 - As-tu déjà joué à un jeu parce que regarder d'autres y jouer t'en a donné envie ?

Lors de cette première approche, il est nécessaire d'instaurer un climat bienveillant d'écoute et de partage d'expériences et ainsi d'éviter tout jugement sur les pratiques des un·e·s et des autres.

2

Identification de son profil de joueur·euse

Après cette première exploitation, demander aux élèves d'expliquer, selon leur point de vue, quel type de joueur·euse ils·elles sont.

Pour les aider dans cette courte prise de parole, leur proposer de répondre à quelques questions :

À quoi aimes-tu jouer ?

Comment aimes-tu jouer ?

Avec qui ?

À quelle fréquence ?

Une trace écrite des présentations des différents profils peut être conservée afin d'y revenir plus tard dans l'année pour voir s'il a évolué, changé, etc.

Lors de cette étape, il s'agit de ne pas catégoriser les joueur·euse·s mais plutôt de mieux comprendre leur propre perception de leurs pratiques vidéoludiques, en dehors de toute considération d'âge, de milieu, de genre, etc. Ainsi, il peut être pertinent d'insister sur la légitimité des filles dans la pratique du jeu vidéo. De la même manière, il est à éviter de hiérarchiser les pratiques : une joueuse des Sims est tout aussi légitime qu'un joueur de Fortnite ; jouer sur le smartphone n'est pas dévalorisant...

Pour illustrer leur présentation, les élèves peuvent s'accompagner d'une illustration qui représente le mieux leurs usages et/ou leurs goûts en matière de jeux vidéo.

Cette illustration peut être issue (ou non) des images proposées en fin de fiche.

3

Présentation d'un jeu vidéo et du média vidéoludique

Demander aux élèves de choisir un jeu qu'ils-elles aiment bien et qu'ils-elles voudraient partager avec les autres.

Avant d'entamer les présentations, réfléchir au contenu de cette présentation :

- **Que doit contenir cette présentation pour être complète et développer tous les aspects du jeu vidéo ?**
- **À quoi dois-je être attentif·ve pour être compris·e par tout le monde ?**

4

Définition des caractéristiques communes d'un jeu vidéo

Mettre en évidence des métiers, caractéristiques communes dans les présentations à l'étape précédente afin de lister les critères de comparaison à mettre en évidence pour caractériser des jeux vidéo.

Parmi ces éléments, on citera : les personnages, le lieu, l'époque, le support permettant de jouer au jeu en question, etc. Une carte d'identité à compléter, annexée à la fiche 8 de cette brochure, permet d'identifier un certain nombre de caractéristiques du jeu vidéo.

Poser quelques questions pour clôturer l'activité :

- **Qu'as-tu appris au terme de cette activité et des présentations ?**
- **As-tu découvert des jeux vidéo auxquels tu aimerais jouer ?**
- **Te fais-tu une autre image du (monde du) jeu vidéo ?**
- **Quelle réflexion, quelle attitude/posture vas-tu adapter/modifier suite à ce moment de partage en groupe ?**



PROLONGEMENTS :

- Organiser des moments/ateliers "jeu vidéo" où on traite des caractéristiques du média.
- Garder une trace des courtes présentations des profils de joueur·euses faites par les élèves à l'étape 2 et les reprendre plus tard dans l'année pour constater (ou non) une évolution au niveau des pratiques vidéoludiques de chacun·e.
- En parallèle des présentations des jeux vidéo par les élèves à l'étape 3, proposer aux élèves de faire des recherches sur : les différentes étapes de la conception d'un jeu vidéo, les différents métiers liés au monde du jeu vidéo, la pratique du e-sport...

Ces sujets alternatifs permettent à celles et ceux qui se sentent moins à l'aise avec l'idée de partager leurs usages vidéoludiques d'apporter d'autres éléments au groupe.

RESSOURCES :

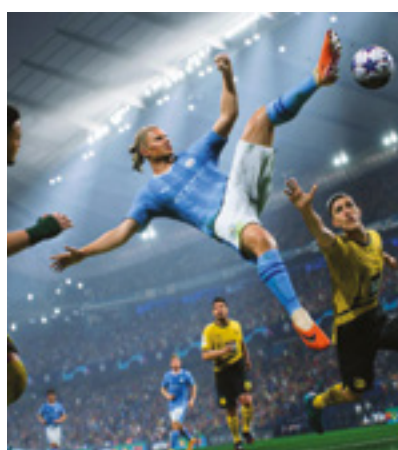
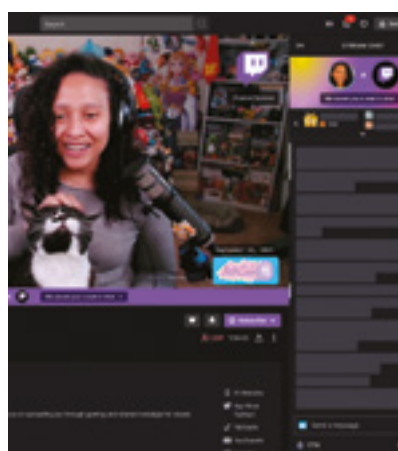
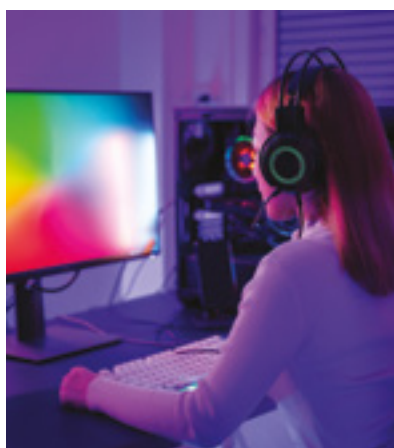


Ressources du CSEM :

- « Découvrir le jeu vidéo.... En jouant et en créant » dans [*Ressources témoignages et activités. Semaine EAM 2024*](#). CSEM, 2024, p. 31-32.
- « Nos usages médiatiques » dans [*Éducation aux médias et Tronc commun. Activités à vivre en classe de P3-P4*](#). CSEM, 2024, p.22-27.
- [*Jeux vidéo : du divertissement à l'approche critique*](#), CSEM, coll. « Repères », 2020.
- « [*Faites vos jeux ! Une année dans la peau d'un game designer*](#) », projet réalisé par l'Institut Saint-Joseph de Carlsbourg, 2022.
- « [*Créer son propre jeu \(vidéo\)*](#) », projet réalisé par l'école communale Clermont, 2022.

Autres ressources :

- [*Éducation aux médias et jeux vidéo. Des ressorts ludiques à l'approche critique*](#), Média Animation, Bruxelles, coll. « Les dossiers de l'éducation aux médias », 2015.
- [*Jeux vidéo et éducation. Ateliers de pédagogie \(vidéo\) ludique*](#), Quai 10, 2019.
- « [*Tirer pleinement profit des jeux vidéo*](#) », Habilomédias, 2017.



UNE BD... POUR QUOI FAIRE ?

ANNÉE : P5

DURÉE : 3 À 4 PÉRIODES



L'ACTIVITÉ :

La bande dessinée est souvent perçue comme un objet de divertissement par les élèves comme par le grand public. Questionner le lien qui paraît naturel entre la bande dessinée et le divertissement est une occasion pour élargir leur horizon en leur faisant découvrir que la bande dessinée est un média qui peut avoir d'autres intentions (informer, faire de la prévention, sensibiliser, faire rire...). Il est dès lors intéressant de questionner les contenus présentés dans celle-ci au regard des différentes intentions visées.

Peut-on par exemple accorder la même fiabilité aux informations véhiculées dans une bande dessinée humoristique que dans une bande dessinée utilisée pour faire de la prévention ? Quand une bande dessinée a-t-elle pour finalité d'informer ? Quand son intention est-elle de divertir uniquement ? Quels effets sur notre compréhension du monde et de la société peuvent avoir des malentendus concernant l'intention dominante d'une BD ?

Après avoir fait explorer et découvrir différents types de bandes dessinées, cette fiche propose aux élèves de faire le point sur les intentions des bandes dessinées et l'impact que pourraient avoir d'éventuels malentendus quant à ces dernières. Elle invite ensuite les élèves à produire ensemble une ou plusieurs planches de bande dessinée informative en rapport avec des contenus disciplinaires appris en classe (par exemple, en formation historique). En réfléchissant aux différentes étapes de cette construction, ils-elles manipulent le vocabulaire et les codes spécifiques à la bande dessinée installés en P3-P4 (voir liens vers les activités dans les ressources en fin de fiche) et prennent conscience de l'importance de s'appuyer sur des sources fiables quand l'intention est d'informer.

À travers les activités proposées, les élèves sont donc amené·e·s à analyser la bande dessinée sous trois dimensions :

- **Informationnelle** : Quelles sont les informations véhiculées ? Comment sont-elles mises en forme ? Sont-elles fiables ?
- **Technique** : Comment se construit (techniquement) une BD ? Comment se construit (techniquement) un message destiné à informer ? Qu'est-ce qui en garantit la fiabilité ? Et dans le cadre d'une bande dessinée dont l'intention est d'informer... ?
- **Sociale** : Quelles peuvent être les intentions d'une bande dessinée ? Quels peuvent être les effets d'un malentendu entre auteur·e et lecteur·rice quant à l'intention dominante d'une bande dessinée ?



ATTENDUS DISCIPLINAIRES :

P5

FRALA :

Porter un jugement critique sur un document (S-F)

- Évaluer/donner un avis sur la qualité de l'information (crédibilité des sources, pertinence du contenu)
- Comparer (corroborer) les informations issues de deux sources différentes

Élargir sa connaissance du monde (apprendre à apprendre) (S-F)

- Recourir à des sources documentaires pertinentes.
- Recourir à une diversité de sources.

Utiliser le lexique (S-F) → Utiliser, en tenant compte de la situation de communication, les mots du lexique spécifique à une thématique ou un champ disciplinaire.

EPC :

Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie (S-F) →

Questionner les effets des médias sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres.

FMTTN :

Collaborer sur un contenu numérique (C) → Collaborer sur un contenu propre à l'école (ex. : écriture collaborative, carte mentale...).

MATÉRIEL :

- Un ensemble de bandes dessinées variées avec des intentions différentes, clairement identifiables (cf. ressources).

Dans la mesure du possible, essayer de choisir un maximum de bandes dessinées portant sur une thématique commune pour faciliter les comparaisons.

Néanmoins, il n'est pas toujours possible de trouver des bandes dessinées dans la thématique pour chaque intention. Il importe alors de privilégier la variété des intentions proposées à la thématique commune.



ÉTAPES :

1

Une bande dessinée, ça sert à quoi ?

Relever les représentations des élèves et questionner les usages qu'ils-elles ont de la bande dessinée au quotidien.

Différents dispositifs peuvent être choisis par l'enseignant-e pour lever les représentations de la classe (sondage via une application numérique, brainstorming, dessin, regroupement dans la classe autour de différentes propositions...). De manière générale, la naturalité du lien (l'aspect normal et allant de soi) entre la bande dessinée et l'intention de divertir devrait apparaître.

Garder une trace des représentations de la classe pour pouvoir y revenir à la fin de la séquence.

2

Découvrir une bande dessinée et s'intéresser à son intention dominante

Inviter chaque élève à choisir une bande dessinée dans l'ensemble des bandes dessinées apportées en classe par l'enseignant-e.

Engager les élèves dans la lecture de leur bande dessinée sur la base d'une série de consignes et leur demander de dresser la carte d'identité de la bande dessinée (auteur.e, année d'édition, maison d'édition, nombre de pages).

- **À ton avis, quelle est la thématique de la bande dessinée que tu lis ?**
- **Selon toi, quelle est l'intention dominante de la bande dessinée que tu lis ? Explique.**
- **Peut-elle t'informer ? Te faire rire ? T'apprendre des choses ? Te faire passer un message de prévention ? Dénoncer une situation ? Peut-elle encore faire autre chose ? Explique.**
- **Ta bande dessinée n'a-t-elle qu'une seule intention ? Explique.**

Mettre en commun et statuer sur les différents types d'intentions rencontrées dans le panel de bandes dessinées découvertes en classe.

Intention d'un texte

Parmi les caractéristiques communicationnelles, l'intention d'un texte peut être, notamment :

- d'informer : apporter des connaissances ;
- de convaincre : communiquer une opinion, amener à une modification d'opinion ou de comportement ;
- de donner du plaisir (émouvoir, divertir) ;
- d'enjoindre : donner un ordre, un conseil, faire agir.

Interroger la fiabilité des contenus véhiculés par une bande dessinée au regard de son intention dominante

Demander aux élèves de se réunir par sous-groupes.

Les sous-groupes peuvent se faire entre élèves ayant lu des bandes dessinées sur une même thématique ou, par exemple, par bandes dessinées de même intention. Il est aussi intéressant de mélanger les intentions et les thématiques dans certains sous-groupes. Cette diversité peut amener des observations/comparaisons intéressantes.

Engager chaque sous-groupe dans la discussion sur la base des questionnements suivants :

- Vos bandes dessinées concernent-elles les mêmes thématiques ?
- Ont-elles les mêmes intentions ?
- Sont-elles des formats adéquats pour traiter de ce sujet et véhiculer des informations ?
- Comment pourriez-vous faire pour savoir si vous pouvez leur accorder une certaine fiabilité ? Certaines bandes dessinées lues donnent-elles des détails sur la qualité/la fiabilité de leurs contenus ? Si oui, comment ? Expliquez.
- L'intention d'une bande dessinée peut-elle, selon vous, influencer la qualité/fiabilité des informations qu'on y trouve ? Expliquez.

Mettre en commun les propositions/conclusions de chaque groupe et statuer sur l'importance de s'intéresser aux intentions d'une bande dessinée avant d'accorder sa confiance : le statut de fiabilité dans les informations qu'elle véhicule. Établir le lien entre contenus fiables et informations sur les sources utilisées.

Ce constat peut être élargi à d'autres types de textes et/ou de productions médiatiques.



4

Questionner l'impact d'éventuels malentendus quant aux intentions d'une bande dessinée

Questionner les élèves sur leurs habitudes de lecture :

- **T'intéresses-tu aux intentions des bandes dessinées que tu lis ? Aux éventuelles mentions de sources ?**

Pour ne pas stigmatiser les élèves : ce travail réflexif peut être mené individuellement sans partage.

Questionner collectivement les élèves.

➤ **Est-ce important de s'intéresser :**

- aux intentions des bandes dessinées que vous lisez ? Pourquoi ?
- aux éventuelles mentions de sources ? Pourquoi ?

➤ **Quels effets cela pourrait-il avoir de (ne pas) s'y intéresser ?**

- Quel(s) effet(s) cela aurait-il de vous/se tromper et d'arrêter la lecture pour passer à autre chose ?
- Quels sont les autres effets possibles ?

➤ **Quels seraient les risques d'un éventuel malentendu entre les intentions d'un·e auteur·e de bande dessinée et ses lecteurs et lectrices ?**

Statuer ensemble sur quelques exemples de malentendus possibles :

- l'auteur·e veut faire de l'humour et le lecteur/la lectrice prend ce qu'il·elle dit à la lettre comme si l'auteur·e voulait l'informer ;
- le·la lecteur·rice veut se divertir et ne trouve pas du tout amusante une bande dessinée qui l'informe des mesures d'hygiène à respecter pour ne pas être malade ou se laver les dents correctement ;
- le·la lecteur·rice veut apprendre des choses sur la vie dans nos régions durant l'Antiquité et fait confiance aux contenus humoristiques d'une bande dessinée qui caricature des modes de vie contemporains...

5

Annoncer le travail de production

Expliquer aux élèves qu'ils.elles vont réaliser ensemble une ou plusieurs planches de bande dessinée informatives en partant de contenus disciplinaires appris en classe.

Définir avec les élèves le périmètre de la production (public cible, intention, thématique, nombre de planches...).

*Le **focus média sur la bande dessinée** reprend quelques questionnements permettant de faire ce travail.*

Déterminer et préciser les modalités du travail (en groupe, par deux, individuellement, combien de planches chacun·e, en coopératif, en collaboratif...).

Si les modalités de travail sont co-construites avec les élèves, des attendus EPC liés à la discussion, au débat et à la prise de décision collective sont également mobilisés.

6

Produire une ou plusieurs planches (ou storyboards de planches) de bande dessinée informative et communiquer le résultat

Rappeler quelques codes spécifiques à la bande dessinée (Voir **focus média sur la bande dessinée**). Faire réfléchir les élèves à la planification des étapes nécessaires à la réalisation d'une ou plusieurs planches de bande dessinée informative. Insister sur l'importance de penser aux moyens d'assurer au/à la lecteur·rice la fiabilité des contenus (introduction, explication de la méthodologie, présence de sources, de références, d'une bibliographie...).

Procéder aux productions.

Pour ce faire, l'enseignant·e peut proposer aux différents sous-groupes de travailler à partir de l'exemple de storyboard à la fin de cette fiche. C'est une première étape après laquelle les élèves peuvent s'arrêter. Pour ceux-celles qui le souhaitent, ils-elles peuvent ensuite se lancer dans l'étape plus créative de la réalisation concrète de la bande dessinée, soit avec l'un des outils proposés dans les ressources, soit avec du papier, des crayons, des feutres s'ils-elles se sentent à l'aise avec le dessin.

Au terme de la réalisation des bandes dessinées, proposer un moment de partage en insistant sur l'importance de citer les sources pour asseoir la fiabilité des productions.

7

Revenir sur les représentations de départ

Revenir sur les représentations de départ et permettre à chacun·e de faire le bilan sur ces représentations, ce qu'il·elle a appris en soutenant la réflexion par quelques questions.

- **Les conceptions que tu as énoncées lors de la première étape ont-elles changé ? Comment ? En quoi ?**
- **À l'avenir, vas-tu mettre en œuvre des stratégies pour vérifier la fiabilité des contenus d'une BD informative ? Lesquelles ? Pourquoi ?**
- ...

Cette étape peut faire l'objet d'un partage si les élèves le souhaitent. Cette phase réflexive peut aussi rester individuelle, l'essentiel étant d'amener les élèves à la réflexion.

PROLONGEMENTS :

- Débattre sur l'élargissement de la réflexion menée à d'autres médias. Cette réflexion sur le lien entre intention et fiabilité des informations est-elle spécifique à la bande dessinée ?
- Soumettre la bande dessinée au public cible et l'interroger sur sa perception de la fiabilité des contenus.



RESSOURCES :

**Ressources du CSEM :**

- « Les émotions dans la BD », dans EAM et Tronc commun: activités pédagogiques à vivre en P1-P2, CSEM, 2023, pp. 11-13.
- « focus média sur la bande dessinée » dans Éducation aux médias et Tronc commun. Activités pédagogiques à vivre en P3-P4, CSEM, 2024, p.96-99
- « Une BD pour sensibiliser » dans Éducation aux médias et Tronc commun. Activités pédagogiques à vivre en P3-P4, CSEM, 2024, p. 54-60.
- « Mettre un récit en images à la manière de la bande dessinée » dans Les compétences en éducation aux médias. un enjeu éducatif majeur, CSEM, 2016, p. 62-65.

Autres ressources :

- « Les personnages de bandes dessinées », HabiloMédias, 2022.
- La revue Philéas et Autobule traite de sujets philosophiques, de société ou d'actualité via le média bande dessinée. Il peut être intéressant d'illustrer la présente activité avec cette revue.
- GROENSTEEN, T., *La bande dessinée, mode d'emploi*, Bruxelles, éd. Impressions Nouvelles, coll. « Réflexions faites », 2015.
- Un site pour construire pas à pas sa bande dessinée : BDNF, la fabrique à BD

Propositions de BD à analyser :**Quelques collections de BD pour s'informer ...**

- Coll. « Images DOC » (Bayard Jeunesse) pour s'informer sur l'Histoire. Ex.: *Les grands explorateurs* (2017) ou *Les grandes inventions* (2018).
- Coll. « Les Sciences en BD » (Casterman) pour s'informer sur les Sciences. Ex. : *L'incroyable histoire de l'évolution* (2024) ou *À la découverte de l'espace* (2024).
- Coll. « La Sagesse des mythes » (Glénat), pour s'informer sur l'histoire, la mythologie, la religion. Ex. : coffret *Les dieux de l'Olympe* (2023), *l'Arche de Noé* (2024)

Quelques mangas pour se divertir...

- *Ichiko et Niko* de Lunlun Yamamoto, éd. Kana, 2016.
- *Astra. Lost in space* de Kenta Shinohara, éd. Nobi Nobi !, 2019.
- *Ken'en, comme chien et singe* de Fuetsudo et Ichimura Hitochi, éd. Doki doki, 2019.
- *Run day burst* de Yuko Osada, éd. Ki-oon, 2019.

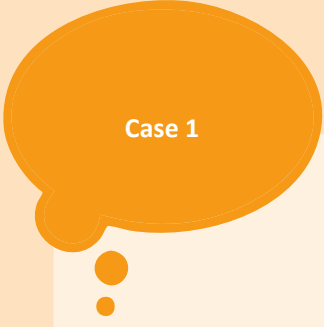
Quelques BD pour se divertir ...

- *Anta (Tome 1 des Voix de l'Océan)* d'Anaëlle Hermans et Nour Diop, Delcourt, 2024.
- *Yasmina* (série) de Wauter Mannaert, Le Lombard.
- *Hey Djo!* de Sowa et Delinte, Gallimard BD, 2024.

Quelques BD pour être sensibilisé-e...

- *Les enfants de la résistance* de Ers et Dagonnnier, Le Lombard, 2016.
- *Hubert Reeves nous explique les océans* de H. Reeves, D. Vermeulen, et al., Le Lombard, 2019.
- *Vertige. Dix ans d'enquête sur la crise écologique et climatique*, La Revue Dessinée, 2024.
- *Traquée, la cavale d'Angela Davis* de Grolleau et Pitz, Dargaud, 2020.
- *Le voyage d'Irma* de Mathias Baijot, éditions COTCOTCOT, 2024.

STORYBOARD (À REPRODUIRE, EN FONCTION DU NOMBRE DE CASES À CRÉER)



Case 1

Résumé :

Ce que font les personnages

Ce que disent les personnages

Plan utilisé

Ce que dit le·la « narrateur·ice »

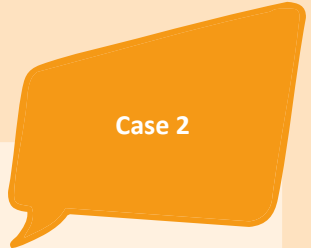
Résumé :

Ce que font les personnages

Ce que disent les personnages

Plan utilisé

Ce que dit le·la « narrateur·ice »



Case 2



Case 3

Résumé :

Ce que font les personnages

Ce que disent les personnages

Plan utilisé

Ce que dit le·la « narrateur·ice »

JOURNAL DE LA CLASSE/DE L'ÉCOLE : LA UNE

ANNÉE : P5



DURÉE : 2 PÉRIODES



L'ACTIVITÉ :

Les premières années de l'enseignement primaire sont l'occasion d'une découverte de la presse écrite. Les élèves découvrent des magazines, des journaux pour enfants, se familiarisent avec la construction des articles et parfois entament les premières rédactions d'articles que certain·e·s, avec l'aide de leur enseignant·e, regroupent dans un journal de la classe ou de l'école.

L'activité décrite ci-dessous s'intègre dans la suite de la réalisation d'un journal de la classe ou de l'école, en réalisant la Une de leur journal papier. Pour ce faire, les élèves analysent différentes Unes de journaux d'une même date afin de s'interroger sur les différents choix à poser et leur influence sur le(s) public(s). Ils-elles travaillent ensuite par petits groupes à la construction de leur projet de Une avant de la présenter à la classe en expliquant et en comparant les choix réalisés par les différents groupes.

En termes d'éducation aux médias, l'élève sera amené·e à :

- considérer le contenu général des différents éléments qui constituent la Une d'un journal papier et la façon dont ces éléments sont sélectionnés et disposés. Observer comment les sujets mis à la Une sont présentés (dimension informationnelle);
- considérer l'intention de la Une. Observer les choix éditoriaux liés à cette intention et au public cible (dimension sociale);
- utiliser un objet technologique pour produire la Une (dimension technique).



ATTENDUS DISCIPLINAIRES :

P5:

FRALA:

Percevoir le sens global (S-F) → Intégrer des informations disséminées dans un ou plusieurs documents (papier ou numérique)

Porter un jugement critique sur un document (papier ou numérique) (S-F) → Évaluer/donner son avis sur une présentation visuelle

Construire une représentation mentale (S-F) → Schématiser l'organisation d'une page documentaire (papier ou numérique)

Soigner la présentation de son écrit (S-F) → utiliser l'outil numérique pour présenter sa production personnelle

Mettre en relation le texte et les illustrations (S-F) → décrire le lien entre le texte et les illustrations d'un écrit papier ou numérique

EPC

Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie (S-F) → Questionner les effets des médias sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres

MATÉRIEL :

- Différentes Unes de journaux pour la phase d'observation
- Un ensemble de contenus (images, textes) pour la réalisation de la Une
- Le matériel nécessaire selon que la Une sera produite à l'aide d'un outil numérique (ordinateur, idéalement) ou sur un support papier (feuille au format souhaité, des ciseaux, de la colle...)

L'utilisation du traitement de texte permet un réinvestissement des attendus de « création de contenus » (FMTTN) en P3 et P4. Si la gestion de la classe le nécessite, le travail sur un support papier est naturellement envisageable.



ÉTAPES :

1

Présentation du projet et contextualisation

Présenter aux élèves le contexte de l'activité :

« Vous avez déjà feuilleté des magazines, lu des journaux (adaptés à votre âge ou ceux de vos parents). Certain-e-s d'entre vous ont déjà écrit des articles pour rendre compte de l'actualité de leur quartier, de leur ville, de l'école ou de la classe (pour le blog de la classe, par exemple). Nous allons nous lancer dans la création de notre propre journal (celui de la classe ou de l'école). Chaque numéro comprendra une première page qui reprend les éléments essentiels du journal : La "Une" ».

Il est encore plus pertinent d'insérer cette activité à la suite de création d'articles par les élèves pour les réunir dans un seul journal.

- Sais-tu ce qu'est une Une ?
- Connais-tu les éléments qu'elle doit contenir ?
- Quel est son rôle ?
- ...

Il s'agit d'une première approche qui fait appel aux pré-requis des élèves, sous la forme d'un brainstorming.

2

Observation de Unes et comparaison

Disposer les élèves en groupes de 4 max. et leur donner différents journaux.

Pour rappel, il est possible d'obtenir gratuitement des exemplaires de différents journaux grâce à l'opération « Ouvrir mon quotidien ».

Commencer par demander aux élèves d'observer les différentes Unes reçues et de déterminer les éléments communs (le nom du journal, la date de parution, des titres, une ou plusieurs images) puis les éléments qui les différencient.

- Liste tous les éléments qui sont communs entre les différentes Unes (trouves-en au moins 10).
- Liste toutes les différences (au moins 5).
- Chaque Une évoque-t-elle les mêmes faits/sujets ?
- Pourquoi ? Qu'est-ce qui peut justifier le choix des faits/sujets ?

Interroger ensuite les élèves sur le rôle joué par ces différents éléments. Questionner également la façon dont la disposition générale de ces éléments est susceptible d'influencer la lecture du contenu du journal. Laisser les élèves s'exprimer librement.

Amener ensuite les élèves à porter un regard plus précis sur différents éléments spécifiques :

- Y-a-t-il des images sur les Unes ?
- De quel type d'images s'agit-il ? (dessin, photographie...)
- À quoi servent-elles ?
- Y a-t-il des éléments en lien avec les images ? Si oui, quel est leur rôle ?
- Chaque texte a-t-il la même fonction ? (le nom du journal, les légendes, les informations liées à la source, les accroches...)
- ...

Au-delà de la simple observation, on peut sensibiliser les élèves à l'intention / la prise en considération de l'attente du lectorat (dimension sociale) par le journal, à la loi de proximité (l'importance, la mise en valeur des informations, en fonction de leur proximité géographique, sociétale, temporelle ou affective avec le-la lecteur-trice), etc.

3

Mise en évidence des caractéristiques

Structurer collectivement les observations en réalisant un visuel schématisé ("squelette") général d'une Une. Chaque élément est nommé et accompagné d'un court texte qui le définit et en explique la fonction.

Réaliser un schéma annoté et quelques définitions.

Création de la Une

Inviter chaque élève à produire une Une à partir d'éléments déterminés au préalable (contenus, public, format, etc.). Idéalement, les éléments à insérer (sujets, photographies) ont été produits avant par les élèves.

Les élèves peuvent réaliser leur Une sur un support papier ou via un programme de traitement de texte (spécifique ou pas).

Lorsque les différentes Unes sont réalisées, inviter les élèves à porter collectivement un regard critique et constructif sur chacune d'elles.

4

- **La disposition des éléments est-elle claire ? Judicieuse ?**
- **Le contenu est-il accrocheur ? Le choix des images ? Les titres ? Les formats de police utilisés ? ...**
- **Tous les éléments liés à la source de l'information sont-ils présents ?**



PROLONGEMENTS :

- Transposer le journal écrit en JT ou réaliser des vidéos informatives ([voir fiche 9](#)).
- Observer la page d'accueil d'un site d'actualité (de préférence le même que celui du journal pris en exemple) et questionner les élèves sur les similitudes et les différences observées entre la Une d'un journal papier et la page d'accueil d'un site d'information.

RESSOURCES :



Ressources du CSEM :

- « [Réaliser la Une d'un journal](#) », E-Media, 2025.
- « La Une » dans [Manuel des journalistes en classe](#), AJP, 2015, p.10.
- « Le chemin de fer d'un journal », dans [Journal de Bord](#), LA PRESSE.be, 2024, p. 9.
- « Mon journal » : [document enseignant](#) et [document élèves](#) disponibles sur le site <https://monecole.fr/>.
- Chaque année, l'opération [Ouvrir Mon Quotidien Papier](#) permet à tou·te·s les élèves de 5ème et 6ème primaire de bénéficier de la presse quotidienne PAPIER gratuitement au long de l'année scolaire.

LE MUR, COMME SUR LES MÉDIAS SOCIAUX

ANNÉE : P5

DURÉE : 2 À 3 PÉRIODES



L'ACTIVITÉ :

Cette activité déconnectée propose aux élèves de recréer un mur d'un média social dans l'espace classe, dans le cadre d'un jeu de rôle. En interagissant avec des publications fictives (likes, commentaires, emojis), les élèves expérimentent les effets de leurs réactions dans un espace collaboratif, prennent conscience de leurs impacts émotionnels, et identifient les comportements problématiques. À partir de situations concrètes, ils-elles identifient les comportements problématiques et construisent ensemble des pistes d'action et de prévention.

Remarques :

- Cette activité simule un espace collaboratif numérique et pose un premier jalon d'une sensibilisation aux réseaux sociaux. Aucun élève n'est censé, à cet âge, être actif sur ces réseaux et cette activité part de ce principe.
- Il est essentiel d'installer une dynamique de groupe sécurisante et bienveillante : respect mutuel, écoute active et droit à l'erreur doivent être garantis tout au long de l'activité. Les élèves incarnent des rôles attribués qui ne reflètent pas nécessairement leur pensée personnelle. Cette mise à distance est indispensable pour favoriser la prise de conscience, éviter les confusions et garantir une atmosphère constructive.

En termes d'éducation aux médias, l'élève sera amené-e à :

- mettre en parallèle les interactions en ligne et en présentiel ;
- expérimenter les effets émotionnels des réactions et commentaires ;
- identifier les formes de violences numériques ;
- co-construire des repères de communication responsable.



ATTENDUS DISCIPLINAIRES :

EPC :

- **Préserver son intimité, son intégrité et celles des autres (S-F)** → Questionner et dégager des pratiques pour préserver sa sécurité, son identité numérique et son intimité sur Internet (P5-P6)

FMTTN :

- **Participer dans un espace collaboratif numérique (S-F)** → Participer au sein d'un espace collaboratif numérique, en entretenant une relation sociale de qualité. (P5)
- **S'intégrer dans un espace collaboratif numérique, en respectant la cohérence de l'environnement.(S-F)** → S'intégrer au sein d'un espace collaboratif numérique, en respectant la cohérence(fond et forme) de l'environnement choisi. (P5)
- **Réagir face à des situations de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cybermanipulation (S-F)** → Reconnaître /proposer des pistes d'actions, parmi celles mises à disposition, pour faire face à des situations de cyberattaque, de cyberharcèlement, de cybermanipulation. (P6)

MATÉRIEL :

- Un mur physique (tableau, papier kraft, ou surface murale) pour représenter un mur en ligne ou un espace collaboratif numérique).
- Post-it, autocollants ou marqueurs pour simuler les réactions, sous la forme d'emojis :
👍 ❤️ 😡 😂 😞

Les likes et emojis ne sont pas fournis avec l'activité. Ils peuvent être créés par les élèves(dessins, coloriage, etc.)

Le matériel disponible à la fin de cette fiche

- Les cartes « publications »
- Les cartes « commentaires »
- Les cartes « rôles »



ÉTAPES :

1

Introduction et mise en situation

Contextualiser l'objectif de l'activité dès le départ.

Expliquer qu'il s'agit ici d'une simulation sous forme de jeu de rôle. Les élèves vont incarner un personnage et toutes leurs interactions seront guidées par ce rôle.

Préciser que leurs réactions ne reflètent pas forcément leur propre opinion, mais celle du personnage attribué. Cela permet de libérer la parole et de créer une distance critique propice à l'analyse.

➤ **Présenter le mur physique comme réplique de celui qu'on peut retrouver sur un réseau social :**

Expliquer brièvement le fonctionnement d'un mur en ligne (publications, likes, partages, commentaires).

*Quelques balises théoriques pour présenter ces différents éléments se trouvent dans le **focus média relatif aux réseaux sociaux** en fin de brochure.*

➤ **Mettre en place du matériel pour interagir :**

Afficher une (ou plusieurs) publication(s) fictive(s) sur le mur.

L'encadrant-e peut choisir l'une des cartes « publication » disponibles en fin de fiche. Parmi ces cartes, une carte vierge permet également de noter d'autres éventuelles publications.

Ces publications doivent rester fictives et ne doivent pas pouvoir être reliées à des situations vécues en classe.

Dans un deuxième temps, il est également possible, avec la carte vierge, de proposer deux ou trois publications liées à la vie réelle de l'école (pas de vie personnelle mais des événements de l'école qui se sont passés ou vont se dérouler).

Distribuer des outils pour interagir (des post-its pour likes, emojis et les cartes « commentaires ») et expliquer la fonction de ces outils.

Dans les médias sociaux, les likes, les emojis et les commentaires sont des formes d'interactions visibles qui peuvent valoriser, encourager ou réduire la visibilité d'une publication. Ils influencent la perception d'une personne ou d'une idée et ont un fort pouvoir émotionnel. Dans cette simulation, ces outils symbolisent ces effets :

- *Likes : indiquent l'approbation, mais peuvent aussi renforcer la popularité ou l'isolement d'un contenu.*
- *Emojis : transmettent une émotion en un clin d'œil. Leur interprétation peut varier selon le contexte.*
- *Commentaires : permettent de nuancer, soutenir, critiquer ou moquer. Ils sont souvent porteurs d'émotion et peuvent avoir un fort impact.*

Simulation

2

› Interaction des élèves avec le mur :

Demander aux élèves de réagir aux publications (likes, emojis, commentaires) en incarnant des personnages (un personnage plutôt moqueur, un-e camarade de la personne qui publie, un-e adulte inconnu-e passant par-là...).

Pour ce faire, distribuer des cartes rôles aux membres du groupe.

Ces cartes sont disponibles à la fin de la fiche d'activité.

Ces rôles sont confidentiels pour les autres élèves afin de favoriser des échanges spontanés et d'éviter les jugements personnels.

Cela veut aussi dire que cela nécessite un certain "lâcher-prise" de l'enseignant-e si un-e élève est grossier-ère... les élèves font le choix, dans les commentaires tout faits, de celui ou ceux qui correspond(ent) le mieux au rôle qu'ils-elles doivent jouer.

Quelques conseils supplémentaires :

- Encourager l'engagement, même avec des réactions gênantes ou maladroitesses (à discuter ensuite).
- Prévoir quelques élèves observateur-ric-e-s avec grille d'analyse.
- L'enseignant-e peut aussi incarner un rôle et poster un commentaire.
- Intégrer quelques commentaires pré-écrits pour soutenir les élèves.

L'enseignant-e peut également intégrer des commentaires plus problématiques en fonction de la situation dans le but d'amener le sujet plus tard.

3

Réflexion collective

› Laisser un temps aux élèves pour exprimer leur ressenti suite à cette activité.

› Demander aux observateur-ric-e-s de faire part de leurs commentaires en fonction de la grille d'analyse mise à leur disposition.

› Laisser les autres élèves s'exprimer sur les interactions, puis s'exprimer sur les commentaires formulés :

Préciser que les réponses aux questions qui suivent s'adressent autant aux personnes qui publient qu'aux personnes qui reçoivent la publication.

- Quel commentaire vous a le plus touché ?
- Lequel auriez-vous aimé recevoir ?
- Lequel n'auriez-vous pas aimé recevoir ?

› Mettre des gommettes rouges ou vertes sur des commentaires, s'ils sont considérés par les élèves comme étant blessants (rouges) ou non (verts).

Faire le constat que certains commentaires peuvent s'avérer blessants et entamer une réflexion à propos de ces derniers.

➤ **Mettre au jour les fonctionnements du média social :**

Poser quelques questions permettant de discuter du fonctionnement algorithmique des médias sociaux :

- Qui voit quoi ?
- Qui peut commenter ?
- Que devient une publication une fois postée ? Est-ce qu'on peut l'effacer ? Est-ce que tout le monde reçoit les mêmes contenus ?

*Quelques balises théoriques pour présenter ces différents éléments se trouvent dans le **focus média relatif aux médias sociaux** en fin de brochure.*

➤ **Attirer l'attention sur les éventuels problèmes mis en lumière par le jeu de rôle :**

- Un commentaire blessant (ex. : « C'est moche »).
- Un commentaire déplacé.
- Une réaction excessive à une publication (ex. : un emoji 🤬 sur une bonne nouvelle).
- Un dévoilement de données personnelles.
- Une propagation de rumeur.

Questionner les élèves sur les différents rôles : témoins – auteur·e·s – et personne qui reçoit le commentaire ou la réaction.

- L'auteur·e : quelle est son intention ?
- La personne réceptrice : qu'est-ce qu'elle ressent ?
- Les témoins : que feriez-vous ?

➤ **Analyser les émotions :**

Demander aux élèves de réfléchir à l'impact des interactions sur les émotions :

- Si c'était ta publication, comment te sentirais-tu ?

Associer des émotions aux réactions (joie, tristesse, colère, honte).

➤ **Identifier les problèmes :**

➤ **Faire émerger les problèmes grâce à une discussion guidée :**

- Comment un commentaire peut-il blesser ?
- Pourquoi certaines publications ne devraient-elles pas être partagées ?
- Est-ce que tout le monde a la même réaction, le même ressenti, face à un emoji/commentaire ?
- Comment réagir face à des contenus blessants ?

Synthèse et co-construction d'une charte collective pour des interactions respectueuses

Afin d'améliorer le vivre-ensemble, lister avec les élèves des recommandations à toute personne voulant interagir ou publier sur les médias sociaux.

Par exemple :

- Réfléchir avant de poster : quels seront les effets de ma publication/de mon commentaire ? Quels commentaires peut-elle susciter ? Et si je me mets à la place de la personne ciblée, qu'est-ce que je ressentirais ?
- Vérifier si les informations publiées contiennent des informations personnelles sur quelqu'un d'autre, ou une photo/vidéo de quelqu'un d'autre. As-tu demandé son autorisation ? (voir **focus vidéo** et plus particulièrement la partie concernant le droit à l'image).
- Toujours vérifier une information avant de la partager.
- Signaler les comportements problématiques à une personne de confiance : un-e adulte, un-e enseignant-e, un-e médiateur-riche ou via les outils de signalement proposés par les plateformes en ligne. Il est important de rappeler que signaler n'est pas "dénoncer" mais protéger et agir pour un espace respectueux.

4

Cela peut aussi être l'occasion idéale pour l'enseignant-e d'informer sur les démarches prévues par l'établissement scolaire dans des situations de (cyber) harcèlement.

- Avant de publier, agir sur les paramètres de confidentialité : qu'est-ce que je veux publier ? Qui pourra le voir ? Comment vais-je le publier ? Combien de personnes pourront le voir ? Ai-je envie que ces personnes le voient ?
- Etc.

PROLONGEMENTS :

- Visionner la [vidéo HOPE sur le Cyberharcèlement](#) pour identifier d'autres pistes d'action.

RESSOURCES :

Ressources du CSEM :

- Média Animation, [Éduquer aux réseaux sociaux. Les jeunes à l'heure du numérique](#), Média Animation, 2017.
- Média Animation, [#Génération2020 : les usages des écrans chez les moins de 20 ans](#), Média Animation, 2021.
- Média Animation, [#Génération2024 : les jeunes et les pratiques numériques \(résultats de l'enquête\)](#), Média Animation, 2024.
- Action Médias Jeunes, [Accompagner les jeunes sur les réseaux sociaux](#).
- Vidéo sur le [cyberharcèlement](#) réalisée par les Niouzz (RTBF) dans le cadre de la campagne HOPE, 2024.
- CSEM, [Les réseaux sociaux pour les enfants](#), CSEM, coll. « Éclairages », 2021.
- CSEM, [Comment le web influence-t-il la vie affective et sexuelle des jeunes ?](#), CSEM, coll. « Repères », 2023.
- CSEM, [Comment prévenir le cyberharcèlement par l'éducation aux médias ?](#), CSEM, coll. « Repères », 2025.

CARTES « COMMENTAIRES »



« Tu devrais
aller chez le
coiffeur »



« T'es trop
belle ! »



« C'est quoi ce
style ? Haha ! »



« Tu es
très
belle »



« T'es trop
fragile »



« tu me donnes
ton snap ? »



« Ca donne trop
envie !
C'est où ? »



« Tu viens jouer au
terrain ce soir ? à
17h. C'est juste à côté
de chez toi, pas vrai ? »



« On dirait une
photo faite
avec une IA... »

CARTES « COMMENTAIRES »



Non, mais ça va
pas ?!



T'es trop doué !
J'adore !



Haha



T'es vraiment
bête.



On dirait le
dessin d'un
gosse de 3 ans



Le pauvre, c'est
pas cool !



C'est faux.



Tu me donnes
ton snap ?



Vous lui avez
demandé avant
de poster une
photo de lui ?

CARTES « RÔLES »



Une personne critique :

va d'abord mettre en évidence
le côté négatif.



Adulte de passage :

commente avec un regard
extérieur.



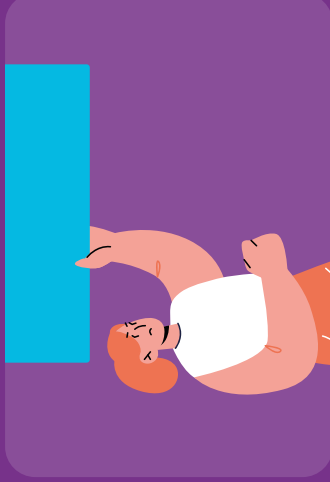
Moqueur·se :

cherche à faire rire aux dépens
des autres.



Une personne envieuse :

va être jaloux·se de la personne qui
poste la publication ou toutes les
personnes qu'elle représente.



Ami·e bienveillant·e :

soutient les publications,
encourage les autres.

CARTES « PUBLICATION »



Matinée plongée 🤿



« J'ai perdu mon
feutre préféré
aujourd'hui »



Samir est encore tombé dans la
cour 😞



« Si tu veux te
blanchir les dents,
il faut les brosser
avec du curcuma »



« Regardez mon nouveau pull »



LE BURLESQUE : DE L'ANALYSE À LA CRÉATION

ANNÉE : P5

DURÉE : 4 À 5 PÉRIODES



L'ACTIVITÉ :

L'activité permet de travailler sur la notion de « genre » médiatique. Les messages médiatiques pouvant être classés en différentes catégories, il s'agit dans un premier temps de différencier les genres cinématographiques et de questionner le rapport que les élèves entretiennent avec eux. L'activité vise ensuite à identifier les différents éléments qui constituent le genre burlesque et enfin de mettre en scène une situation comique « à la manière de ».

Cette activité a donc comme objectifs de sensibiliser à l'histoire du cinéma, d'élargir l'horizon médiatique des élèves, de comprendre que les messages médiatiques s'inscrivent dans un continuum et d'expérimenter de nouvelles formes d'expression.

En termes d'EAM, l'élève sera amené-e à :

- prendre conscience que les films peuvent être classés en fonction du genre (typologie médiatique) auquel ils appartiennent ;
- identifier les caractéristiques formelles et thématiques du genre « burlesque » ;
- réaliser une courte vidéo en tenant compte des spécificités du « burlesque ».



ATTENDUS DISCIPLINAIRES :

ECA (P5)

Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés (C) → Explorer un patrimoine matériel et immatériel d'ici ou d'ailleurs.

Contexte/Fonction/Sens (S) → Exemplifier le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel

Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères (S-F) → Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens interdisciplinaires.

FMTTN (P5)

Produire et traiter des contenus multimédias (C) → Produire un document sonore et/ou vidéo.

FRALA (P5-P6)

Manifester sa compréhension d'un document (...) en répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants (C) :

- les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs pour construire le ou les sens de l'œuvre ;
- son jugement de goût pour un genre, un thème, des autrices et auteurs et le motiver par ses connaissances culturelles (auteur, sujet, genre du texte), par les procédés artistiques (image, texte) utilisés par les autrices et auteurs ;
- les liens artistiques, culturels entre plusieurs œuvres et mises en réseau.

MATÉRIEL :

- Bandes annonces de films appartenant à différents genres
- Extraits de films burlesques
- Tablettes ou tout appareil permettant le visionnage de vidéos, la prise de vues et le montage



ÉTAPES :

1

Visionnage et analyse de bandes annonces

Visionner des bandes annonces de films de genres différents (policier, science-fiction, comédie, western, comédie musicale,...)

Recueillir les premières impressions des élèves

- As-tu ressenti des émotions différentes en fonction des bandes annonces ?
- Comment décris-tu l'atmosphère ou l'ambiance des différents extraits ?
- Quelles bandes annonces préfères-tu personnellement et pourquoi ?

Faire émerger la notion de genre cinématographique. Discussion sur les éléments présents (thématiques, acteurs, rythme, musique, humour,...) dans les bandes annonces qui leur donnent envie de voir le film.

- Quels sont les thèmes principaux abordés dans ces films ?
- Avez-vous observé des différences visuelles et/ou sonores ?

LE GENRE CINÉMATOGRAPHIQUE

Un genre cinématographique est un ensemble de films qui obéissent à certaines conventions permettant un classement. Les traits caractéristiques d'un genre peuvent être formels (utilisation d'effets de hors-champ dans le film d'horreur, montage hyper-rapide dans les films d'action...), thématiques (la vie dans l'ouest américain au XIXe pour le western,...) ou liés à une intention (provoquer l'amusement dans la comédie ou la tension dans un thriller).

Les principaux genres cinématographiques : le western, la comédie, le mélodrame, la comédie musicale, le thriller, le film d'horreur, le fantastique, la science-fiction, le film policier, le film d'aventure. Notons que cette liste n'est pas exhaustive, qu'il peut exister des sous-genres, que certains films sont difficiles à classer et que d'autres peuvent appartenir à différents genres en même temps.

« Pour le spectateur, rapporter un film à un genre est une façon de classer le film, mais aussi de le lire et de l'interpréter. Le genre est donc un pacte de communication, une promesse qui organise une attente : si l'on va voir un film d'horreur, on s'attend à ce que la bande d'amis réunis dans un chalet soit attaquée et qu'un certain nombre de personnages meurent de façon plus ou moins sanglante. »

<https://www.acap-cinema.com/genre/>

Définition du genre burlesque

Visionner différents extraits de films appartenant au genre de la comédie burlesque.

Les films choisis et proposés dans les ressources en fin de fiche couvrent une grande partie de l'histoire du cinéma. L'enseignant-e sera amené-e à faire une sélection personnelle en fonction de son public, de ses goûts, de ses objectifs.

Identifier les ressemblances dans la mise en scène des éléments comiques et les divergences dues au contexte du film.

- Quelle(s) émotion(s) as-tu ressentie(s) suite au visionnage de ces extraits ?

Personnages et situations

- Quels types de situations comiques avez-vous observés dans ces extraits ? Peux-tu décrire les gags les plus marquants ?
- As-tu observé des éléments absurdes ou irrationnels dans ces extraits ? Comment contribuent-ils à l'effet comique ?
- Quel rôle jouent les objets du quotidien dans ces scènes burlesques ? Comment sont-ils détournés de leur usage habituel ?
- Quels éléments visuels récurrents as-tu notés (par exemple, chutes, bagarres, collisions) ?
- Comment les acteurs utilisent-ils leur corps pour créer des effets comiques ? Peux-tu décrire leur gestuelle ou leurs mimiques ?

Aspects formels

- Comment les personnages sont-ils représentés ? As-tu remarqué des techniques spécifiques de cadrage ?
- Comment décrirais-tu le rythme de ces films ?
- Comment qualifierais-tu le type d'humour présent dans ces films ? Est-il basé sur le dialogue ou plutôt sur l'action physique ?
- Comment la musique ou les effets sonores contribuent-ils à l'effet comique dans ces extraits ?
- As-tu remarqué des différences entre les extraits plus anciens et les plus récents ? Lesquelles ?

L'enseignant-e ne doit pas nécessairement poser toutes ces questions. Ce sont des propositions dont il-elle peut s'emparer en fonction des observations des élèves.

Synthétiser au tableau les observations des élèves.

Voir les caractéristiques du burlesque dans l'encadré ci-contre.

CARACTÉRISTIQUES DU BURLESQUE

- La comédie est un genre cinématographique extrêmement large qui ne peut être défini que par son intention : faire rire ou sourire. La comédie burlesque constitue un sous-genre au même titre que la comédie sociale, la comédie sophistiquée, la comédie noire, la parodie, la comédie absurde...
- Présentation d'une situation comique : généralement un moment de lutte, de conflit entre des personnages et des objets (un environnement) qui offre une résistance. Le gag se décompose souvent en trois temps : exposition, développement et chute. Cette opposition est bien illustrée quand M. Hulot (J. Tati) est dans la cuisine et qu'il n'arrive pas à ouvrir les armoires ou quand Victor Pivert (L. de Funès) essaie de téléphoner les doigts recouverts de chewing-gum.
- Humour fondé sur l'absurde, l'irrationnel, ce qui est contraire à la logique, la provocation, des actions physiques exagérées, répétitives. Dans Rumba, Dom (D. Abel) accroche une maille de la robe de Fiona (F. Gordon) et il finit par la détricoter intégralement en s'éloignant d'elle. Cette situation peut être considérée comme absurde car elle ne pourrait pas se produire dans la réalité et n'a aucun sens.
- Le plan large est souvent utilisé pour mettre en relation le décor, le corps de l'acteur et les objets en présence.
- Le jeu d'acteur, verbal (dialogues et bruits) et non verbal (gestuelle, mimiques,) est souvent outrancier (le visage impassible de Buster Keaton est un contre-exemple). Dans Les aventures de Rabbi Jacob, on peut voir Louis de Funès imitant le pivert par sa gestuelle et ses bruits de bouche .
- Deux types de gag : accidentel où le personnage principal est la victime (il reçoit une tarte à la crème, il chute...) ou d'agression où le héros est à l'initiative de l'attaque (il donne des coups à un protagoniste antipathique...)

Filmer « à la manière de »

En groupe, proposer aux élèves d'écrire une saynète pouvant être tournée en quelques plans et reprenant les principales caractéristiques de la comédie burlesque.

Suivre la démarche suivante :

Demander aux élèves de décrire :

- l'écriture :
 - la situation : Que se passe-t-il ? Dans quel contexte sont les personnages ? Que font-ils-elles ?
 - le décor : Dans quel lieu se déroule la situation ? À quelle époque se déroule-t-elle ?
 - le(s) personnage (s) : Qui sont-ils-elles ? Combien y en a-t-il ? Quel âge ont-ils-elles ? Homme/femme/garçon/fille ?
 - les dialogues : Que disent les personnages ?
- découpage, storyboard ou plan d'angulation : il s'agit de prévoir la mise en images et de découper la saynète en plans (cfr. focus média sur la vidéo).

*Pour la définition et la construction d'un storyboard ou d'un plan d'angulation, voir le **focus média sur la vidéo**.*

- tournage : effectuer les prises de vue avec une tablette (ou tout autre instrument permettant la prise de vue) en fonction du découpage.
- montage : assembler les plans au moyen d'une application (ex. : *Imovie* ou *Capcut*) et ajouter le cas échéant une musique ou des bruitages.

*Une démarche plus développée pour construire une vidéo est proposée dans le **focus média sur la vidéo**, en fin de brochure.*

3

4

Analyse réflexive et diffusion

Visionner les productions des élèves et réinvestir avec eux-elles chacune des productions en les questionnant :

- Quelles caractéristiques du burlesque retrouves-tu dans la vidéo ?
- Comment pourrais-tu améliorer ton court-métrage ?
- Réfléchir en groupe à la diffusion des productions (support, public, ...)

PROLONGEMENTS :

- Appliquer la même démarche à d'autres genres cinématographiques (exemple: science-fiction, policier...)



RESSOURCES :



Ressources du CSEM :

- LACUVE, J.-L. « [Les genres du cinéma](#) », site du ciné-club de Caen.
- « [Genres !??](#) », site du pôle image des Hauts-de-France.
- TESSÉ, J.-P., *Le burlesque*, Paris, Cahiers du Cinéma, 2007.
- PINEL, V., *Genres et mouvements au cinéma*, Paris, Larousse, 2006.
- Parcours d'apprentissage du cinéma de [l'UPOPI](#).

Exemples de films liés au genre burlesque :

Louis Lumière, L'arroseur arrosé (1895)

Film de Louis Lumière présenté lors de la première projection publique le 28 décembre 1895 à Paris, il est considéré comme le premier film comique de l'histoire du cinéma. Tourné en un seul plan-séquence de 50 secondes.

Charlie Chaplin, The Rink (Charlot patine) (1916, 24')

Serveur maladroit dans un restaurant, Charlot se rend à la patinoire où il rencontre Edna. Il va la défendre des ardeurs de M. Stout qu'il a rencontré au restaurant plus tôt dans la journée. Le film enchaîne les situations où prédominent les bagarres et les chutes.

Charlie Chaplin est un des grands représentants de la comédie burlesque à l'époque du muet au même titre que Buster Keaton, Harold Lloyd...

(Proposition d'extrait à exploiter : 12'47-15'15)

Jacques Tati, Mon oncle (1958, 115')

Dans une maison ultra-moderne vivent M. Arpel, son épouse et leur fils Gérard. Celui-ci s'ennuie dans ce monde aseptisé. L'intrusion dans la famille de M. Hulot, son oncle rêveur et plein de fantaisie, sème le trouble et le chaos dans cette famille où tout est bien ordonné.

Jacques Tati, à l'instar de Charlie Chaplin, est un acteur-réalisateur qui endosse le même personnage dans la plupart de ses films. Il porte un soin tout particulier à la bande sonore, notamment les bruitages, qui contribue à l'effet comique.

(Proposition d'extrait à exploiter : 33'19-37'39)

Jerry Lewis, The Ladies' Man (Le tombeur de ces dames) (1961, 95')

Herbert H. Heebert vient d'être diplômé. Voulant crier sa joie à sa fiancée, il trouve celle-ci dans les bras d'un autre. Il en devient profondément misogyne et fuit à Hollywood, où il trouve un emploi d'homme à tout faire dans une pension de jeunes filles. Très maladroit, il enchaîne les catastrophes.

Jerry Lewis est acteur et réalisateur de certains de ses films. Il campe souvent un personnage extrêmement maladroit, hésitant, coincé entre l'enfance et l'âge adulte.

(Proposition d'extrait à exploiter : 50'58-53'10)

Blake Edwards, The Party (1968, 99')

Hrundi V. Bakshi est un acteur indien qui a été engagé par un studio hollywoodien pour tenir le rôle d'un soldat indigène dans un remake de Gunga Din. Très maladroit, il fait rater un grand nombre de prises et finit même par faire exploser un des décors du film. Suite à un quiproquo, il est invité à une fête chez le producteur où il va multiplier les catastrophes.

Blake Edwards est l'auteur de nombreuses comédies (notamment les quatre « Panthère rose ») souvent satiriques. Dans *The Party*, il met en scène un personnage gaffeur constamment inadapté à son environnement. Le film est marqué par la rareté des dialogues et des références au cinéma muet burlesque.

(Proposition d'extrait à exploiter : 10'58-15'17)

Gerard Oury, Les aventures de Rabbi Jacob (1973, 100')

Le rabbin Jacob quitte New-York avec son secrétaire afin de se rendre en France pour y célébrer la Bar-Mitzvah du jeune David Schmoll. Dans le même temps, Victor Pivert et son chauffeur Salomon sont bloqués dans les bouchons entre Deauville pour Paris où ils doivent se rendre au mariage d'Antoinette, la fille de Victor. S'ensuivent toute une série de situations rocambolesques.

À la manière de Chaplin ou Tati, certains considèrent que Louis de Funès interprète un « personnage de cinéma » bien défini qu'il reprend de film en film, avec des variations.

Bien que les comédies populaires de Gérard Oury soient très dialoguées, le rire passe également beaucoup par la gestuelle, les mimiques et les grimaces du comédien.

(Proposition d'extrait à exploiter : 20'16-26'00)

Dominique Abel et Fiona Gordon, Rumba (2008, 77')

Le film raconte l'histoire d'un couple qui a la passion de la danse, mais qui vient de subir un accident de voiture et ne peut plus danser. Elle a perdu une jambe, lui, la mémoire.

Les acteurs-réalisateurs, inspirés par Chaplin, Keaton ou Harold Lloyd, développent un comique visuel très physique où l'expression des corps tient une place essentielle.

(Proposition d'extrait à exploiter : 22'37-24'39)

Peter et Bobby Farrelly, The Three Stooges (Les trois corniauds) (2012, 92')

The Three Stooges est une adaptation des aventures comiques d'une troupe ayant connu un certain succès dans les années 40-60. Le trio vedette se livre à des facéties à base de cascades et de coups échangés avec le corps ou des instruments divers, le tout avec force bruitages rigolos.

Peter et Bobby Farrelly sont les réalisateurs de comédies caractérisées par un humour potache souvent provocateur voire grossier. Ils sont les auteurs de grands succès au box-office : *Dumb & Dumber*, *Mary à tout prix* ou encore *Fous d'Irène*.

(Proposition d'extrait à exploiter : 16'28-19'18)

DÉTOURNER LES STÉRÉOTYPES DE GENRE DANS LE CINÉMA D'ANIMATION

DURÉE : ENTRE 3 ET 5 PÉRIODES



L'ACTIVITÉ :

Les dessins animés occupent une place importante dans la vie des enfants et des préadolescents. Ils façonnent non seulement leur imaginaire, mais aussi la compréhension du monde qui les entoure. Derrière leur apparente simplicité, ces productions médiatiques véhiculent des représentations de la société, des valeurs et parfois des stéréotypes. La séquence qui suit propose d'analyser l'extrait d'un dessin animé "classique" sous le prisme des stéréotypes de genre, d'y repérer ce qui s'inscrit dans un contexte socio-culturel particulier. Ensuite, les élèves seront invité-e-s à détourner ces stéréotypes.

En proposant l'exercice du détournement, outre la compréhension des stéréotypes véhiculés dans ces productions, les élèves prendront également conscience des éléments constitutifs d'un dessin animé et les fondements de leur agencement : scénario, dialogues, bande son, images animées, etc.

Par sa dimension analytique et ludique, cette activité favorisera la capacité à prendre du recul et à devenir des spectateur-ric-e-s actif-ve-s et conscient-e-s des enjeux liés aux représentations sociales et culturelles.

Au terme de cette activité, l'élève sera amené-e à :

- identifier les caractéristiques des stéréotypes de genre et du cinéma d'animation ;
- déconstruire les stéréotypes de genre présents dans un extrait d'un dessin animé ;
- produire une bande son alternative en tenant compte des représentations de genres.

Point d'attention : cette fiche concerne des stéréotypes attribués à l'homme et à la femme. Ils peuvent correspondre encore à certains modes de vie vécus par les élèves. Il convient donc d'accueillir les propos de chaque élève avec bienveillance. Plutôt que de confronter les modes de vie des élèves, il est préférable de déconstruire l'inégalité de traitement médiatique vécus par les personnages pour rester factuel et ensuite, éventuellement, lier ces situations au vécu des élèves.



ATTENDUS DISCIPLINAIRES :

FRALA :

Verbaliser les composantes de la production d'écrits (C) → En répondant à des questions posées oralement, expliciter les composantes de la production d'écrits mises en oeuvre :

- **planification ;**
- **mise en texte ;**
- **révision ;**
- **correction.**

EPC :

Stéréotype-préjugé (S) → Questionner /Expliciter des stéréotypes et des préjugés

Reconnaitre le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie (S-F) → Questionner les effets des médias sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres

FMTTN :

Sélectionner un outil, une application, un logiciel (S-F) → Sélectionner un outil, une application, un logiciel, parmi ceux proposés par l'enseignant·e, en fonction de l'intention

Utiliser des fonctionnalités courantes d'un outil de présentation (S-F) → Utiliser des fonctionnalités courantes d'un outil de présentation (ex. : intégration d'un son, d'une image, d'une vidéo)

MATÉRIEL :

- Tout outil permettant de faire une prise de son (tablette, micro, dictaphone, etc.)
- Ordinateur
- Écran de projection (TBI, projecteur...)



ÉTAPES :

1

À la découverte des stéréotypes de genre

Contextualiser l'activité avec les élèves

« Nous allons visionner un extrait d'un dessin animé de Disney bien connu de tou-te-s : *Peter Pan*. Ce film d'animation date de 1953 et, s'il reste très apprécié par les enfants aujourd'hui encore, il comporte des scènes qui illustrent des rôles de l'homme et de la femme. C'est ce qu'on appelle des stéréotypes de genre. »

Il est tout à fait possible de passer par une étape préliminaire où on regarde l'extrait avant de l'exploiter via différentes questions menant à la mise en évidence des représentations stéréotypées des genres.

Poser quelques questions aux élèves pour évaluer leurs prérequis à ce sujet :

- Sais-tu ce qu'est un stéréotype et, plus particulièrement, un stéréotype de genre ?
- Peux-tu citer trois stéréotypes attribués à la femme et à l'homme ?
- Ces stéréotypes existent-ils encore selon toi ?

Renvoyer vers quelques pistes pour définir ce qu'est un stéréotype de genre.

Il peut être intéressant d'approfondir la question en travaillant sur la fiche traitant des stéréotypes de genre dans la publicité (voir Ressources en fin de fiche).

2

Visionnage et analyse d'un extrait

Regarder *l'extrait de Peter Pan* (début du film au moment de la première rencontre entre Wendy et Peter) et poser aux élèves les questions suivantes pour exploiter le visionnage de l'extrait.

Les dialogues de cet extrait, en fin de fiche, permettent d'identifier où se trouve l'extrait précisément.

- Quelle(s) caractéristique(s) attribues-tu à chacun des personnages en fonction de ce que tu as pu observer ?
- Quels sont les stéréotypes que tu peux repérer chez les deux principaux protagonistes (personnages) de cette scène ? Relie les stéréotypes aux personnages. Explique ta réponse avec ce que tu as vu dans l'extrait.

2

Traits de caractère :

- Est impulsif.ve, veut de l'action !
- Est sportif.ve
- Libre, indépendant.e
- Prend l'initiative, les décisions
- Artiste
- Prend soin des choses et s'intéresse aux autres
- Parle beaucoup, est bavard.e
- Raisonnable, responsable, organisé.e
- Réagit en pleurant face aux difficultés
- Agit face aux difficultés
- Romantique, sensible, aime les baisers
- Exprime ses sentiments
- Obéissant.e
- Est élégant.e, bien coiffé.e

- **As-tu repéré d'autres traits de caractère qui pourraient être considérés comme des stéréotypes concernant Peter ou Wendy ? (Ou le troisième personnage de la scène, la fée clochette ?)**

Exemple : le fait que Wendy soit la seule à savoir coudre...

- **Wendy explique à Peter qu'une maman c'est : « quelqu'un qui nous aime, qui s'occupe de nous et qui nous raconte des histoires ». Est-ce toujours ainsi à notre époque ? Explique pourquoi.**

Peter répond à Wendy « Bien ! Tu vas devenir notre maman ! ». En disant cela, Peter Pan place Wendy dans un rôle de femme et plus seulement dans un rôle de fille. On attend de Wendy qu'elle devienne tout naturellement une maman, alors qu'elle n'en a pas encore du tout l'âge.

- **Dans cet extrait, peux-tu identifier ce qu'on attend de l'homme et de la femme dans la société des années 1950 ?**

Les femmes s'occupent des hommes (couture par exemple), flattent leur beauté, leur courage, leur bravoure. Les hommes sont courageux, braves, forts. Chacun.e est bien au fait de ce que la société attend de lui-elle.

- **À notre époque, attend-on encore la même chose de l'homme et de la femme ?**
- **Identifie cinq éléments de cette scène que tu modifierais pour mieux correspondre à notre époque.**

L'enseignant.e consigne les idées des élèves pour nourrir la réflexion ultérieure.

3

Le nouveau scénario

Par groupe de quatre, demander aux élèves de réécrire les dialogues de la scène de la rencontre entre Wendy et Peter Pan pour que les rôles des garçons et des filles soient présentés de manière égalitaire.

Pour cette réécriture, l'enseignant-e peut se baser sur le schéma d'écriture de FRALA (planifier, mettre en texte, réviser, corriger).

Attention : attirer l'attention des élèves sur la longueur des dialogues, des répliques, l'expression, le ton, les émotions des personnages (exprimées par le langage verbal et le langage non verbal). Si une réplique est courte, proposer de la remplacer par une autre, de même longueur. Si le personnage exprime une émotion dans sa réplique, la réplique correspondante doit exprimer également une émotion qui correspond à son langage non verbal.

Compléter ensuite le tableau ci-dessous (en fin de fiche) en commençant par identifier, dans la colonne du milieu, l'intention, l'expression du personnage par ce qu'il dit et ce qu'il fait.

Le tableau est pré-complété pour la première réplique afin d'avoir un exemple. En fonction du niveau du groupe, ce tableau peut être complété à différents endroits (deuxième et troisième colonne).

Enregistrement

À l'aide d'un appareil permettant la prise de son, faire enregistrer les dialogues écrits (voir tableau à compléter ci-dessous).

Insister sur l'idée de répéter plusieurs fois, de fonctionner par essai-erreur.

Il est tout à fait normal que le premier essai ne soit pas concluant (répliques trop longues, ou trop courtes, inadéquation avec les déplacements, les émotions manifestées par les personnages...). Dans ce cas, l'enseignant-e veillera à guider les élèves à identifier ce qui ne fonctionne pas et cherche des solutions pour ajuster les dialogues.

4

Montage et exploitation des extraits

Après avoir enregistré une version qui satisfait chacun·e, proposer aux élèves de réfléchir à la diffusion de l'extrait. Plusieurs possibilités s'offrent à eux-elles :

- passer la vidéo muette et passer la nouvelle bande son en même temps ;
- utiliser un logiciel permettant d'appliquer la bande son à une vidéo (*Canva, Capcut, Movie Maker, YouTube* le permet également...).

Pour la deuxième proposition, il faut faire connaissance et se familiariser avec les outils proposés afin de choisir celui qui convient le mieux à la tâche et celui avec lequel l'enseignant·e se sent le plus à l'aise.

Passer ensuite à l'étape de visionnage et d'écoute de l'ensemble des productions et les analyser via le questionnement suivant :

- **La nouvelle bande son est-elle crédible par rapport aux temps de paroles, aux déplacements, aux émotions des personnages ?**
- **Le message que fait passer cet extrait est-il différent ?**
- **Les stéréotypes de genre sont-ils toujours présents ?**

Cette courte analyse des extraits permet de rendre compte du chemin parcouru entre l'analyse d'une part et la production d'autre part. Il est important que les retours soient bienveillants. Les nouvelles bandes sons ne remplaceront jamais des bandes sons faites par les professionnels. L'attention doit surtout être portée au contenu et à l'intention du groupe.



PROLONGEMENTS :

- Exploiter d'autres dessins animés, avec d'autres stéréotypes, pas seulement de genre.
- Cette activité peut être également le prolongement d'attendus de P4 en FHGES concernant l'évolution du rôle de la famille dans le processus d'intégration sociale.
- On peut aussi appliquer ce dispositif aux livres, albums jeunesse et les retravailler.
- Faire la recherche inversée : trouver des exemples de dessins animés où les rôles ne sont pas stéréotypés et analyser les scènes de la même manière pour se constituer une grille d'analyse...

RESSOURCES :



- Média Animation, « *Disney : femmes sous influence?* » dans *Pop modèles*.
- Topsicle cinéma, « *11 moments sexistes dans les Disney* », 2018.
- CSEM, « Des femmes, des hommes... et des publicités ! » dans *Éducation aux médias et Tronc commun. Activités à vivre ensemble en P3-P4*, CSEM, 2024, p.15-21.

Personnage	Répliques initiales du film	Indications (émotions, mouvement, expression, ton, etc.)	Nouvelles répliques
Wendy	Oh Peter Pan! Oooh Peter! Je savais que tu reviendrais. J'ai gardé ton ombre en t'attendant. Oh, mais j'espère qu'elle n'est pas froissée. Tu sais, tu es exactement comme je l'avais imaginé. Un peu plus grand, peut-être... Oh, tu ne pourras pas la recoller avec du savon, voyons. Il faut la recoudre, c'est le meilleur moyen d'y arriver. Cela dit, c'est drôle mais je n'y avais jamais pensé auparavant... À recoudre une ombre je veux dire. Évidemment, dès que je l'ai vu j'ai su que c'était ton ombre, et je me suis dit aussitôt, je me suis dit je vais en prendre soin jusqu'à ce qu'il revienne. Oh je suis sûre qu'il va revenir. Et te voilà en chair et en os Peter. Mais c'est normal je ne connais personne qui ait perdu son ombre sans la regretter tôt ou tard. Euh...tu n'es pas de cet avis ? Mais ce que je n'arrive toujours pas à comprendre, c'est comment Nana a pu s'en emparer. Elle n'est pourtant pas... Oh... Assieds-toi, ce ne sera pas long. Elle n'est pas méchante pour un sou. C'est une merveilleuse bonne d'enfant, quoi qu'en pense mon père.	Peter Pan court après son ombre et l'attrappe. Wendy se réveille et s'approche de Peter Pan, face à lui, en souriant. La fée clochette observe la scène depuis un tiroir. Wendy va chercher son nécessaire de couture dans le tiroir dans lequel se trouve la fée clochette Wendy se met à genoux et Peter Pan s'installe dans le lit. Wendy recoud l'ombre de Peter Pan à son pied.	Hé, Peter Pan ! Ca va pas la tête de rentrer comme ça dans ma chambre au beau milieu de la nuit ! Par la fenêtre en plus ! Non, mais tu es complètement sans gêne ! Et tu as vu le bazar que tu mets! Mais qu'est-ce que tu fais avec ce savon ? Ce n'est pas de la colle. Il faut recoudre. Allez, si tu es sympa, je veux bien te montrer comment on fait. Assieds-toi et regarde !
Peter Pan	Les filles sont trop bavardes		
Wendy	Oh oui, les filles sont trop...		
Peter Pan	Alors, qu'est-ce que tu attends fillette ?		

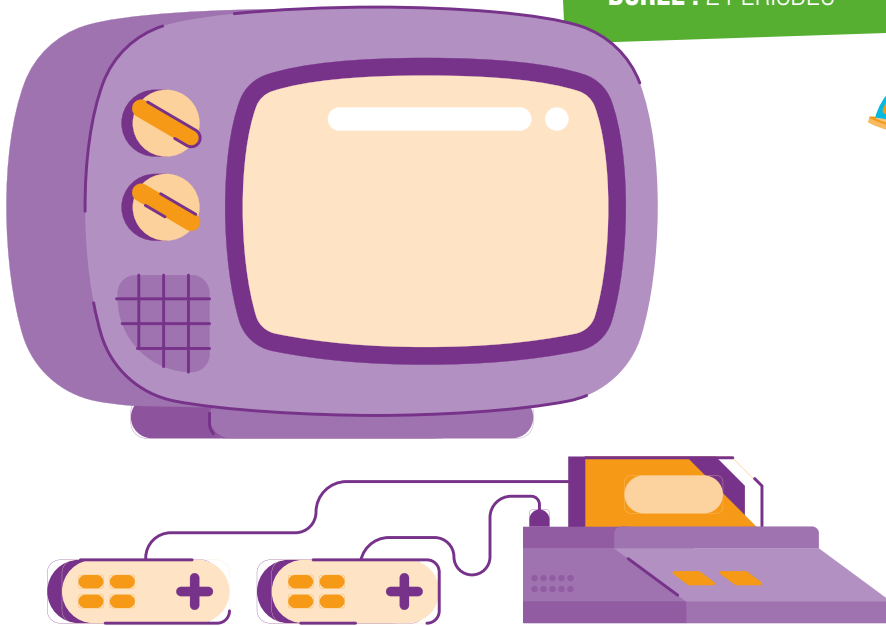
Wendy	Je m'appelle Wendy, Wendy Moira Angela...		
Peter Pan	Wendy, ça suffit		
Wendy	Mais comment est-ce que Nana t'a volé ton ombre ?		
Peter Pan	En sautant sur moi, l'autre nuit à la fenêtre.		
Wendy	Mais qu'est ce que tu faisais à la fenêtre ?		
Peter Pan	J'étais venu écouter les histoires.		
Wendy	Mes histoires ? Mais tu en es le héros.		
Peter Pan	Bien sûr, c'est pour ça que je les aime. Je les raconte aux Garçons Perdus.		
Wendy	Les Garçons Perdus ? Oh oui, je me rappelle, ce sont tes compagnons. Je suis si heureuse que tu sois revenu ce soir. J'aurais pu ne jamais te rencontrer.		
Peter Pan	Pourquoi ?		
Wendy	Parce que je dois commencer à grandir demain.		
Peter Pan	À grandir ?		
Wendy	Oui, c'est ma dernière nuit dans la chambre d'enfants.		
Peter Pan	Mais, ça veut dire qu'il n'y aura plus d'histoires ?		

Wendy	Mmm...		
Peter Pan	Non, non, je ne veux pas ! Suis-moi !		
Wendy	Mais, où est-ce qu'on va ?		
Peter Pan	Au pays imaginaire !		
Wendy	Au pays imaginaire...		
Peter Pan	Le pays où on ne grandit jamais.		
Wendy	Oh, Peter, ce serait vraiment merveilleux ! Oh, mais attends ! Maman ne sera peut-être pas d'accord.		
Peter Pan	Maman ? c'est quoi une maman ?		
Wendy	Je vais t'expliquer. Une maman, c'est quelqu'un qui nous aime et qui s'occupe de nous et nous raconte des histoires.		
Peter Pan	Bien ! Tu vas devenir notre maman. Viens !		
Wendy	Non, attends une minute. Voyons voir, je dois faire mes bagages et laisser un mot pour dire quand je vais revenir. Je ne peux pas rester trop longtemps. Et puis, il faut que... Oh ! Le pays imaginaire ! Je suis tellement contente que j'ai très envie de t'embrasser.		
Peter Pan	Mais, en quoi ça consiste.		
Wendy	Oh, eh bien, je vais te faire voir..		

CONSTRUIRE LA CARTE D'IDENTITÉ D'UN JEU VIDÉO

ANNÉE : P6

DURÉE : 2 PÉRIODES



L'ACTIVITÉ :

Le jeu vidéo n'est généralement pas un média que l'enseignant-e aborde/exploite spontanément en classe. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette réticence. Si l'on n'est pas gamer-euse, on a l'impression de manquer de légitimité. Autre difficulté : on pense qu'aborder le jeu vidéo nécessite des connaissances et du matériel technique qui n'est pas toujours à disposition.

Cette courte activité entend mettre un terme à ces réticences pour faire entrer le jeu vidéo en classe, au même titre que d'autres médias.

Partir de ses expériences permettra également de valoriser l'élève, ce qu'il-elle aime et ce qu'il-elle connaît, parfois même mieux que l'adulte.

En effet, durant cette activité, les élèves et l'enseignant-e pourront partager leurs expériences, que ce soit au travers de phases de jeu réelles ou par l'observation de vidéos avec des personnes qui jouent ou testent des jeux vidéo.

Ils-elles élaboreront ensuite une carte d'identité du jeu vidéo qu'ils-elles appliqueront à d'autres jeux vidéo (ceux qu'ils-elles apprécient ou ceux proposés par l'enseignant-e)

En termes d'EAM, cette activité invite l'élève à :

- Découvrir le jeu vidéo à partir de vidéos de jeux vidéo ou à partir de l'expérience des élèves
- Analyser ce qui définit un jeu vidéo
- Produire une carte d'identité et l'appliquer sur un jeu vidéo en vue de le présenter



ATTENDUS DISCIPLINAIRES :

FRALA :

Manifester sa compréhension d'un message entendu (...) (C) → En répondant à des questions ou en produisant un dessin, des phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :

- l'intention de l'auteur ;
- les caractéristiques du message entendu, la façon dont il est organisé pour en identifier le genre ;
- les relations entre les éléments ;
- les informations essentielles, le sens global du message ;
- une émotion ressentie.

Manifester sa compréhension d'un document (...) (C) → en répondant à des questions ou en produisant un dessin, quelques phrases ou une action qui donne à voir certains des éléments suivants :

- les liens artistiques, culturels entre plusieurs œuvres et mises en réseau ;
- les procédés langagiers et artistiques utilisés par les autrices et auteurs pour construire le ou les sens de l'œuvre.

Rendre son message audible et intelligible (S-F) → Utiliser un support de présentation (papier ou numérique)

FHGES :

Exploiter un document pour répondre à une question de recherche (S-F) → Comparer deux documents iconographiques ou deux objets traitant d'un même sujet pour identifier des ressemblances/différences.

ECA :

Contexte/Fonction/Sens (S) → Lors des expériences culturelles et artistiques :

- expliquer l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel ;
- confronter sa propre appréciation esthétique à celles des autres.

MATÉRIEL :

- La carte d'identité du jeu vidéo, disponible en fin de fiche
- Le matériel pour organiser un temps de jeu (ordinateurs, tablette, consoles, etc.) OU un accès à Internet pour regarder une ou plusieurs vidéos de « let's play » disponibles en fin de fiche.



ÉTAPES :

1

Observation de vidéos de jeux vidéo ou pratiquer le jeu vidéo en classe

Proposer aux élèves une phase de jeux où ils-elles peuvent eux-mêmes manipuler des jeux vidéo.

Organiser une phase de jeux proposant différents supports (ordinateur, consoles, smartphone...) et des jeux vidéo de différents types est un idéal. Il n'est pas toujours possible de rendre tout ceci concret dans une classe pour des raisons matérielles. Une alternative est donc de proposer différentes vidéos « let's play » (voir dans les ressources en fin de fiches) de joueur·euse·s qui se filment en train de jouer. Cette pratique est de plus en plus répandue et les élèves sont de plus en plus habitué·e·s à regarder ce type de vidéos, comme le montre une enquête récente.

Observer ce qui est commun et ce qui est différent entre les différents jeux auxquels les élèves ont joué/les jeux qu'ils-elles ont observés.

Il peut être pertinent de demander aux élèves de commencer à réfléchir aux questions ci-dessous de manière individuelle avant de passer à un moment de partage avec le groupe.

- Avais-tu déjà joué à certains jeux vidéo proposés ?
- Lequel préfères-tu ? Pourquoi ?
- Quel(s) type(s) de jeu apprécies-tu en général ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que tu apprécies en jouant à ce jeu ? En regardant des vidéos de gens qui jouent à ce jeu ?
- À quel jeu as-tu envie de jouer après avoir regardé une démonstration en streaming ? À quel jeu as-tu envie de jouer plus longtemps après un premier essai ?
- Sais-tu comment ces jeux sont créés ?

Cette étape peut être prolongée avec un échange sur les usages vidéoludiques des jeunes, en exploitant la fiche « mes usages vidéoludiques » (fiche 2). La mosaïque d'images et les quelques propositions de questions d'exploitation permettent d'aborder la question de ces usages avec les élèves.

2

Identification des caractéristiques communes des jeux vidéo

Demander aux élèves, par groupe de deux, de choisir un jeu vidéo (celui qu'ils-elles préfèrent, veulent faire découvrir) et de le présenter au reste du groupe.

Puisqu'il s'agit d'une présentation par deux, un échange préliminaire, permettant un premier échange sur les caractéristiques du jeu vidéo, devra avoir lieu. Ils-elles devront également se mettre d'accord sur les informations qu'ils-elles vont donner durant leur présentation. L'objectif n'est pas de donner un canevas de présentation aux élèves mais plutôt de voir ce que, spontanément, ils-elles vont en dire.

Après chaque présentation, demander à l'ensemble du groupe :

Quelles caractéristiques du jeu vidéo ont été mises en évidence ?

- La présentation était-elle compréhensible ?
- La présentation donne-t-elle envie de jouer à ce jeu ?

L'enseignant-e liste (au tableau par exemple) les caractéristiques du jeu vidéo présentées par les élèves au fur et à mesure des présentations.

L'objectif de cette étape est que les élèves prennent conscience des différentes dimensions médiatiques des jeux vidéo (voir focus média sur le jeu vidéo).

3

Comment fait-on un jeu vidéo ? À qui le doit-on ?

Poser tout d'abord la question suivante :

- **Que sais-tu des métiers du jeu vidéo ?**

Proposer des documents issus de différents supports pour présenter les métiers du jeu vidéo et le modèle économique du jeu vidéo afin de se rendre compte de la complexité de ce média (**voir ressources en fin de fiche**).

Confronter les réponses données à la première question (leurs représentations) à la réalité de ce qu'ils-elles ont lu.

4

Construction d'une carte d'identité et application à d'autres jeux

Avant de passer à la réalisation, poser au groupe quelques questions :

- Pourquoi réalises-tu cette carte d'identité ?
- Pour qui la réalises-tu ?
- Où va -t-elle être diffusée ?

Ces quelques premières questions permettent de rendre concrète l'activité et de ne pas réaliser une carte d'identité juste pour le fait d'en réaliser une.

À partir de toutes les informations présentées et mises en commun suite aux étapes 2 et 3, mettre en commun tous les éléments nécessaires à la construction d'une carte d'identité du média jeu vidéo.

Une proposition de carte d'identité avec quelques caractéristiques à prendre en compte est proposée à la fin de cette fiche. Certaines cases restent vides pour la compléter avec ce qui ressort du groupe. Une autre possibilité est de construire avec le groupe l'ensemble de la carte d'identité et également de la mettre en page pour qu'elle corresponde à la thématique de l'univers vidéoludique.

Proposer ensuite au groupe d'utiliser cette carte d'identité et de l'appliquer à différents jeux (ceux qu'ils-elles apprécient, ceux qu'ils-elles ont découverts, ceux que leur enseignant-e leur propose).

RESSOURCES :



- « Découvrir le jeu vidéo.... En jouant et en créant » dans [*Ressources témoignages et activités. Semaine EAM 2024*](#), 2024, p. 31-32.
- [*Jeux vidéo : du divertissement à l'approche critique*](#), CSEM, coll. « Repères », 2020.
- « [*Faites vos jeux ! Une année dans la peau d'un game designer*](#) », projet réalisé par l'Institut Saint-Joseph de Carlsbourg, 2022.
- « [*Créer son propre jeu \(vidéo\)*](#) », projet réalisé par l'école communale Clermont, 2022.

Autres ressources :

- [*Éducation aux médias et jeux vidéo. Des ressorts ludiques à l'approche critique*](#), Média Animation, Bruxelles, coll. « Les dossiers de l'éducation aux médias », 2015.
- [*Jeux vidéo et éducation. Ateliers de pédagogie \(vidéo\) ludique*](#), Quai 10, 2019.
- « [*Tirer pleinement profit des jeux vidéo*](#) », Habilomédias, 2017.

Propositions de jeux vidéo à exploiter par type (avec exemple de « let's play » pour chacun des types :

Jeu de sport : Fifa (EA Sports FC), NBA 2K, Nintendo Switch Sport, Rocket League, Riders Republic ([*Let's play disponible sur YouTube*](#))

FPS : Fortnite, Portal 1 & 2 ([*Let's play disponible sur YouTube*](#))

Jeu de simulation : Farming Simulator, Les Sims, Stardew Valley ([*Let's play disponible sur YouTube*](#))

Jeu de réflexion : Monument Valley (disponible sur smartphone), Professeur Layton, Keep Talking and Nobody Explodes ([*Let's play disponible sur YouTube*](#))

Battle royale : Fortnite, Fall Guys ([*Let's play disponible sur YouTube*](#))

RPG : Pokemon, Zelda, Dragon Quest Builders ([*Let's play disponible sur YouTube*](#))

MMORPG : Dofus, Wakfu ([*Let's play disponible sur YouTube*](#))

MOBA : Brawl Stars, League of Legends, Awesomenauts ([*Let's play disponible sur YouTube*](#))-->

Action/aventure : Zelda, It Takes Two, Ori and the Blind Forest ([*Let's play disponible sur YouTube*](#))

Jeux de combat : Super Smash Bros, Brawlhalla ([*Let's play disponible sur YouTube*](#)) -->

Jeu de plateforme : Mario, Rayman Legends, Song of Nunu ([*Let's play disponible sur YouTube*](#))

CARTE D'IDENTITÉ JEU VIDÉO

Nom du jeu :

Année de parution :

Développeur (qui a produit le jeu ?) :

Âge recommandé (PEGI) :

Genre (de quel genre se rapproche le plus ce jeu ?) :

Pitch général (Que raconte l'histoire de ce jeu ? Quelle est la trame narrative ?)

Objectifs généraux et opérationnels du jeu (Que faut-il faire pour terminer/gagner le jeu ? Quelles sont les différentes actions nécessaires pour y arriver ?)

Le héros/l'héroïne (Qui est le héros/l'héroïne du jeu/le personnage principal ? Quelles sont ses caractéristiques principales/dominantes ?)

CARTE D'IDENTITÉ JEU VIDÉO

Gameplay (Comment joue-t-on à ce jeu ? Quelles actions/manipulations sont nécessaires ?)

Public visé (À qui s'adresse ce jeu ? Quels éléments permettent de le dire dans le narratif, le gameplay, les thématiques abordées ?)

Supports et ressources nécessaires au jeu (Quel type de machine est requis pour y jouer ? Nécessite-t-il un grand espace sur le disque dur/une grande puissance graphique ? Le jeu se joue-t-il uniquement sur certaines consoles de jeu ?)

LE JOURNAL DE LA CLASSE/DE L'ÉCOLE : ANNÉE : P6

LE JT

DURÉE : À DÉTERMINER



DURÉE : À DÉTERMINER EN FONCTION DU PROJET.

La gestion du temps est un facteur clé à considérer.

Il est nécessaire de prendre en compte chaque étape (recherche, écriture, tournage, montage) dans la planification.

La réalisation d'un journal TV en classe peut être menée de manière répétitive ou comme une initiative unique sur une période définie. Chaque choix doit être guidé par les objectifs pédagogiques et le contexte scolaire.

L'ACTIVITÉ :

La création d'un journal télévisé en classe développe de nombreuses compétences disciplinaires et transversales. Elle permet, notamment, de travailler les capacités langagières et rédactionnelles des élèves, les encourageant à structurer leurs idées et à s'exprimer avec clarté. Elle favorise également la collaboration et l'esprit d'équipe, chaque élève jouant un rôle précis dans la réalisation du projet. Enfin, elle est vectrice d'une véritable éducation aux médias. Produire un JT permet en effet aux élèves de mieux comprendre la manière dont les professionnel·le·s des médias construisent ce type de contenus. Ils·Elles découvrent les étapes et la diversité des tâches liées à la production d'une information. Ils·Elles perçoivent, progressivement, à travers une production concrète, les différents enjeux liés à la littératie médiatique de ce type de contenu.

Cette activité considère que les élèves produisent un JT qui relate des événements liés à la vie de la classe sur une période donnée. Chaque événement fait l'objet d'une capsule vidéo indépendante produite en amont. La réalisation du JT consiste en l'assemblage et la mise en cohérence des différents contenus.

L'implication active des élèves dans tout le processus est essentielle.

En termes d'éducation aux médias, l'élève est amené-e à considérer :

- la dimension informationnelle à travers l'ensemble du processus lié à la sélection, à la mise en forme (traitement) des informations, et à la mise en cohérence des contenus du journal ;
- la dimension technique par le choix et l'appropriation des outils techniques (fonctions de base) pour produire les contenus ;
- la dimension sociale, notamment en adaptant le contenu au public cible, à l'intention principale et aux règles de droit à l'image et de propriété.

ATTENDUS DISCIPLINAIRES :

FMTTN**P5**

Collaborer sur un contenu numérique (C) → Collaborer sur un contenu propre à l'école (ex. : écriture collaborative, carte mentale...).

P6

Produire et traiter des contenus multimédias (C) → Produire un support numérique de présentation pour appuyer un discours.

Sélectionner un outil, une application, un logiciel (S-F) → Sélectionner un outil, une application, un logiciel, parmi ceux proposés par l'enseignant, en fonction de l'intention

Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenus (S-F) → Utiliser les fonctions principales d'un outil de création de contenus.

Appliquer des principes d'élaboration d'un message multimédia (S-F) → Appliquer des principes d'élaboration d'un message multimédia pour appuyer un discours.

Utiliser des fonctionnalités courantes d'un outil de présentation (S-F) → Utiliser des fonctionnalités courantes d'un outil de présentation (ex. : l'intégration d'un son, d'une image, d'une vidéo).



**FRALA**

Français

● **Intentions de communication (S)** : Connaître les intentions : informer, donner du plaisir/susciter des émotions, enjoindre, persuader/convaincre.

● **Adaptation à la situation de communication (S)** :

o Connaître des démarches pour tenir compte des interlocuteurs :

- vigilance à l'effet produit par les idées émises ;
- ajout d'éléments ou de précisions en fonction des réactions ;
- ajustement des propos selon le destinataire ;
- reformulation en fonction des réactions obtenues.

o Connaître des expressions pour demander la parole, pour introduire une prise de parole spontanée et pour la structurer.

● **Composantes de la production d'un message oral ou écrit (S)** :

o Maîtriser les étapes d'une prise de parole préparée :

- se présenter et introduire le sujet ;
- annoncer le plan ;
- présenter le sujet ;
- conclure.

o Connaître les freins et les facilitateurs de la communication (langue de communication, vocabulaire, formulations, prosodie).

EPC

● **Reconnaître le droit à l'information et la liberté de la presse en démocratie (S-F)** → Questionner les effets des médias sur ses jugements, ses comportements et ceux des autres

**MATÉRIEL :**

- Le matériel nécessaire à la captation et au traitement des contenus produits (en fonction du matériel à disposition dans l'école) : smartphone, caméra, appareil photo, tablette...
- Un compte Canva éducation pour le montage du JT

Autres propositions de logiciels de montage : Capcut, Shotcut...

La production d'un journal télévisé en classe repose sur un choix réfléchi du matériel utilisé, tant pour la production des images que pour le montage. Ce choix appartient à chaque enseignant·e. Afin que les élèves puissent l'exploiter en autonomie, ce matériel doit être accessible et adapté aux compétences techniques des élèves. Il doit également correspondre aux objectifs pédagogiques du projet et aux types de contenus produits. Il va donc de soi que, pour n'importe quel outil, un temps de découverte et d'appropriation technique est requis.

ÉTAPES :

1

Mise en situation

Présenter le projet aux élèves comme l'aboutissement d'un projet plus long durant lequel ils-elles ont produit un ensemble de capsules vidéo présentant des événements de la vie de la classe ou de l'école.

Expliquer qu'il s'agit donc ici de mettre l'ensemble des productions en cohérence sous la forme d'un JT qui sera diffusé, par exemple, sur le site de l'école.

Pour la réalisation des capsules vidéo à partir desquelles se construit le journal télévisé, la brochure réalisée à l'attention des élèves de P1-P2 contient une méthodologie pour la production d'une vidéo en classe (voir ressources en fin de fiche). Cette méthodologie peut s'adapter à différents contextes, dont celui de l'information.

Mise en cohérence des sujets (conduite)

2

Lister avec les élèves les différents sujets qui figureront dans le JT.

Réaliser ensuite une conduite selon un critère défini et réfléchi par le groupe (temporalité des événements, regroupements par thématiques...).

Un exemple de conduite est disponible en fin de fiche. Il peut être complété directement par le groupe.

Mettre en évidence les différents éléments de cohérence entre les différentes capsules.

- **Dans quel ordre placer les différentes séquences prévues dans le JT ?**

Il peut être intéressant de faire réfléchir sur la notion de transitions entre les différentes parties à ce moment-ci. Il peut également être important d'observer des journaux télévisés et de constater l'ordre des séquences, les transitions faites par le·la présentateur·rice.

Réfléchir sur le rôle des interventions du·de la (des) présentateur·rice(s) :

- pour les « titres » (sommaire de début) ;
- pour l'introduction de chaque séquence.

3

Rédaction des scripts

Avant d'entamer la rédaction des différents textes pour le·la(les) présentateur·rice(s), prendre le temps d'observer quelques extraits de journaux télévisés professionnels afin de dégager des caractéristiques générales des textes énoncés en répondant aux questions suivantes :

- **Quelle est la structure générale ?**
- **Quel est le ton utilisé ?**
- **Quelle est la longueur moyenne de chaque intervention du·de la présentateur·rice ?**
- **Quel est le public cible du journal ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ?**

Revenir à la conduite du journal télévisé de la classe et lister les textes à produire collectivement.

En groupes, rédiger les différents textes et compléter la conduite.

4

Enregistrement des séquences de présentation

Avant d'entamer l'enregistrement des différentes capsules, définir avec le groupe classe :

- le nombre de présentateur·rice·s ;
- les différentes tâches indispensables pour le tournage ;
- la mise en place du plateau (le lieu, le positionnement de la caméra, du·de la (des) présentateur·rice(s), du prompteur...);
- les modalités d'enregistrement (le moment et le lieu les plus opportuns en fonction des bruits parasites susceptibles d'intervenir, en fonction de la luminosité...);
- la répartition des rôles durant le tournage (le·la(s) présentateur·rice(s), le(s) caméraman(s), le·la responsable du prompteur...).

Il est intéressant de considérer l'incidence de l'ensemble des éléments visuels sur le message (des éléments « parasites » présents dans le champ de vision de la caméra sont par exemple à éviter afin de ne pas distraire ou dénaturer le contexte souhaité).

Cela est d'autant plus vrai s'il n'est pas envisagé de supprimer puis remplacer le fond dans le logiciel de montage (Canva Éducation, par exemple) et donc de créer un décor qui ressemble à un plateau de journal télévisé.

Il est également intéressant de profiter de l'occasion pour questionner le choix du cadrage utilisé dans les journaux.

Réaliser ensuite l'enregistrement selon les modalités définies.

Montage des séquences :

5

Utiliser le logiciel mis à disposition pour réaliser l'assemblage des vidéos puis, éventuellement, ajouter des effets et des transitions.

Un temps d'appropriation des fonctionnalités de l'outil de montage utilisé est à prévoir en amont.

Diffusion sur une plateforme

Questionner les différentes caractéristiques du journal :

- Quelles informations contient-il ?
- À destination de qui ?
- Avec quelle intention ?
- En fonction des réponses aux questions précédentes, où diffuser le JT construit ?

Il peut également être important de questionner les élèves sur leur volonté de diffuser le JT de manière publique.

S'il y a publication sur une plateforme autre que celles pour laquelle les parents ont (ou pas) donné leur autorisation de droit à l'image, il est nécessaire d'en refaire la demande.

Publier ensuite le JT sur un support numérique en lien avec les caractéristiques du produit fini et la volonté du groupe.

6



PROLONGEMENTS :

- Comparer leur JT avec des journaux télévisés professionnels : identifier les différences de ton, de choix d'images, de mise en scène de l'information. Discuter des choix éditoriaux et de la manière dont l'information est hiérarchisée et présentée.
- Inviter un-e journaliste ou visiter un studio de production pour comprendre le métier de journaliste et les contraintes de la production d'information. Produire un mini-reportage sur cette rencontre ou sur leur expérience de fabrication d'un JT.
- Proposer d'adapter une des informations de leur JT sous une autre forme : podcast, article de presse, vidéo TikTok, infographie... Comparer les effets produits par ces différents formats et discuter de leur impact sur la réception de l'information.

RESSOURCES :



- « Comment réaliser une vidéo en classe », dans Éducation aux médias et Tronc commun. Activités à vivre en classe de P1-P2, CSEM, 2023, p. 73-76.
- Média Animation, Madame, monsieur, bonsoir. Décoder l'information télévisée, Média Animation, 2013.
- « Analyse un journal télévisé », CLEMI
- « Comment comprendre la hiérarchie de l'info avec les JT », CLEMI.
- « Concevoir la conduite d'un journal » dans Manuel des journalistes en classe, AJP, 2015, p.12.
- « Créer un journal et sa version web » dans Les compétences en éducation aux médias - cadre général, CSEM, 2016, p. 77-81.

EXEMPLE DE CONDUITE

Sujet n°.... :

Format (interview, reportage, brève...)

Personne(s) en charge

Timing

Synthèse du contenu

Transition :

Sujet n°.... :

Format (interview, reportage, brève...)

Personne(s) en charge

Timing

Synthèse du contenu

Transition :

Sujet n°.... :

Format (interview, reportage, brève...)

Personne(s) en charge

Timing

Synthèse du contenu

Transition :

LES FOCUS MÉDIAS



FOCUS BANDE DESSINÉE



ÉDUIQUER AU MÉDIA BANDE DESSINÉE ?

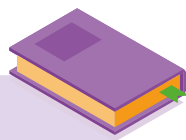
Format médiatique apprécié chez les jeunes, la bande dessinée s'avère être un outil intéressant pour aborder l'apprentissage du lien entre le texte et l'image. Elle permet d'approcher la différence entre l'explicite et l'implicite, de questionner la distinction entre la réalité et la fiction. La production d'une planche de bande dessinée est une opportunité pour communiquer avec un type d'écriture spécifique, mieux comprendre la construction d'un récit, ou encore mieux percevoir la relation texte-image. Elle développe la créativité, la maîtrise technique d'un genre qui a ses propres codes. En cela, elle permet de travailler de nombreux attendus en éducation aux médias.

En analysant et/ou en produisant une bande dessinée, l'élève sera ainsi amené-e à :

- tenir compte des contenus, de leurs caractéristiques et de leurs intentions (dimension informationnelle) ;
- s'approprier les objets techniques utilisés et les codes du genre (dimension technique) ;
- considérer le public (ses attentes, les effets attendus ou potentiels du message...) afin d'adapter le contenu et à l'intention (dimension sociale).

Le tout vise à développer une pensée critique et réflexive sur les contenus produits et reçus.

LEXIQUE POUR L'ENSEIGNANT·E



- **Case (ou vignette)** : image d'une bande dessinée, délimitée par un cadre.
- **Strip (ou bandeau)** : succession horizontale de plusieurs cases ou images dessinées.
- **Planche** : page entière de bande dessinée.
- **Phylactère (ou bulle)** : espace qui, dans une case de bande dessinée, contient les paroles et/ou les pensées d'un personnage.
- **Récitatif (ou cartouche)** : encadré rectangulaire, souvent placé au-dessus d'une case et qui donne des précisions spatio-temporelles ou des commentaires donnés par le·la narrateur·rice.
- **Onomatopée** : mot qui, dans une case, imite un son ou la cause d'un son.
- **Espace inter-icônique (ou gouttière)** : espace, plus ou moins long, entre deux cases, où les éléments narratifs ne sont pas montrés mais que le·la lecteur·rice déduit.



QUELQUES CONSEILS :

- Lorsqu'une bande dessinée est abordée en classe, il peut s'avérer nécessaire de la contextualiser dans son époque/mouvement littéraire/contexte historique et politique pour mieux exploiter ses différentes dimensions par la suite.
- S'intéresser aux différentes dimensions du support médiatique :

Dimension informationnelle

- Qui a écrit la BD ? Qui l'a illustrée ?
- Qui/Que voyons-nous, sur la case/strip/planche/bande dessinée ?
- Les personnages s'expriment-ils ? Comment le font-ils ? Que disent-ils ? Que pensent-ils ? Sont-ils les seuls à s'exprimer ?
- D'autres sons sont-ils présents dans la case/strip/planche ? Quels types d'information apportent-ils ?

Dimension technique

- Quel type de plan est-utilisé ? (**voir focus sur le média vidéo**)
- Est-ce une bande dessinée en couleurs ou en noir et blanc ? L'utilisation des couleurs sert-elle à faire passer une idée/émotion particulière ?
- Comment sont représentées les paroles des personnages ? La forme des phylactères et la manière dont les paroles sont écrites servent-elles à faire passer une idée/émotion particulière ?
- Serions-nous capables de produire une bande dessinée comme celle-là ? Comment procéderions-nous ? Par quelles étapes passerions-nous ? (voir ci-dessous)

Dimension sociale

- D'où vient cette bande dessinée ? Dans quel type de support a-t-elle été publiée ? (album, magazine, journal, etc.)
- À qui est-elle destinée ? Quels indices mettent sur cette voie ?
- Avec quelle intention cette bande dessinée a-t-elle été diffusée ? Quels indices permettent de l'identifier ? (**Ces intentions sont développées dans la fiche « Une BD... pour quoi faire ? » dans cette brochure**)
- Quelles émotions suscite-t-elle ?

(Ces questions valent autant pour l'analyse que pour la production de BD. Elles ne sont pas exhaustives et ne doivent pas être toutes abordées lors de chaque phase de production ou d'analyse.)

Dans le cadre d'une production d'une BD, aider les élèves à penser leur réalisation en passant par différentes **étapes de production** :

- **Le sujet, le pitch** : À partir d'un sujet donné, la-le(s) concepteur-ice(s) développe(nt) un premier texte court sur le contenu de la bande dessinée à créer. Il-elle(s) définit(s) la longueur (une planche ou plusieurs), la thématique et les personnages qui figureront sur cette BD. Il est important de prendre le temps de la réflexion sur les thématiques et les caractéristiques des personnages qui figureront dans la bande dessinée.

➤ **Élaboration d'un storyboard** : le storyboard est la version dessinée du découpage présentant toutes les indications techniques avant la conception concrète de la BD (personnages, paroles, décors, cadrages, plans, etc.). Il s'agit d'un support visuel très schématique, utilisé par le·la créateur·rice pour concevoir et pour guider sa conception.

Un exemple de storyboard à compléter est fourni à la fin de la fiche « Une BD... pour quoi faire » dans cette brochure)

Parmi les éléments à définir dans le storyboard, il peut être pertinent d'utiliser des termes liés au cadrage, aux plans et aux angles de prises de vue qui permettront ensuite une conception plus aisée de la bande dessinée (**voir focus vidéo**). L'enseignant·e peut s'arrêter à cette étape, le storyboard étant en soi déjà l'occasion de s'essayer au média bande dessinée et d'en travailler les différentes dimensions.

➤ **Conception** : Le·le(s) concepteur·rice(s) passe(nt) ensuite à l'étape de la réalisation. S'il s'agit d'une bande dessinée, il pourra être pertinent de passer à l'étape du dessin à proprement parler, en respectant bien les indications du storyboard.

Des logiciels peuvent aider à la réalisation d'une bande dessinée : par exemple, l'application Comica (gratuite) et le site et l'application [*BDNF, la fabrique à BD...*](#)

➤ **Diffusion**: confronter la production réalisée au public choisi et en recueillir les réactions.

DES ACTIVITÉS POUR TRAVAILLER LA BANDE DESSINÉE DANS LE TRONC COMMUN

➤ Compétences initiales : **Fiche 4 : « Vivre ensemble, tout un roman...photo »**

➤ P1-P2 : **Fiche 1 : « Les émotions dans la BD »**

➤ P3-P4 : **Fiche 8 : « Une BD pour sensibiliser »**

➤ P5-P6 : **Fiche 1 : « Une BD... pour quoi faire »**

RESSOURCES



Ressources du CSEM et de ses partenaires :

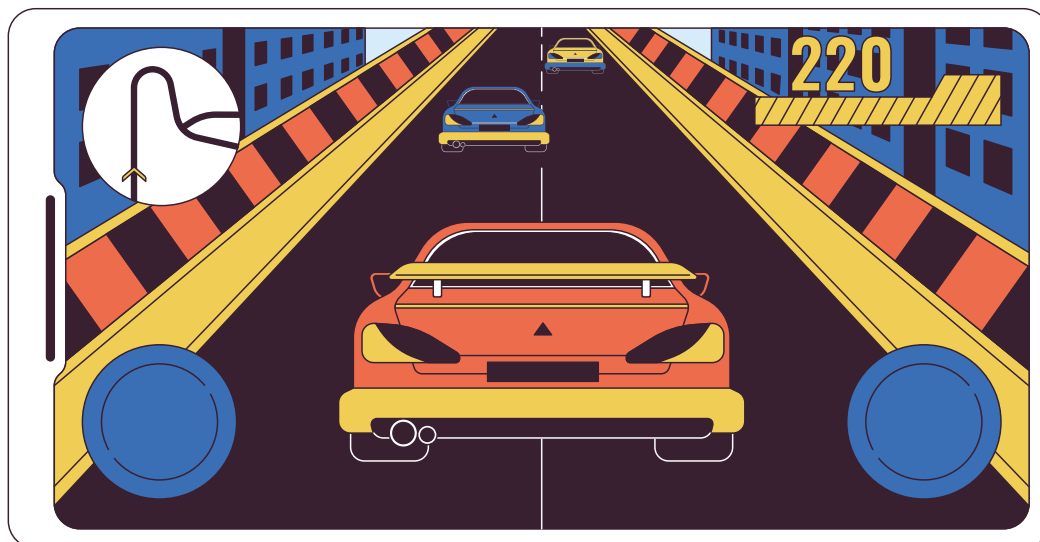
➤ « Mettre un récit en images à la manière de la bande dessinée » dans [*Les compétences en éducation aux médias. un enjeu éducatif majeur*](#), CSEM, 2016, p. 62-65.

Autres ressources :

➤ GROENSTEEN, T., *La bande dessinée, mode d'emploi*, Bruxelles, éd. Impressions Nouvelles, coll. « Réflexions faites », 2015.

➤ Un site pour construire pas à pas sa bande dessinée : [*BDNF, la fabrique à BD*](#)

FOCUS JEU VIDÉO



ÉDUIQUER AU MÉDIA JEU VIDÉO ?

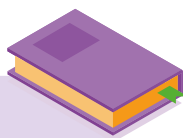
Format médiatique en tête dans les usages numériques des jeunes, le jeu vidéo est devenu un objet culturel incontournable. Il représente également une industrie lucrative qui ne cesse de croître. La multiplicité des formes qu'il prend et des contenus qu'il illustre en fait l'une des formes médiatiques les plus complexes, ce qui explique très certainement qu'il est encore très peu entré dans les salles de classe.

Pourtant, le jeu vidéo peut être une véritable source d'échanges d'expériences et de pratiques entre les élèves et avec l'enseignant·e. En effet, tout le monde a une expérience vidéoludique, peu importe le support (ordinateur, console, smartphone) ou le type de jeu vidéo. Les pratiques très diverses des jeunes peuvent être à l'origine d'échanges très riches, entre le·la joueur·euse occasionnel·le qui joue à un casual game sur son smartphone et le·la gamer·euse qui se construit une sociabilité avec d'autres joueur·euse·s en passant de longs moments sur son ordinateur et sa console, en interaction avec d'autres joueur·euse·s qu'il·elle n'a parfois jamais rencontré·e·s.

En analysant, voire en produisant un jeu vidéo, l'élève sera ainsi amené·e à :

- tenir compte des contenus, de leurs caractéristiques et de la typologie des jeux vidéo (dimension informationnelle) ;
- s'approprier les objets techniques utilisés et les codes du genre (dimension technique) ;
- considérer le public (ses attentes, les effets attendus ou potentiels du message, les émotions qu'ils suscitent...) et les stéréotypes véhiculés dans le jeu vidéo afin d'adapter le contenu à l'intention (dimension sociale).
- Considérer les interactions sociales que le jeu vidéo permet (dimension sociale).

Le tout vise à développer une pensée critique et réflexive sur les contenus développés.



LEXIQUE POUR L'ENSEIGNANT·E

- **game design** : structure de jeu (mécaniques et règles) conçue par les développeur·euse·s.
- **gameplay** : expérience ludique proposée par un jeu, tant en termes de règles que de manipulation des interfaces du jeu, de facilité ou de difficulté, etc.
- **développeur·se** : personne (ou entreprise) qui crée le jeu vidéo en mobilisant différentes compétences (game design, scénarisation).
- **jeux AAA** : abréviation de jeux triple A. Jeux à succès qui bénéficient de gros budgets.
- **PEGI** : acronyme de la signalétique européenne Pan European Game Information qui propose un système de classification par âge des jeux vidéo.
- **serious gaming** : jeux sérieux à visée pédagogique.

LES TYPES DE JEU VIDÉO

Jeu de sport : jeu vidéo permettant d'incarner un·e sportif·ve (parfois réel·le) et de le·la faire progresser dans sa pratique sportive (ex. : *Fifa* ou *Tony Hawk's pro skater*).

FPS (« first person shooter », jeu de tir à la première personne) : jeu vidéo de tir en 3D dans lequel le·la joueur·euse a une vue à la première personne (il·elle voit l'action au travers du héros / de l'héroïne) (ex. : *Call of duty*).

Jeu de plateforme : le·la joueur·euse doit faire évoluer un personnage dans un monde semé d'embûches à traverser en effectuant des actions (sauter, grimper, esquiver, etc.) (ex. : *Mario*, *Sonic*, *Donkey Kong*).

Jeu de simulation : jeu qui retranscrit le plus fidèlement possible la réalité, en rapprochant le plus possible le·la joueur·euse de l'expérience concrète de cette réalité (ex. : *Sims*).

Jeu de réflexion : la trame principale de ces jeux repose sur la résolution d'énigme, tels des escape games ou des enquêtes (ex. : *Professor Layton*).

RPG (« role playing game ») : jeu de rôle. Le·la joueur·euse incarne un personnage qui doit réaliser une quête au travers de nombreuses aventures (ex. : *Zelda* ou *Final Fantasy*).

MMORPG : jeu de rôle massivement multijoueur en ligne. Le·la joueur·euse incarne un personnage qui doit réaliser une quête dans un univers où d'autres joueur·euse·s ont également une quête à réaliser (ex. : *World of Warcraft*, *Dofus*).

MOBA (« multiplayer online battle arena ») : jeu vidéo qui se déroule dans des arènes multijoueurs où des équipes s'affrontent et doivent se coordonner pour battre les autres équipes présentes dans l'arène (ex. : *League of Legends*).

Action/aventure : le·la joueur·euse incarne un personnage dans un univers où il faut avancer en déjouant les pièges (ex. : *Tomb Raider*, *Assassin's Creed*).

Jeux de combat : jeu dans lequel le·la joueur·euse incarne un·e combattant·e doté·e de multiples prises et coups (spéciaux) affrontant un·e autre combattant·e (ex. : *Street Fighter* ou *Mortal Kombat*).

QUELQUES CONSEILS :

- Il peut être tentant de travailler le jeu vidéo sous l'angle du serious gaming, mais il ne faut pas oublier la qualité première du jeu vidéo : l'amusement. Si on veut jouer, c'est pour le « fun ».
- Il peut être intéressant d'amener l'expérience de jeu en classe avec des outils spécifiques (consoles, ordinateurs, etc.) mais il est aussi tout à fait possible de regarder des vidéos de « let's play » (vidéos de joueur·euse·s qui partagent une expérience de jeu). Certain·e·s influenceur·euse·s spécialisé·e·s dans ce type de vidéos créent des vidéos, qualitatives qui peuvent ensuite être décortiquées avec les élèves pour aborder les différents éléments du jeu vidéo.
- Aborder l'impact environnemental du jeu vidéo (le fait que certains jeux sont très gourmands en énergie).
- Analyser avec les jeunes les pochettes (jaquettes) de jeu pour en comprendre les codes : la lecture du type de jeu, les éventuels stéréotypes de représentation présents, l'âge recommandé (PEGI) et les raisons de ces recommandations...
- Aborder la sociabilité des jeux vidéo : interroger les élèves sur leurs usages des jeux multijoueurs, des règles en place dans les salles numériques qui les accueillent, de la modération qui est mise en place.
En effet, les espaces numériques accueillant les jeux multijoueurs sont souvent des espaces qui doivent faire l'objet d'une modération de la part des joueur·euse·s eux·elles-mêmes. Sensibiliser les élèves à des réflexes à avoir pour modérer (et ne pas accepter) les comportements problématiques des autres (et les siens).
- Développer les émotions ressenties par les jeunes dans le cadre du jeu vidéo : Que ressent-il-elle quand :
 - il-elle gagne ?
 - il-elle perd ?
 - il-elle se fait insulter ?
 - son père/sa mère interrompt sa partie ?
- S'intéresser aux différentes dimensions du support médiatique :

Dimension informationnelle

- De quel type de jeu s'agit-il ? (voir ci-dessus)
- Dans quel(s) univers se place le jeu vidéo ? (contexte historique, culturel, social...) Comment les personnages et l'univers sont-ils représentés ?
- Quels sont les thèmes explorés dans le jeu ?
- Qui sont les développeur·se·s et éditeur·rice·s du jeu ?

Dimension technique

- Comment joue-t-on à ce jeu ? Sur quel support ? En ligne ou hors ligne ? Seul·e ou avec d'autres joueur·euse·s ?
- Le jeu est-il énergivore (nécessite-t-il un gros volume de téléchargement?)



Dimension sociale

- Quelles émotions le jeu cherche-t-il à susciter chez le·la joueur·euse (joie, peur, frustration, empathie...) ? Qu'est-ce qui te permet de le déterminer ?
- À quelle tranche d'âge et à quel public ce jeu est-il destiné ? Quels indices te permettent de le déterminer (PEGI) ?
- Quels messages/valeurs sont véhiculé(e)s à travers le jeu ? Quelle vision du monde ces messages/valeurs traduisent-ils/elles ?
- Quelles émotions le jeu cherche-t-il à susciter chez le·la joueur·euse (joie, peur, frustration, empathie...) ? Qu'est-ce qui te permet de le déterminer ?
- Joues-tu aux jeux vidéo ? Et ton entourage ? Qu'apprécies-tu comme type de jeu ? Pourquoi ?
- Joues-tu à des jeux vidéo multijoueurs en ligne ? Si oui, interagis-tu avec d'autres joueur·euse·s ? S'agit-il de personnes que tu ne connais que dans ce cadre ? ...
- Y a-t-il des stéréotypes (liés au genre, à l'origine, à l'âge, à la catégorie sociale) dans la représentation des personnages et/ou de l'univers ?

(Ces questions ne sont pas exhaustives et ne doivent pas être toutes abordées lors de chaque phase d'analyse.)

DES ACTIVITÉS POUR TRAVAILLER LE JEU VIDÉO DANS LE TRONC COMMUN

- P3-P4 : [Fiche 8 : « Nos usages médiatiques »](#)
- P5-P6 : [Fiche 2 : « Mes usages vidéoludiques »](#)
[Fiche 8 : « Réaliser la carte d'identité d'un jeu vidéo »](#)

RESSOURCES



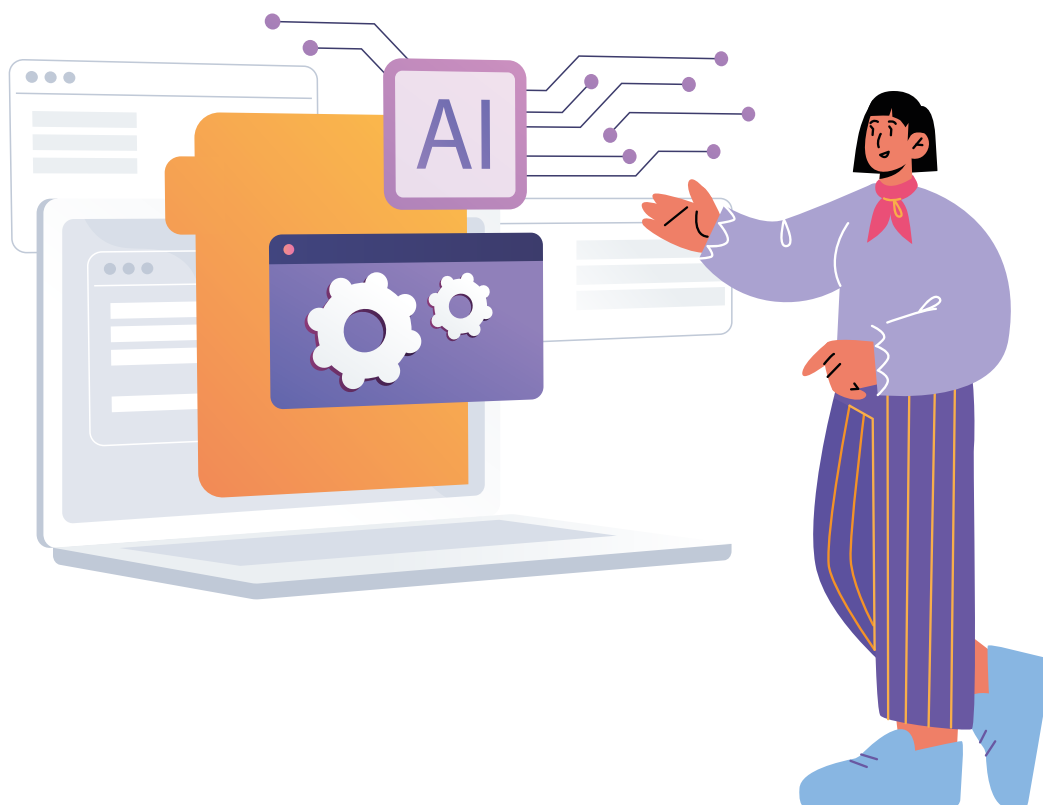
Ressources du CSEM et de ses partenaires :

- [Jeux vidéo : du divertissement à l'approche critique](#), CSEM, coll. « Repères », 2020.
- « Découvrir le jeu vidéo en jouant...et en créant », dans [Ressources, Témoignages et activités, 2024, CSEM, 2024](#), p. 31-35.
- CSEM et Médiathèque Nouvelle (PointCulture), « Les stéréotypes dans les jeux vidéo », dans [Ressources, Témoignages et activités, 2024, CSEM, 2024](#), p. 36-41.

Autres ressources :

- [Éducation aux médias et jeux vidéo. Des ressorts ludiques à l'approche critique](#), Média Animation, Bruxelles, coll. « Les dossiers de l'éducation aux médias », 2015.
- [Jeux vidéo et éducation. Ateliers de pédagogie \(vidéo\)ludique](#), Quai 10, 2019.

FOCUS INTELLIGENCES ARTIFICIELLES



ÉDUIQUER AUX INTELLIGENCES ARTIFICIELLES (IA) ?

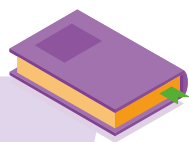
Les intelligences artificielles (IA) sont des technologies en plein essor qui s'intègrent de plus en plus dans notre vie quotidienne. Nos élèves seront de plus en plus confronté·e·s à ces systèmes avancés, qui joueront un rôle croissant dans leur quotidien, influençant ainsi leur façon d'apprendre, leur accès à l'information, leurs interactions sociales, leurs perspectives professionnelles futures, leur compréhension des enjeux éthiques liés aux technologies, ou leur façon de produire des contenus.

Cette évolution multidimensionnelle souligne l'importance d'une éducation qui prépare les élèves à être des acteur·rice·s éclairé·e·s et responsables dans un monde où les IA seront omniprésentes. Il s'agit de former des élèves capables de tirer parti de ces outils tout en adoptant une posture critique, éthique et éclairée face aux contenus produits et transmis par les IA.

En classe, les IA peuvent devenir des supports pédagogiques stimulant pour analyser ses forces, ses limites et ses biais.

En expérimentant et en produisant avec des outils d'IA, l'élève sera ainsi amené·e à :

- questionner la source, la fiabilité, les intentions et les biais des contenus générés (dimension informationnelle);
- comprendre le fonctionnement et les contraintes des systèmes d'IA (dimension technique);
- réfléchir aux enjeux sociaux et éthiques liés à son utilisation (dimension sociale).



LEXIQUE POUR L'ENSEIGNANT-E

- **L'Intelligence Artificielle (IA)** est la capacité des machines à effectuer des tâches typiquement associées à l'intelligence humaine, comme l'apprentissage, le raisonnement, la création et la perception.
- **Les IA génératives (IAG)** sont capables de générer, de façon autonome, divers types de contenu comme du texte, des images, des vidéos, de la musique ou même du code. Contrairement aux IA traditionnelles qui se concentrent sur des tâches spécifiques, les IAG visent à créer du contenu de manière autonome, se rapprochant ainsi des créations humaines. Elles s'appuient sur un vaste ensemble de données pour apprendre les structures et les modèles sous-jacents. Leur fonctionnement est probabiliste : elles utilisent des modèles d'apprentissage automatique, à la manière des réseaux neuronaux, pour prédire et générer le contenu le plus probable en fonction de son apprentissage.
- **Le prompt** est l'instruction ou la requête formulée à un modèle d'IA pour générer une réponse ou un contenu spécifique. Sa qualité et sa précision influencent grandement la qualité du contenu produit par l'IA. Pour proposer un prompt efficace, plusieurs éléments essentiels doivent être pris en compte : la clarté et la précision de l'objectif ou de la tâche souhaitée, la contextualisation de la situation ou du domaine concerné, l'utilisation d'exemples ou de formats de réponse souhaités, les contraintes ou les limites à respecter, ainsi que le ton ou le style attendu dans la réponse.
- **Les algorithmes** sont des ensembles d'instructions utilisés par les systèmes d'IA pour traiter des données, prendre des décisions ou effectuer des tâches spécifiques.
- **Les biais** en IA sont des distorsions récurrentes dans les résultats ou les décisions produits par les systèmes d'IA, qui peuvent conduire à des traitements inéquitables ou discriminatoires. Ces biais peuvent provenir de plusieurs sources telles que :
 - les données d'entraînement insuffisantes, erronées ou ciblées ;
 - la conception même des algorithmes, leur structure et leurs paramètres ;
 - les développeur-se-s qui, même involontairement, soumettent leur propres biais au système.

QUELQUES CONSEILS :

- Il est intéressant de commencer par démystifier l'IA en contextualisant son utilisation dans le quotidien des élèves : les assistants vocaux (Siri, Alexa), les recommandations sur YouTube, les correcteurs automatiques, les applications de navigation routière...
- La rédaction de prompts précis avec les élèves s'avère une accroche pédagogique motivante pour travailler de nombreux attendus liés à la production de textes. Un des intérêts est de pouvoir évaluer immédiatement la qualité de celui-ci (du prompt) à travers la réponse de l'IA.
- Afin de permettre de comprendre la façon dont les IA sont alimentées, les élèves peuvent les expérimenter avec des outils simples et accessibles basés sur l'IA, comme *Quick, Draw!* (Google), qui reconnaît des dessins, ou Chatbots qui répondent à leurs questions.
- Introduire la notion de données d'apprentissage à travers des jeux de rôles où les élèves sont des « IA » :
 - Montrer, par exemple, qu'un "robot" (enseignant-e ou élève) apprend à reconnaître des objets si on lui montre plusieurs exemples.
 - Dans la même logique, illustrer la différence entre une IA qui suit simplement des instructions de manière rigide et dépend entièrement de sa programmation initiale et une IA qui apprend toute seule, qui est flexible et peut s'adapter à de nouvelles situations grâce à son apprentissage continu.
 - Sensibiliser aux limites et aux biais de l'IA en précisant qu'une IA ne pense pas comme un humain et qu'elle n'est pas infaillible, comme on pourrait le penser. Montrer que si une IA est entraînée avec des données biaisées, elle peut reproduire ces biais
- Encourager un regard critique sur les outils qu'ils-elles utilisent. Amener les élèves à questionner les usages de l'IA.



- Encourager un usage responsable et éthique en échangeant à partir de questions telles que : Peut-on toujours faire confiance à une IA ? À qui appartiennent les données d'entraînement des IA ? Quelles sont les conséquences d'une IA qui se trompe ?
- Sensibiliser aux bonnes pratiques numériques (ex : ne pas partager d'informations personnelles avec une IA, vérifier les informations fournies).
- Proposer des activités où les élèves utilisent l'IA pour créer : générer des histoires, des images, inventer un assistant virtuel pour la classe...
- Il est opportun d'aborder l'impact environnemental de l'IA avec les élèves du primaire, à condition d'adapter le discours à leur âge : sensibiliser à la grande consommation d'énergie pour fonctionner; encourager des usages responsables et durables; comprendre que toutes nos actions numériques laissent une empreinte écologique (envoyer un e-mail, regarder une vidéo, utiliser un assistant vocal). Il ne s'agit pas d'alarmer les élèves mais de leur faire prendre conscience que la technologie a un coût énergétique et que chaque geste compte pour réduire son empreinte numérique. À ce sujet, la brochure du CSEM *L'impact écologique de nos usages numériques* permet d'approfondir ces questionnements.
- S'intéresser aux différentes dimensions du support médiatique :

Dimension informationnelle

- D'où proviennent les contenus qui sont produits par l'IA ?
- À partir de quoi sont générés les contenus ?
- Pourquoi faut-il formuler une demande correcte et précise ?
- Toutes les informations fournies sont-elles fiables ?
- Comment s'assurer que les informations reçues sont fiables ?
- ...

Dimension technique

- Comment les IA fonctionnent-elles pour produire un contenu ?
- Sur quel type de machine peut-on les utiliser ?

Dimension sociale

- Peut-on utiliser comme on veut les contenus générés par l'IA ?
- A-t-on le droit de communiquer des données personnelles dans le prompt de l'IA ?
- Quelles conséquences peut avoir l'usage d'une information fausse générée par l'IA ?
- Quels sont les intérêts liés à l'usage des IA ? Pour soi ? Pour les autres ?
- Quels peuvent être les risques d'utiliser des IA ? Pour soi ? Pour les autres ?
- Quel est l'impact écologique des IA ?

RESSOURCES



Ressources du CSEM et de ses partenaires :

- [Les intelligences artificielles. Comment mieux les comprendre ?](#) CSEM, coll. « Repères », 2025.
- CSEM, [ChatGPT](#), 2023, coll. « Éclairages », n°2.
- « L'IA : Définition, fonctionnement, opportunités, risques et limites », dans [Ressources témoignages et activités. Semaine EAM 2024](#). CSEM, 2024, p. 42-44..

Autres ressources :

- « [Comprendre les principes de base de l'intelligence artificielle \(IA\)](#) », CLEMI, 2024.
- « [L'école à l'heure de l'intelligence artificielle](#) », dans *Le courrier de l'Unesco*, octobre-décembre 2023.
- RIOUX, M., « [Démystifier l'intelligence artificielle](#) », 2023.
- HERFT, A., « [Guide de l'enseignant à l'usage de ChatGPT](#) » (trad. A. Gagné), 2022.
- ROY D. et Oudeyer P.Y., *C'est (pas) moi, c'est l'IA*, Paris, Nathan, 2024

FOCUS MÉDIA CHANSON



ÉDUIQUER AU MÉDIA CHANSON ?

Support omniprésent dans la vie des jeunes, la chanson est un format médiatique riche, mêlant texte, son et image (via les clips ou les pochettes). Elle accompagne les émotions, véhicule des messages et constitue un levier précieux pour aborder des enjeux sociaux, culturels, émotionnels ou politiques. À l'école, la chanson peut devenir un outil pédagogique transversal au service de l'expression, de l'analyse critique, de la compréhension du monde ou encore du vivre-ensemble.

En analysant, voire en produisant une chanson, l'élève sera ainsi amené-e à :

- développer sa compréhension des messages implicites ou explicites (valeurs, opinions, émotions) (dimension informationnelle) ;
- observer les procédés langagiers ou esthétiques en action dans une chanson (figures de style, jeux de mots, rimes, tonalité) ;
- identifier les représentations véhiculées (genres, stéréotypes, engagement, société) (dimension sociale) ;
- développer un esprit critique face à des objets culturels populaires.

Le tout vise à développer une pensée critique et réflexive sur les contenus écoutés, analysés, développés et créés.

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DU MÉDIA CHANSON

Le média chanson peut se définir comme une composition comprenant d'une part de la musique, d'autre part des paroles, souvent chantées, et généralement divisées en couplets et en refrain.

Outre cette définition, on peut citer quelques caractéristiques de ce média :

La structure : lorsqu'une chanson contient des paroles, ces dernières s'organisent généralement en couplets et en refrain. L'introduction et la conclusion instrumentale participent également à l'expérience de la chanson.

La fonction des différentes parties chantées : les couplets sont là pour raconter un récit, une histoire autour d'une thématique, d'un personnage, tandis que le refrain répète l'idée centrale de la chanson.

La rythmique et la métrique : on constate certaines similitudes, en termes de rythme, entre le média chanson et la poésie : chaque phrase d'une chanson crée en effet un rythme singulier, avec, généralement une longueur similaire (8,10,12 syllabes) pour faciliter l'intégration de la mélodie. Les phrases riment généralement entre elles.

Les procédés langagiers et le vocabulaire : toujours à la manière de la poésie, le média chanson effectue un travail langagier qui vise surtout à faire du beau avant de transmettre des valeurs. Étudier les effets de style, c'est surtout observer les manipulations de langage effectuées.

La thématique : la chanson (et surtout les paroles) renvoie à un système de valeurs qu'il peut être intéressant d'analyser. Média d'expression, la chanson est là pour que son-a auditeur-ricer retienne un message à la suite de son expérience (ici d'écoute).

QUELQUES CONSEILS :

- Aborder les goûts musicaux des élèves : ce qu'ils-elles aiment comme style musical, comme artiste(s), les raisons de ce(s) choix...
- Proposer des playlists de chansons plutôt que des chansons isolées en lien avec une thématique afin d'éviter la barrière des styles musicaux que les élèves n'aimeraient pas.
- Développer les émotions ressenties par les jeunes dans le cadre de l'écoute d'une chanson :
 - Que ressent-il-elle quand il-elle écoute la chanson ?
 - A-t-il-elle déjà ressenti de fortes émotions à l'écoute d'une chanson ?
 - A-t-il-elle déjà partagé les émotions ressenties à l'écoute d'une chanson avec son entourage ? Partageait-il la même émotion ?
- S'intéresser aux différentes dimensions du support médiatique :

Dimension informationnelle

- Qui a composé la musique et qui a écrit les paroles de la chanson ?
- De quel style musical s'agit-il ? Qu'est-ce qui te permet de le dire ?
- Quels messages/valeurs sont véhiculé(e)s à travers la chanson ?
- Quels sont les thèmes explorés dans la chanson ?

- Comment s'articulent les paroles et la musique dans la chanson ?
- Les paroles riment-elles ?
- Les paroles te semblent-elles en accord avec la composition musicale ? Pourquoi ?

Dimension sociale

- Quelles émotions la chanson a-t-elle suscitées chez l'auditeur·rice ?
- La chanson écoutée est-elle destinée à un certain type de public ? Quels indices te permettent de le déterminer ?
- Quelle vision du monde ces messages/valeurs traduisent-ils/elles ?
- Y a-t-il des stéréotypes véhiculés par les paroles de la chanson (univers, personnages décrits, etc.) ?
- Il est également possible d'interroger les élèves sur leurs usages et pas seulement sur leur expérience d'écoute d'une chanson :
 - Écoutes-tu souvent des chansons ? Et ton entourage ? Qu'apprécies-tu comme types de chanson ? Pourquoi ?
 - Écoutes-tu seul·e des chansons ? T'arrive-t-il d'en écouter avec d'autres personnes ? Lesquelles ?

(Ces questions ne sont pas exhaustives et ne doivent pas être toutes abordées lors de chaque phase d'analyse.)

DES ACTIVITÉS POUR TRAVAILLER LE MÉDIA CHANSON DANS LE TRONC COMMUN

- Compétences initiales : **Fiche 5 : « Musique et émotions »**
- P1-P2 : **Fiche 7 : « Une chanson pour parler de ma planète »**
- P3-P4 : **Fiche 7 : « Une chanson pour informer »**
- P5-P6 : **Fiche 1 : « Créer une chanson avec l'aide de l'IA »**

RESSOURCES



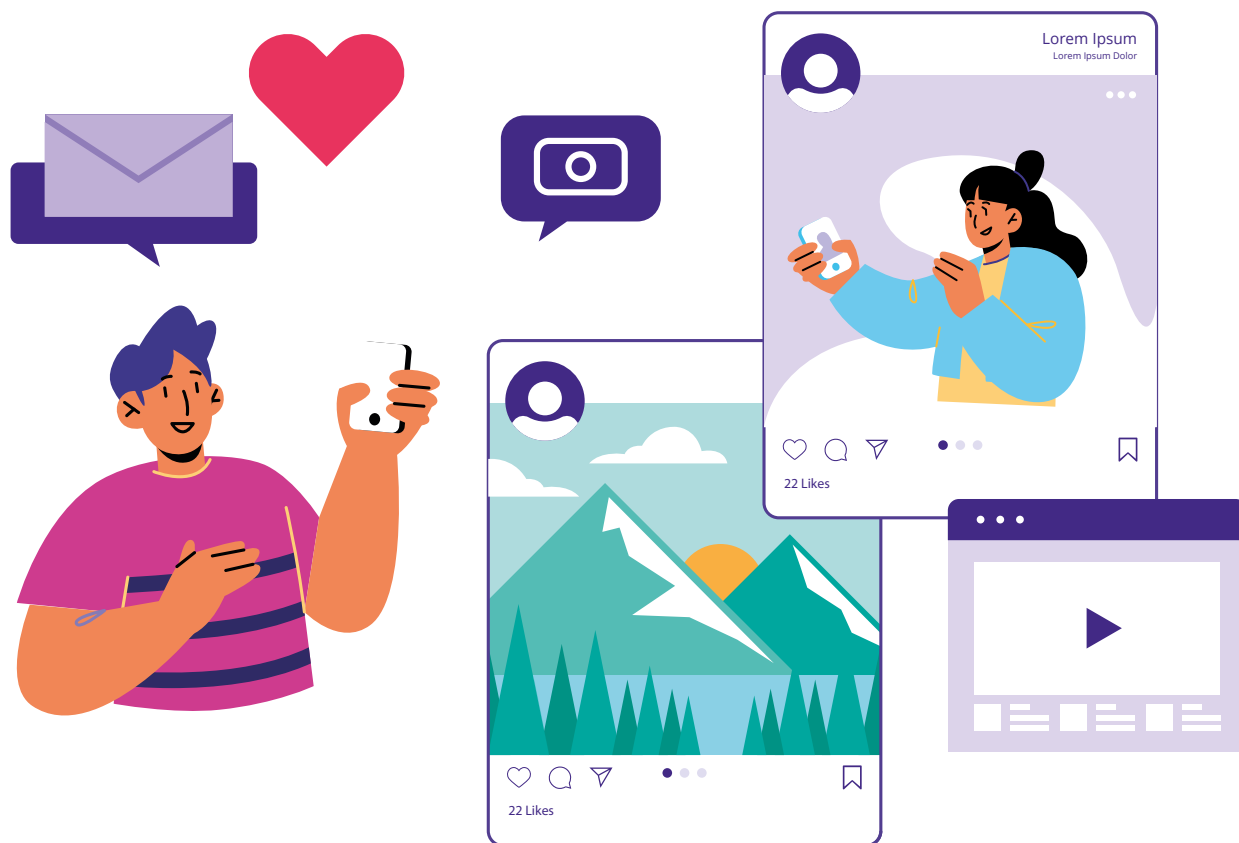
Ressources du CSEM et de ses partenaires :

- Media Animation et CSEM, « [En avant la musique](#) », dans *123clic. Comment accompagner les premiers pas de mon enfant dans le numérique ?*
- « [Voyage musical autour du monde](#) », projet scolaire mené par l'École fondamentale Sainte-Marie, Bruxelles, 2019 .

Autres ressources :

- BESSON, M., SCHÖN, D., « La musique et le langage : une relation intime », dans *Revue de neuropsychologie*, n° 11, 2001, p. 5-22.
- DELALANDE, F., *La musique est un jeu d'enfant*, Paris, Buchet/Chastel, 1993.
- VIDAL, C., « Chansons et apprentissages linguistiques : une approche didactique », dans *Le français aujourd'hui*, n°179, 2012, p.45-52.

FOCUS MÉDIAS SOCIAUX



POURQUOI ÉDUIQUER AUX RÉSEAUX SOCIAUX DÈS L'ÉCOLE PRIMAIRE ?

Les réseaux sociaux font partie du quotidien des élèves, que ce soit directement ou par effet de contexte (frères et sœurs, parents, camarades, contenus partagés ou mimés). Bien qu'ils soient interdits aux moins de 13 ans, il s'avère qu'un nombre considérable de jeunes y sont présents, parfois bien avant cet âge légal.

Sans vouloir légitimer et encore moins encourager cette présence, il apparaît donc nécessaire d'intégrer les médias sociaux dans les démarches d'éducation aux médias dès le primaire. Cela s'avère nécessaire pour préparer et outiller les élèves à les lire, à les interroger, à les comprendre et à porter un regard critique sur ce qu'ils véhiculent : des normes, des émotions, des relations de pouvoir, des algorithmes et des représentations sociales.

En abordant les médias sociaux, l'élève sera amené-e à :

- développer son esprit critique sur les contenus qui sont diffusés sur les médias sociaux ;
- acquérir des clés de compréhension pour anticiper les risques ;
- favoriser des usages responsables des médias sociaux.

FONCTIONNEMENT GÉNÉRAL DES RÉSEAUX SOCIAUX

Les médias sociaux sont des plateformes numériques qui permettent de publier, partager et réagir à des contenus (textes, images, vidéos...). Les interactions se font via des **"likes"**, **commentaires**, **partages** ou **emojis**. Chaque utilisateur·rice dispose d'un **"mur"** ou d'un **"fil"**, qui regroupe ses publications et celles des comptes suivis.

Mais les réseaux ne se résument pas à des outils de communication : ce sont des espaces publics/privés dans lesquels se jouent l'identité, la reconnaissance sociale, la visibilité ainsi que le rapport au corps, à la norme, au genre et au groupe.

Ils fonctionnent aussi avec des **algorithmes** qui sélectionnent, trient et hiérarchisent les contenus en fonction de leur capacité à générer de l'engagement. Cela influence profondément ce que les utilisateur·rice·s voient et donc, pensent. Comprendre ces mécanismes permet de développer une lecture critique : ce que je vois n'est pas représentatif de la réalité, mais d'une logique de captation d'attention. Les plateformes les plus populaires (*TikTok, Instagram, Snapchat, YouTube...*) ciblent les jeunes en misant sur des formats courts, visuels, rapides – et sur une gratification immédiate (likes, vues, réponses).

QUELS ENJEUX POUR LES ÉLÈVES ?

- **La visibilité et la vie privée** : apprendre à distinguer ce qui est public, privé, partagé, archivé, viral. Comprendre que ce qu'on publie laisse une trace et peut être vu par des personnes inattendues.
- **L'image de soi et la comparaison** : comprendre que les publications sont souvent mises en scène, filtrées, idéalisées. Éviter que les élèves se comparent à des normes inaccessibles.
- **Les émotions et les réactions** : un commentaire, un emoji ou un silence peuvent avoir un fort impact. Travailler les compétences émotionnelles et l'empathie est essentiel.
- **Les relations sociales** : apprendre à identifier les rapports de pouvoir, les logiques de popularité, les phénomènes d'exclusion ou de moquerie. Développer la responsabilité des interactions (mesurer les conséquences d'un commentaire, d'un partage, d'une moquerie).
- **Les fausses informations et les manipulations** : initier à la vérification de l'information, à la prudence face aux rumeurs, aux « buzz » et aux tendances virales.
- **Le fonctionnement des réseaux sociaux** : décortiquer les dispositifs techniques et les codes de communication (fonctionnement des fils d'actualité, hashtags, algorithmes, etc.). Identifier les formes de violence en ligne et les stratégies pour y faire face (se défendre, signaler, demander de l'aide).

QUELQUES CONSEILS :

- Ancrer l'approche pédagogique dans l'expérience réelle des élèves : il s'agit de partir de ce qu'ils-elles vivent, voient, imitent ou reproduisent afin de développer quelques questionnements :
 - Quels contenus les ont marqué-e-s ?
 - Quels gestes ou discours reprennent-ils-elles dans la cour ?
 - Quelles émotions associent-ils-elles aux médias sociaux ?
 - Quels contenus ont-ils-elles vus ?
 - Quels gestes reproduisent-ils-elles ?
 - Quelles émotions vivent-ils-elles à travers les médias sociaux (jalousie, excitation, honte, envie, peur) ?
- Créer un climat de confiance : il est crucial de ne pas juger mais d'écouter, d'accompagner. La posture de l'enseignant-e est celle de la médiation et non de la sanction.
- L'éducation aux réseaux sociaux ne doit pas seulement être une éducation à la prudence. Elle doit aussi :
 - développer l'esprit critique, encourager l'expression créative et responsable ;
 - valoriser les voix minorées ou invisibilisées ;
 - soutenir l'autonomie des élèves, une fois qu'ils-elles seront en âge d'être présent-e-s sur les médias sociaux, en leur donnant les outils pour gérer leurs comptes, leurs paramètres, leurs émotions et leurs relations en ligne.

DES ACTIVITÉS POUR TRAVAILLER LES MÉDIAS SOCIAUX DANS LE TRONC COMMUN

- P5-P6 : **Fiche 5 : « Le mur, comme sur les médias sociaux »**

RESSOURCES



- Média Animation, [#Génération2020 : les usages des écrans chez les moins de 20 ans](#), Média Animation, 2021.
- Média Animation, [#Génération2024 : les jeunes et les pratiques numériques \(résultats de l'enquête\)](#), Média Animation, 2024.
- Média Animation, [Éduquer aux réseaux sociaux. Les jeunes à l'heure du numérique](#), Média Animation, 2017.
- Action Médias Jeunes, [Accompagner les jeunes sur les réseaux sociaux](#).
- Vidéo sur le [cyberharcèlement](#) réalisée par les Niouzz (RTBF) dans le cadre de la campagne HOPE, 2024.
- CSEM, [Les réseaux sociaux pour les enfants](#), CSEM, coll. « Éclairages », 2021.
- CSEM, [Comment le web influence-t-il la vie affective et sexuelle des jeunes ?](#), CSEM, coll. « Repères », 2023.
- CSEM, [Comment prévenir le cyberharcèlement par l'éducation aux médias ?](#), CSEM, coll. « Repères », 2025.
- Bibliothèques sans frontières, [Aborder la citoyenneté numérique avec vos élèves - Les Cyber Héros](#), 2024.

FOCUS MÉDIA VIDÉO



ÉDUIQUER AU MÉDIA VIDÉO ?

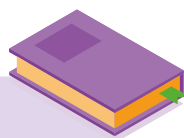
Format médiatique très apprécié chez les jeunes, la vidéo s'avère un outil intéressant au service des apprentissages disciplinaires. La production de capsules vidéo présente l'opportunité d'aborder de nombreux apprentissages en éducation aux médias. Elle développe à la fois les compétences langagières et communicationnelles (tant pour l'oral que pour l'écrit), la créativité et la maîtrise technique des outils utilisés.

En analysant et/ou en produisant une vidéo, l'élève sera ainsi amené-e à :

- tenir compte des contenus, de leurs caractéristiques et de leurs intentions (dimension informationnelle) ;
- s'approprier les objets techniques utilisés (dimension technique) ;
- considérer le public (ses attentes, les effets attendus ou potentiels du message...) afin d'adapter le contenu (dimension sociale).

Le tout vise à développer une pensée critique et réflexive sur les contenus produits et reçus.

LEXIQUE POUR L'ENSEIGNANT-E



Synopsis : résumé de l'histoire (actions des personnages et des propos) en quelques lignes à une ou deux pages.

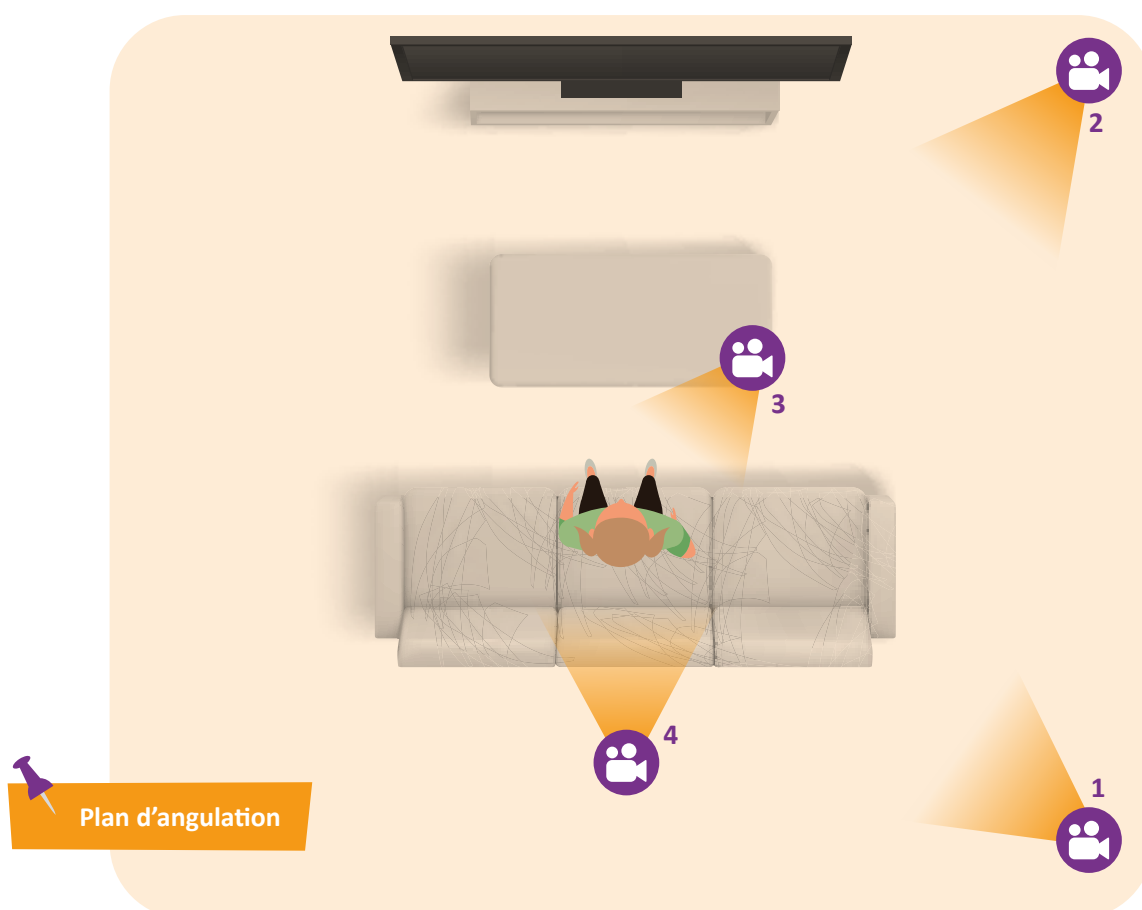
Storyboard : version dessinée du découpage présentant toutes les indications techniques. Support visuel utilisé par le·la réalisateur·rice pour concevoir le film et pour guider le tournage. Ce support peut faire référence, pour chaque plan, à la manière avec laquelle le décor/la personne est filmé(e) (voir plus loin pour un exemple de storyboard à compléter).



Voix off : dans une scène, une voix off est la voix d'une personne que l'on entend mais qu'on ne voit pas à l'écran. Cela peut être la voix d'une personne présente dans une autre scène ou d'une personne prenant en charge la narration de la vidéo.

Plan d'angulation : ou plan au sol, il s'agit de figurer schématiquement le décor, vu du dessus en plongée verticale. On peut ensuite marquer les positions de la caméra et des personnages ainsi que leurs mouvements respectifs. Il est accompagné d'un découpage technique des différents plans qui donne des informations sur le cadrage (angle de prise de vue, échelle, mouvement), la description de l'action et les raccords.

Exemple :



N° du plan	Durée	Bande Image	Bande son	Echelle/Angle/Mouvement	Raccord
1	5 sec	Alice assise dans son canapé. La TV est allumée	TV	Plan d'ensemble Angle neutre Fixe	
2	3 sec	Alice assise dans son canapé	TV	Plan moyen Angle neutre Fixe	
3	3 sec	Alice assise dans son canapé, téléphone en main qu'elle regarde	TV	Plan taille Angle neutre Fixe	Raccord dans l'axe
4	6 sec	Bras d'Alice qui tient son téléphone	TV	Du plan rapproché au gros plan Plongée Zoom avant	Raccord de regard

 Découpage technique

QUELQUES CONSEILS :

- Il est toujours utile, comme point de départ pour définir des critères d'observation, de partir de l'expérience des élèves et des vidéos qu'ils-elles regardent.
- Veiller à aborder ou à faire découvrir à vos élèves la variété des vidéos existantes et aborder les caractéristiques qui les distinguent à partir des observations des élèves : type de vidéo, thématique, ton, caractéristiques du son et/ou de l'image et rapport entre ceux-ci, longueur, etc.
- Il est également intéressant de profiter de cette phase d'observation pour constater la présence de différents plans, types de cadrage et prises de vues, des paramètres du son (voix in, voix hors champs, voix off) ainsi que des mouvements de la caméra, et de verbaliser l'influence de tous ces paramètres sur la compréhension du message.
- S'il s'agit d'une première expérience de production vidéo pour le groupe, il peut être utile de laisser les élèves expérimenter librement le matériel pendant une courte séquence et d'observer avec eux-elles les différents plans et cadrages en les questionnant sur les effets de ceux-ci.
- Se munir du matériel adéquat :
 - matériel pour la prise d'images : caméra, tablette, smartphone ;
 - matériel pour la prise de son : le son de l'appareil prenant les images peut être suffisant mais, si cela s'avère possible et pertinent, il peut être intéressant d'investir dans du matériel peu coûteux comme un micro-cravate bluetooth par exemple.



- Si certains projets permettent d'enregistrer les scènes dans l'ordre en travaillant simultanément le son et l'image, d'autres peuvent nécessiter un montage permettant de couper, de déplacer et d'associer les images et les sons enregistrés.

Des applications et logiciels existent pour le montage vidéo : Capcut (Android), Shotcut (Android et Apple), Imovie (Apple), Adobe Express (Tous systèmes).

- S'intéresser aux différentes dimensions du support médiatique :

Dimension informationnelle

- Qui/Que voyons-nous, qu'entendons-nous dans la vidéo ?
- De quel type d'images s'agit-il ?
- De quel type de sons s'agit-il ?
- Comment s'y prend-on pour expliquer le sujet ? Que dit-on ? Que montre-t-on ?
- Qui entend-on parler ? Voit-on toujours celui qui parle ? Pourquoi ?

Dimension technique

- Comment voit-on les personnes/les décors sur cette image ?
- Avec quel appareil cette vidéo a-t-elle été tournée ?
- L'image et le son ont-ils été enregistrés en même temps ?
- Serait-on capables de produire une vidéo telle que celle-là ? Pourquoi ? Comment procéderait-on ?

Dimension sociale

- D'où vient cette vidéo ? Qui la diffuse ?
- Avec quelle intention cette image a-t-elle été diffusée ?
- À qui est-elle destinée ?
- Dans quel contexte a-t-elle été produite ?
- Quelles émotions suscite-t-elle ?

(Ces questions valent autant pour l'analyse que la production de vidéos. Elles ne sont pas exhaustives et ne doivent pas être toutes abordées lors de chaque phase de production ou d'analyse.)

- Dans le cadre d'une production vidéo, aider les élèves à penser leur réalisation en passant par différentes étapes de production :

- **définir le projet et écrire le synopsis** : délimiter les contours du projet vidéo, en identifiant : le contenu de la vidéo à créer, l'intention, le public cible, le matériel mis à disposition, l'(les) objectif(s) de l'activité dans laquelle il prend place ainsi que les contraintes techniques ;
- **élaborer storyboard ou un plan d'angulation** (voir lexique) : expliquer ce qu'on va dire/montrer, comment va-t-on le dire/montrer, quel type de plan/cadrage va être utilisé pour chaque scène (voir encadré ci-contre) ; le plan d'angulation permet de visualiser le résultat des prises de vues futures et l'enchaînement des plans ; idéalement le dessiner sur le lieu de tournage ;
- **tournage de la vidéo** en ayant le storyboard comme feuille de route (respect du plan, du contenu, la qualité de l'image, du son, etc.) ;
- **montage** (facultatif en fonction du projet) : si la vidéo n'a pas été tournée d'une seule traite, il faut réfléchir, lors de cette étape à l'application, au logiciel à utiliser afin qu'elle corresponde à l'usage qu'on attend. Il faut ensuite identifier l'ordre des scènes à monter, la transition entre les scènes, la qualité de l'image, etc. ;
- **diffusion** : l'objectif d'une production médiatique est d'atteindre un public. La diffusion est donc une étape essentielle de ce type de projet. Il faut donc identifier le support sur lequel diffuser la vidéo en fonction du public visé.

LA PROTECTION DES DONNÉES ET LE DROIT À L'IMAGE :

Lors de la réalisation d'une photo, d'une vidéo, il est primordial de rappeler quelques principes liés à la protection des données et au droit à l'image. Le Règlement général sur la protection des données (RGPD) doit être pris en compte dans le cadre des activités scolaires, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de recourir à des outils numériques et/ou d'exploiter des photos ou vidéos représentant des élèves.

Rappel de quelques notions :

Donnée personnelle : toute information permettant d'identifier directement ou indirectement une personne physique. Exemples: prénom, nom, adresse postale ou mail, date de naissance, photos, empreintes digitales, adresse IP, mot de passe, données de géolocalisation ou de santé...

Droit à l'image : le droit à l'image stipule qu'il faut le consentement d'une personne pour la prendre en photo. Pour que cette photo soit diffusée (sur les réseaux sociaux, sur un site internet, dans une publication, etc.), la personne photographiée doit donner son consentement. En donnant son consentement pour être pris en photo, on ne le donne donc pas automatiquement pour que cette dernière soit rendue publique.

Tout le monde dispose de ce droit à l'image, peu importe son âge :

Avant 12 ans (soit l'âge légal du discernement), ce sont les responsables légaux qui donnent leur consentement pour leur enfant.

Entre 12 et 18 ans, le consentement doit être donné par le·la jeune et par ses responsables légaux.

Consentement : 13 ans, c'est l'âge officiellement requis pour s'inscrire sur un réseau social. C'est aussi l'âge à partir duquel, en Belgique, un·e enfant est propriétaire de ses données personnelles et de son image. À cet âge, on estime qu'il·elle est capable de donner son propre consentement dans ce domaine. À la suite de l'arrivée du RGPD, la Belgique a fixé cette limite à 13 ans, ce qui n'est pas le cas chez nos voisins : elle est de 15 ans en France et de 16 ans au Luxembourg.

LES DIFFÉRENTS TYPES DE PLANS/CADRAGES

• Le format / cadrage :

- *Portrait* : L'image est donnée à voir de manière verticale (la hauteur est plus grande que la largeur) plan dans lequel on peut voir l'émotion du personnage.
- *Paysage* : L'image est donnée à voir de manière horizontale (la largeur est plus grande que la hauteur).

• L'angle de prise de vue :

- *Frontal* : Le sujet est pris de face.
- *Latéral* : Le sujet est pris de côté (gauche ou droite).
- *Plongée* : Le sujet est pris d'en haut.
- *Contre-plongée* : Le sujet est pris d'en bas.

• Les plans :

Plan d'ensemble:

Ce plan montre un personnage dans une partie du décor.

Plan moyen:

Le personnage/la personne est vu-e de la tête aux pieds.

Plan américain :

Le personnage/la personne est vu-e jusqu'aux cuisses.

Plan rapproché :

Le personnage/la personne est vu-e jusqu'à la poitrine

Gros plan :

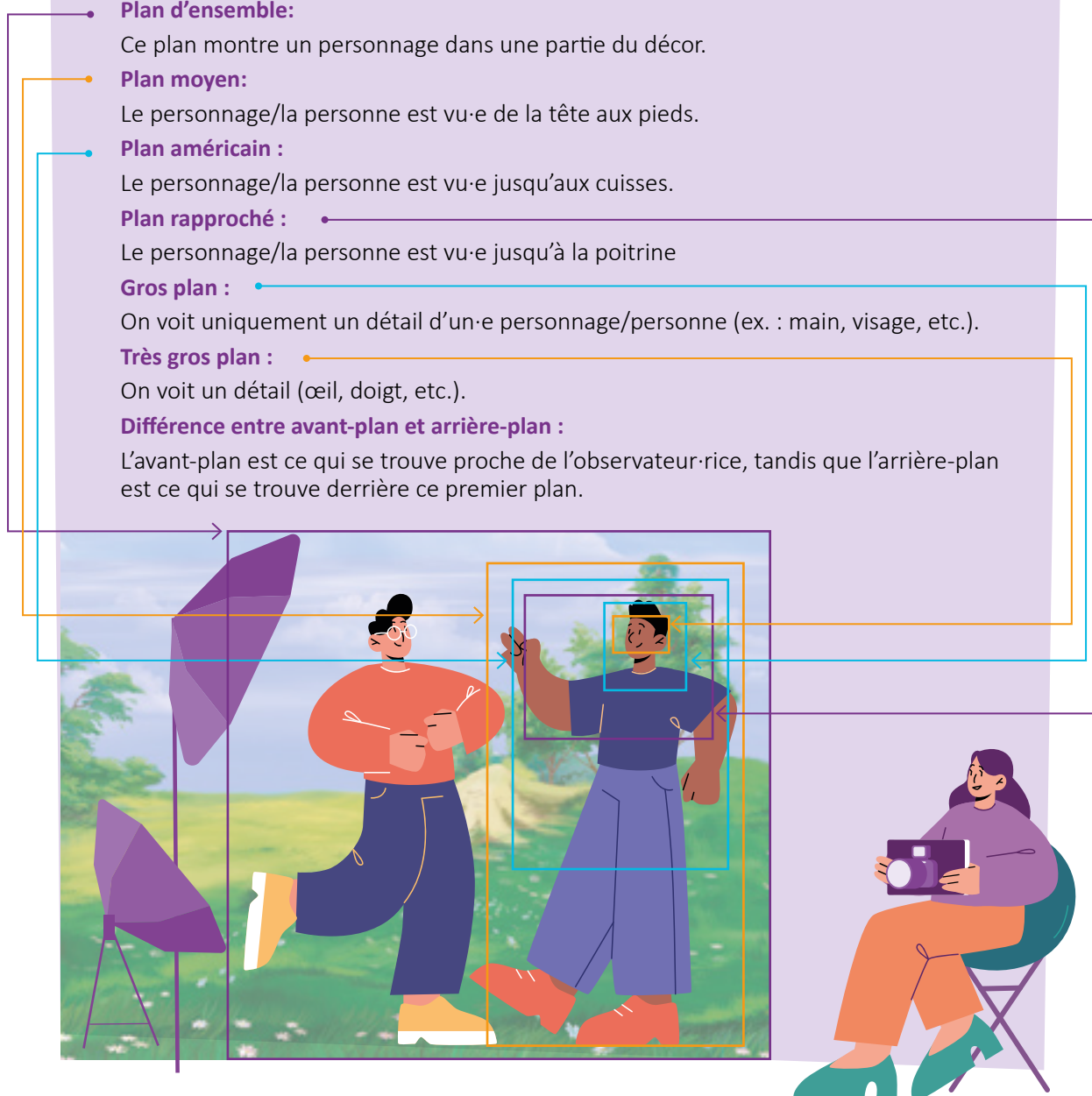
On voit uniquement un détail d'un-e personnage/personne (ex. : main, visage, etc.).

Très gros plan :

On voit un détail (œil, doigt, etc.).

Différence entre avant-plan et arrière-plan :

L'avant-plan est ce qui se trouve proche de l'observateur-ric, tandis que l'arrière-plan est ce qui se trouve derrière ce premier plan.



DES ACTIVITÉS POUR TRAVAILLER LA VIDÉO DANS LE TRONC COMMUN

- Compétences initiales : [Fiche 6 : « Des gens “derrière la caméra” »](#)
[Fiche 12 : « Une publicité télévisée pour un jouet »](#)
- P1/P2 : [Fiche 5 : « Son et expression : la pensée en mouvement »](#)
[Fiche 9 : « Tutos à gogo! »](#)
[Fiche 10 : « Silence on tourne! »](#)
- P3/P4 : [Fiche 6 : « Effectuer une recherche sur Internet. Illustrer un Tuto »](#)
- P5/P6 : [Fiche 6 : « Le burlesque, de l'analyse à la création »](#)
[Fiche 9 : « Réalisation un JT »](#)

RESSOURCES



- CSEM, Semaine de l'éducation aux médias 2023 : « [Ressources, témoignages et activités](#) » :
 - « réaliser un (web)documentaire sur ma ville/mon village (6-12 ans) »
 - « réaliser une publication sur les réseaux sociaux de manière responsable (13-20 ans) »
- ACMJ - Média Animation, *Tournez jeunesse ! Mener un projet vidéo avec des jeunes*, 2011.
- Média Animation, [CLAP ! 30 activités pour dynamiser votre atelier cinéma](#), 2024.

NOTES

[illegible]

