



HAL
open science

“ Former l’esprit critique des élèves ”

Kaltoum Mahmoudi

► To cite this version:

Kaltoum Mahmoudi. “ Former l’esprit critique des élèves ”: Usages du numérique et formation de l’esprit critique: analyse discursive d’un dispositif de médiation. *Education & Formation*, A paraître, Numéro thématique – Usages du numérique en éducation: regards critiques, Numéro e-317, <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=37&page=3>. hal-02913449v1

HAL Id: hal-02913449

<https://hal.science/hal-02913449v1>

Submitted on 9 Aug 2020 (v1), last revised 9 Feb 2022 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Former l'esprit critique des élèves »

Usages du numérique et formation de l'esprit critique : analyse discursive d'un dispositif de médiation

Kaltoum Mahmoudi*

* Lycée Valentine Labbé
41 rue Paul Doumer
59110 La Madeleine
kaltoum.mahmoudi@ac-lille.fr

RÉSUMÉ. Notre étude se situe dans la sphère discursive de la communication institutionnelle. L'analyse de productions discursives et scripturales amène à comprendre les enjeux et les finalités de la formation de l'esprit critique face au développement des usages et mésusages du numérique. L'étude de procédés discursifs invite le lecteur à saisir le contexte d'émergence du discours qui institue cette formation en présupposé d'urgence suite aux attentats. Observée sous l'angle du dispositif de médiation, la formation de l'esprit critique diffuse les prescriptions d'usages du numérique ainsi que leur légitimation. Une forme synoptique décrit les composants de la formation de l'esprit critique. Elle révèle que l'acquisition de compétences et savoirs translittéraciques devient le gage d'une posture critique face à l'information et aux médias numériques.

MOTS-CLÉS : dispositif de médiation, usage, mésusage, culture numérique, culture informationnelle, translittératie, esprit critique, analyse de discours, communication institutionnelle

1. Introduction

Les occurrences centrées sur la notion esprit critique sont nombreuses dans les textes institutionnels et diverses formulations sont employées pour qualifier ce que l'institution scolaire française appelle une « ambition majeure » (Eduscol, 2016). Face à la prolifération des thèses complotistes, à la désinformation et aux théories djihadistes, les pouvoirs publics décident de renforcer l'éducation aux médias et à l'information (Emi). La formation de l'esprit critique inscrite dans l'Emi est présentée à travers l'étude rhétorique comme un antidote et une réponse politique face à ces enjeux sociétaux. En développant la réflexivité et l'analyse critique des élèves à l'égard de l'information et des médias numériques, la formation de l'esprit critique se pose en condition d'une citoyenneté active et s'instaure à travers le discours institutionnel comme une évidence.

L'analyse de discours s'avère une méthodologie pertinente pour mettre en évidence ce que les énoncés expriment sur notre sujet (Krieg-Planque, 2017). Le discours institutionnel, unifié et homogène dans sa forme, neutre en apparence, n'est pour autant pas dénué d'enjeux. L'analyse et l'interprétation d'un corpus de textes nous amènent ainsi à donner sens et mots aux intentions institutionnelles. Face au développement des usages du numérique, comment comprendre ce recours actuel à la formation de l'esprit critique ? Pour mener à bien notre étude, nous nous appuyons sur les caractéristiques du « discours instituant » que Claire Oger et Caroline Ollivier-Yaniv dans une anthropologie des discours institutionnels définissent par « un discours sur ce que doit être le discours » (Oger et Ollivier-Yaniv, 2006 : 64). L'analyse de procédés de lissage¹ nous amène par conséquent à dévoiler les liens entre formation de l'esprit critique et usages du numérique que par ailleurs la nature même du discours instituant voue à cacher par son apparente neutralité. Et cette « logique du dévoilement » (Sedda, 2017) nous engage en tant que chercheur en Sciences de l'information et de la communication. Enfin, le regard sémiologique posé sur une forme synoptique qui caractérise les éléments constitutifs de la formation de l'esprit critique, complète cette analyse discursive.

Nous débiterons cette étude par l'explicitation de nos choix méthodologiques et des formulations qui constituent l'intitulé de cette communication (section 2). Afin de préciser le cadre théorique, nous remonterons aux fondements même de la notion esprit critique (section 3). C'est en convoquant en effet le concept de dispositif que nous avons analysé l'émergence du discours sur la formation de l'esprit critique en contexte numérique. Il convient de définir tout d'abord ce que nous entendons par ce terme polysémique et qui renvoie au domaine de la critique sociale (Sedda, 2017). Le dispositif est au centre de la pensée de Foucault dès le milieu des années 1970. Il est entendu comme « une sorte de formation qui a un moment donné a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence (...). Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante ». (Foucault, 1994 : 299-300). L'étude discursive révèle que « former l'esprit critique des élèves » offre la garantie d'un usage et d'un accès sécurisé et sécurisant à l'information et aux médias numériques. Par conséquent, c'est en convoquant la notion de dispositif de médiation que nous avons choisi d'observer le contexte d'émergence de ce discours qui légitime la formation de l'esprit critique par la force discursive du présupposé (section 4). A partir de résultats empiriques liés à l'analyse sémiologique de la forme synoptique, nous serons amenés dans les deux dernières parties de cet article à donner consistance à la formation de l'esprit critique dans un contexte d'injonction numérique.

2. Choix méthodologiques

2.1. La constitution d'un corpus de textes institutionnels

La production discursive de l'institution scolaire constitue notre sphère d'enquête. Cette institution est productrice de discours et nous avons pu de ce fait collecter des matérialités écrites sur notre sujet notamment

¹ Les procédés de lissage sont les éléments qui donnent au discours institutionnel son caractère uniforme et homogène.

des textes officiels de circulaires de rentrées et des textes de lois² extraits du site education.gouv.fr. Modèle redondant par sa forme qui se duplique année après année, la circulaire de rentrée permet aux autorités administratives d'informer la base des priorités et des principales mesures pédagogiques et éducatives entrant en vigueur à chaque rentrée. S'ajoute à cette première matière, une seconde composée de pages dédiées à l'esprit critique extraites du site eduscol dont l'objectif est de favoriser la mise en œuvre des réformes par des exemples de terrain et par un accès à des ressources. La communication institutionnelle, communication médiée et médiatisée, se matérialise à travers ces deux sites reconnus comme sites de référence en matière d'information puis d'initiatives pédagogiques et éducatives³.

A ces matérialités écrites, nous avons ajouté des matérialités orales dont des transcriptions de vidéos de colloques et de séminaires sur la formation de l'esprit critique extraites du site eduscol puis de sites académiques. Les Sciences de l'information et de la communication s'intéressent à toute forme de communication. C'est la raison pour laquelle notre corpus qui ne se limite pas aux mots comporte également des matérialités visuelles dont une forme scripturale extraite du site eduscol (cf. figure 3). Forme synoptique : c'est le nom que nous lui avons donné parce qu'elle met en scène le discours et offre une vue d'ensemble des composants de l'esprit critique. Cette forme scripturale, ce construit institutionnel, accompagne la formulation « Former l'esprit critique des élèves » et constitue à elle seule un espace de sens. L'approche sémiologique que nous ambitionnons dépasse la seule dimension linguistique pour s'intéresser à ce signe porteur de sens. Nous observerons cette forme dans son environnement celui de l'institution scolaire pour comprendre le message qu'elle transmet. Nous nous appuierons pour ce faire sur les théories du sémiologue R. Barthes (1957). L'apport de la sémiologie que nous définissons par la science générale des signes est de poser la question du sens, de la signification. Barthes nous dit que « l'image et l'écriture ne sollicitent pas le même type de conscience » (Barthes, 1957 : 213). Nous proposerons par conséquent trois modes de lectures de cette forme en sections 5 et 6.

Chaque matériau constituant le corpus dispose en revanche de logiques structurelles et discursives propres nous offrant l'opportunité de mettre en regard diverses formes discursives même si ces caractéristiques ne feront pas l'objet de cet article. Précisons enfin notre choix de débiter le corpus en 2007. Cette année marque selon nous une double émergence, celle d'une corrélation puisque nous voyons apparaître à travers le discours institutionnel les termes « numérique » et « esprit critique » pour la première fois associés, celle enfin de l'émergence d'une thématique de recherche scientifique, la culture informationnelle⁴ ainsi que l'intérêt des Sciences de l'information et de la communication pour le terrain. Précisons enfin que notre corpus se veut homogène parce que les matérialités qui le composent sont issues de la même sphère, celle de l'institution scolaire, et parce que toutes les matérialités traitent du même sujet : usages du numérique et formation de l'esprit critique. Pour clore et afin de poursuivre l'explicitation de notre posture méthodologique dans les parties suivantes, ajoutons que notre corpus est en constante évolution et ouvert aux nouvelles parutions sur notre sujet.

2.2. De l'analyse de contenu à l'analyse de discours

Sur le plan méthodologique, la première méthode d'analyse choisie est celle de l'analyse de contenu qui se caractérise tout d'abord par un repérage de la présence des deux concepts clés de notre sujet : « esprit critique » et « numérique » par le biais des facilités offertes par l'informatique. Ce repérage a donné lieu à une extraction afin de mesurer la fréquence de ces deux termes et de reporter les unités linguistiques dans un tableur. Nous n'avons pas utilisé de logiciel d'analyse de données textuelles parce que notre corpus n'est pas volumineux et parce que le sens, les finalités et la singularité du discours demeurent nos objectifs principaux. Nous n'excluons pas pour autant le recours à ce type d'outil au cours de nos recherches afin de préciser les univers lexicaux présents dans le discours, les classer, les visualiser puis les interpréter.

² Le corpus est composé de dix circulaires de rentrées, de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 08 juillet 2013, des plans numériques de 2010 et 2015, du dossier de presse de la rentrée 2015-2016 intitulé « Une école au cœur de la République », d'un texte international de l'Unesco intitulé « Education à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du 21ème siècle » (2015). S'ajoutent également quarante pages dédiées à la formation de l'esprit critique extraites du site eduscol.education.fr.

³ Lorsqu'Alexandre Serres, Élisabeth Schneider et Angèle Stadler (2015) ont cartographié les acteurs de l'Emi et leurs relations sur le web, l'expérience menée a mis en avant les ressources les plus citées concernant l'Emi : eduscol et education.gouv.fr totalisaient un nombre important de liens entrants.

⁴ Baltz (1998) pose les fondements du concept en définissant la culture informationnelle comme une culture surplombante englobant les cultures de l'information, des médias, de l'information communication et de l'informatique.

Cette première figure propose une vue d'ensemble de la fréquence d'utilisation du terme « numérique » à travers les circulaires de rentrées sur la période étudiée :

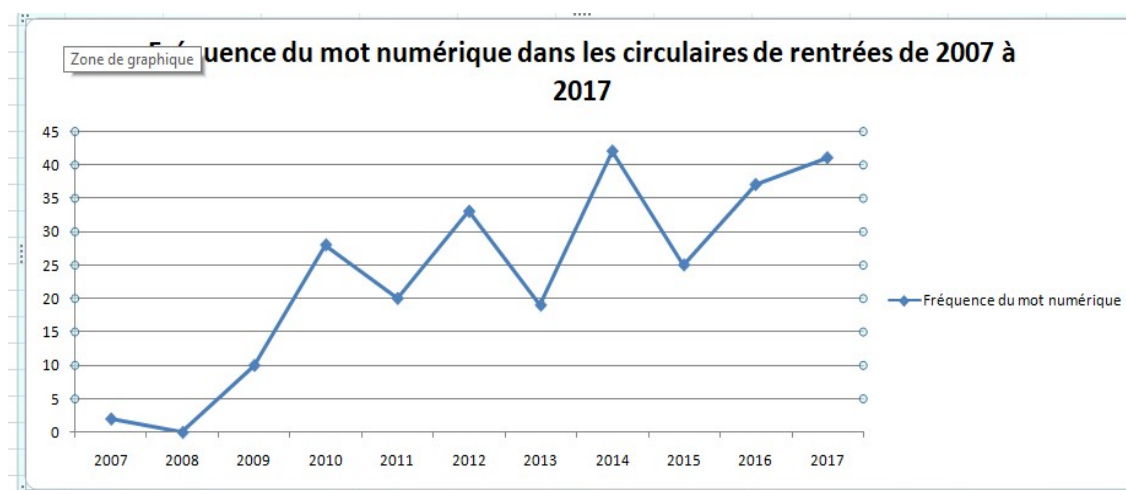


Figure 1. *Fréquence du mot numérique dans les circulaires de rentrées de 2007 à 2017*

L'extraction réalisée visait à localiser les rubriques et chapitres dans lesquels apparaissent nos deux concepts pour d'une part étudier les liens qu'ils entretiennent avec des notions proches et pour rendre compte d'autre part du contexte d'énonciation avec leurs nuances et variations sémantiques. Nous avons cherché les diverses occurrences utilisées à travers le discours pour nommer ces deux concepts. Que signifie le terme numérique si fréquemment utilisé par exemple ? Georges-Louis Baron le définit en évoquant un champ vaste celui des technologies de communication de masse et de l'informatique. Le numérique nous dit-il « met l'accent sur le fait que la plupart des informations à notre disposition ont une forme dématérialisée, qu'elles ont été numérisées et peuvent donc être facilement manipulées et échangées, pourvu néanmoins qu'existe une infrastructure matérielle le permettant » (Baron, 2014 : 91). La nature polysémique et multiforme du terme numérique renvoie par exemple à internet, au web, à la toile ou encore à la culture numérique. Nous avons donc fait le choix de prendre en considération non pas le concept au sens strict mais plutôt de l'élargir à des notions proches. Etant entendu qu'il ne s'agit pas d'équivalents mais de termes employés dans le même contexte. L'analyse de contenu a donné lieu à un regroupement dans des classes sémantiques des notions liées au numérique puis à une catégorisation en cinq ensembles :

- la maîtrise technique : du matériel informatique, des ENT (Espaces Numériques de Travail), des outils de recherche sur le réseau mondial Internet (World Wide Web), à la maîtrise d'outils comme le cartable numérique, le web classeur ou encore le passeport numérique.

- les plans et dispositifs politiques : plan numérique de 2010, référent numérique devenu référent pour les usages pédagogiques du numérique en 2012, le dispositif collèges connectés, le plan numérique pour l'éducation de 2015, le B2i (Brevet informatique et internet).

- l'adaptation des programmes scolaires : développement des activités numériques en mathématiques et enseignement d'information et de création numérique (ICN) par exemple.

- le développement de nouvelles pratiques enseignantes : utilisation des services numériques comme le manuel et le cahier de texte numériques, l'accès et la mutualisation de ressources et la formation au numérique.

- les nouvelles modalités d'accès et de circulation de l'information auxquelles sont confrontés les élèves : développement de nouvelles pratiques informationnelles et communicationnelles via les réseaux sociaux par exemple.

Repérer *in fine* les structures discursives et identifier les contenus significatifs de nos deux concepts amènent à donner sens au discours sur la formation de l'esprit critique dans sa corrélation avec le développement des usages numériques.

Notre ambition fut ainsi de procéder à une archéologie de ce discours sur l'esprit critique en observant sa genèse, son contenu, sa circulation et ses évolutions (Foucault, 1969). L'analyse de discours centrée sur les

conditions d'énonciation demeure l'outil privilégié pour analyser les procédés et formations discursifs. Notre posture épistémologique s'inscrit dans une approche herméneutique où les questions de l'interprétation et du sens s'avèrent centrales. La posture herméneutique se justifie au regard des objectifs fixés dont la compréhension des finalités et des enjeux d'un discours qui comporte nous le pensons, un sens caché, du dit aussi bien que du non-dit et à ce titre le dévoiler fait de l'approche herméneutique, une approche critique. Cette méthode du dévoilement constituant pour le chercheur une approche critique (Sedda, 2017). « Toute étude du discours possède par nature une dimension critique » selon Maingueneau (2012 : 2). En adoptant une méthodologie critique de recherche, nous avons évité d'instrumentaliser l'analyse discursive en simple méthode qualitative visant à traiter et à interpréter le corpus. Centrée sur la question du sens, la méthode herméneutique laisse une large place au duo objectivité-subjectivité du chercheur qui analyse, interprète et présuppose les productions discursives et sémiotiques. Quel est le sens du discours sur la formation de l'esprit critique ? Et quel sens construit le chercheur à travers l'analyse des productions discursives ? Cette posture assumée nous amène à comprendre le discours incantatoire qui entoure la formation de l'esprit critique en contexte numérique et nous invite également à observer ce discours avec prudence. La méthode herméneutique interroge enfin les Sciences de l'information et de la communication qui se sont nourries de différentes pensées critiques même si la reconnaissance d'une approche critique au sein même de la discipline ne semble pas aller de soi (Sedda, 2017).

En tant que chercheur en communication, notre démarche fut par conséquent d'observer et d'analyser le discours qui entoure la formation de l'esprit critique en convoquant le concept de dispositif de médiation puis de porter notre attention sur la force discursive de la formulation : « former l'esprit critique des élèves » laquelle est reprise en intitulé de cet article. Cette formule issue des pages dédiées sur le site *eduscol* possède une reconnaissance discursive. Selon Alice Krieg-Planque, la formule peut être définie comme « un ensemble de formulations qui, du fait de leurs emplois à un moment donné et dans un espace public donné, cristallisent des enjeux politiques et sociaux que ces formulations contribuent dans le même temps à construire » (Krieg-Planque, 2010 : 7). La force discursive de la formule assigne à l'esprit critique une existence et une reconnaissance politique et sociale. Pour autant et bien que convoqué de manière récurrente sur le plan discursif, l'esprit critique demeure une notion floue et peu explicitée. Piette montrait déjà cette absence de définition et de problématisation du concept : « le développement de l'esprit critique semble aller de soi car il est considéré comme la résultante naturelle de l'enseignement... » (Piette, 1996 : 14). En référence aux travaux de Piette, Gonnet affirme quant à lui que « l'esprit critique est une notion apparemment facile à saisir, que tout le monde prône mais qui se révèle complexe à l'analyse » (Gonnet, 2001 : 21). Que recouvre le concept d'esprit critique ? Quel sens à donner à l'esprit critique dans sa corrélation avec le développement des usages numériques ? Pour étayer notre raisonnement, nous proposons de déconstruire cette notion en précisant trois fondements sur lesquels elle s'appuie.

3. Cadre théorique : aux origines, les fondements de l'esprit critique

Comment comprendre l'emploi discursif d'une notion fondatrice et originelle de l'école pour évoquer les évolutions induites par les technologies numériques ? La philosophie apporte des éléments de réponse ainsi que des connaissances nombreuses sur le concept d'esprit critique. Nous n'avons pas la prétention pour autant de développer les pensées des philosophes René Descartes et Emmanuel Kant. Ni de limiter la réflexion sur notre sujet à ses deux auteurs. Il s'avère néanmoins que leurs idées apportent des éléments de compréhension qui éclairent non seulement le concept d'esprit critique mais également les finalités dévolues à la formation de l'esprit critique en contexte numérique. Rappelons tout d'abord que l'autonomie de jugement et l'exercice de l'esprit critique sont des missions dévolues à l'école depuis Condorcet. Dans son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1795), ce dernier fait de l'égalité d'instruction l'élément essentiel de la lutte contre l'obscurantisme demeurant le principal obstacle à l'expansion des Lumières. Il affirme que l'égalité d'instruction permet de « juger ses actions et celles des autres (...) pour n'être plus la dupe de ces erreurs populaires qui tourmentent la vie de craintes superstitieuses et d'espérances chimériques ; pour se défendre contre les préjugés avec les seules forces de sa raison ; enfin pour échapper aux prestiges du charlatanisme qui tendrait des pièges à sa fortune, à sa santé, à la liberté de ses opinions et de sa conscience... » (Condorcet, 1795 : 275). Craintes superstitieuses, espérances chimériques et charlatanisme se sont mués à l'ère numérique en désinformation, théories complotistes et tentations djihadistes, en « infaux » (Frau-Meig, 2017) et autres infopollutions (Sutter, 2002).

L'origine du mot esprit vient du latin *spiritus* qui signifie souffle. Dans le sens ordinaire, ce mot qualifie le principe individuel de la pensée par opposition au corps. Le terme esprit fait référence également à un principe pensant : « avoir de l'esprit » dit-on ou encore « cultiver son esprit ». Empruntée du grec *Kritiké*, la critique signifie l'art de juger, de discuter l'authenticité et l'exactitude des faits. Critiquer, c'est interroger le savoir, sa validité mais aussi la légitimité du pouvoir. Former l'esprit critique des élèves permet tout d'abord la transmission d'un bagage, d'un outillage donnant à l'élève des clés de lecture et de compréhension des médias numériques afin de combattre l'idéologie et les préjugés. Pour Descartes, tout être est doué de raison et cherche à atteindre la vérité (1637). Et c'est par la raison qui est au fondement de l'esprit critique que se développe une prise de conscience de l'influence des médias voire de leur pouvoir ainsi qu'une forme de résistance face à leurs emprises. Faire preuve de raison et de discernement pour porter des jugements est la finalité première de la formation de l'esprit critique. Se prémunir de jugements hâtifs et d'erreurs de raisonnement sont deux éléments inscrits dans la pensée philosophique de Descartes et développés dans son *Discours de la méthode* (1637).

L'autonomie intellectuelle amène à l'émancipation de l'individu qui demeure le second fondement de l'esprit critique. En cela, la formation de l'esprit critique comporte une dimension libératrice. Descartes montrait l'inconsistance des objets et l'unique fiabilité du *cogito* terme latin qui veut dire « je pense » plus connu d'ailleurs sous cette forme : « je pense, donc je suis ». Le *cogito* est au cœur de la réflexion, du raisonnement puis du jugement. Il désigne la suprématie du sujet pensant sur l'objet. La philosophie kantienne qui représente le mouvement des Lumières évoque l'émancipation de la personne par la connaissance et de ce fait, l'acquisition de son autonomie intellectuelle qui demeure le troisième fondement de l'esprit critique. Une éducation émancipatrice amène par conséquent l'élève à développer sa rationalité et sa capacité à penser par lui-même (idéal des Lumières et de l'Humanisme). Il convient enfin de développer sa capacité à douter de manière méthodique. Dans ses mécanismes de l'endoctrinement et notamment de la radicalisation, le sociologue G. Bronner insiste sur l'apprentissage du doute méthodique à l'école afin de redonner le contrôle de la pensée critique pour déclarer ce qu'il appelle « son indépendance mentale » (Bronner, 2013).

Le recours discursif au concept d'esprit critique trouve par conséquent sa source dans la philosophie des Lumières. La forme synoptique que nous analyserons en section 5 de cet article s'inspire par ailleurs du mouvement américain *critical thinking* que nous traduisons par pensée critique. Ce dernier est considéré comme le pendant de l'esprit critique en France. Pour autant ces deux notions apparentées (esprit critique et pensée critique) ne recouvrent pas la même définition. Le concept de pensée critique tire sa source dans celui de pensée réfléchie développé par le philosophe John Dewey dans *How we think* (1910). Ce dernier est considéré comme le fondateur de la pensée critique. Influencé par le béhaviorisme qui demeure le paradigme dominant aux Etats-Unis à cette époque, le *critical thinking* se développe dans le domaine de la psychologie cognitive. Le professeur américain Robert Ennis fait figure de pionnier dans le domaine. Il est un des premiers à réfléchir aux habilités intellectuelles (capacités et attitudes) nécessaires à cette pensée critique dont l'enseignement essentiel à la survie de la démocratie doit être intégré dans les cursus scolaires et faire l'objet d'évaluation. La forme synoptique s'inspire des capacités et attitudes (approche binaire) propres à la pensée critique développée par Ennis (1991). A sa suite le professeur de psychologie J. Boisvert (1996) propose une approche holistique combinant enseignement de la pensée critique à celui de la communication. Ennis et Boisvert sont souvent cités en référence dans ce domaine. Pour autant il n'y a pas de consensus entre eux sur les habilités que la pensée critique requiert. Les résultats issus de l'analyse discursive révèlent la polysémie du concept d'esprit critique et nous constaterons que la multiplicité des termes pour dire la « formation de l'esprit critique » semble faire de ce dispositif un processus inéluctable.

4. « Former l'esprit critique des élèves » : un discours produit par un contexte

4.1. La force discursive du présupposé

C'est dans le contexte énonciatif des attentats et de la grande mobilisation pour les valeurs de la République que le discours sur la nécessité de former l'esprit critique des élèves s'instaure comme une évidence. La médiatisation des troubles apparus dans quelques établissements scolaires durant la minute de silence suite aux attentats a pour conséquence la diffusion d'un discours axiologique autour de la transmission des valeurs républicaines associant étroitement la formation de l'esprit critique à l'exercice de la citoyenneté. Cette ambition majeure de former l'esprit critique des élèves participe d'un mouvement international fédéré par des instances dont l'Unesco qui stipule que l'acquisition et l'application de trois compétences citoyennes sont désormais

« cruciales » : l'examen critique et l'esprit critique ainsi que la capacité à utiliser les technologies de l'information communication (TIC) et les médias afin que tous les apprenants « puissent devenir des citoyens du monde informés, doués d'esprit critique, socialement connectés, éthiques et engagés » (Unesco, 2015 : 7). Sur le plan européen, les conclusions du Conseil de l'Union européenne sur « le développement de l'éducation aux médias et de l'esprit critique au moyen de l'éducation et de la formation » (30 mai 2016) évoque l'importance de cet ambitieux projet pour prévenir la radicalisation conduisant au terrorisme et pour lutter contre les influences extrémistes sur internet et dans les médias sociaux.

L'émergence du discours sur la formation de l'esprit critique en France est indissociable de ce contexte international et européen qui le suscite. Les disciplines scolaires ont la mission de prendre en compte l'esprit critique. A titre d'exemple, l'enseignement du Français en classe de seconde et de première générale et technologique a entre autres pour finalité « la formation du jugement et de l'esprit critique » (arrêté du 21 juillet 2010). Le référentiel de compétences professionnelles inscrit le développement de l'esprit critique dans les missions des enseignants qui ont la charge de « faire partager les valeurs de la République en aidant les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres » (2013). Le dispositif revêt de ce fait une dimension transversale et collective.

Construit autour de l'Emi et de l'éducation morale et civique (EMC), le parcours citoyen instauré par la loi de refondation de 2013 vise à la construction d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement. Cette corrélation entre esprit critique et éducation aux médias avait déjà été établie dans les années 1990 par Jacques Piette (1996). Dans le contexte de l'Emi, l'esprit critique désigne « la capacité à avoir une lecture distanciée des contenus et des formes médiatiques au sein desquels l'esprit doit discerner pour mieux juger. Or pour passer de l'information à la connaissance, il faut précisément une médiation décisive : celle de l'esprit critique » (*Eduscol*, 2016). En Sciences de l'information et de la communication, la question de la médiation est liée à celle du dispositif. Médiation vient de *medius* qui signifie « situé au milieu ». La rhétorique institutionnelle laisse à penser que la médiation de l'esprit critique conditionne l'accès à l'information puis à la connaissance ainsi que son appropriation. Elle sous-entend que la mise en application du dispositif dans une démarche collective demeure un gage de réussite pour les élèves dans la mesure où celui-ci offre la garantie d'une posture critique pour penser l'information et les médias en contexte numérique.

Les résultats issus de l'analyse discursive révèlent que le concept d'esprit critique comporte des notions associées. Cette seconde figure rend compte des diverses occurrences utilisées à travers le discours pour nommer l'esprit critique. Nous constatons que le concept est employé soit en substantif, soit accompagné de verbes mettant l'esprit critique en action renforçant en outre la nature prescriptive du discours institutionnel et créant ainsi une passerelle entre le dire (le discours) et le faire (sa mise en action sur le terrain).

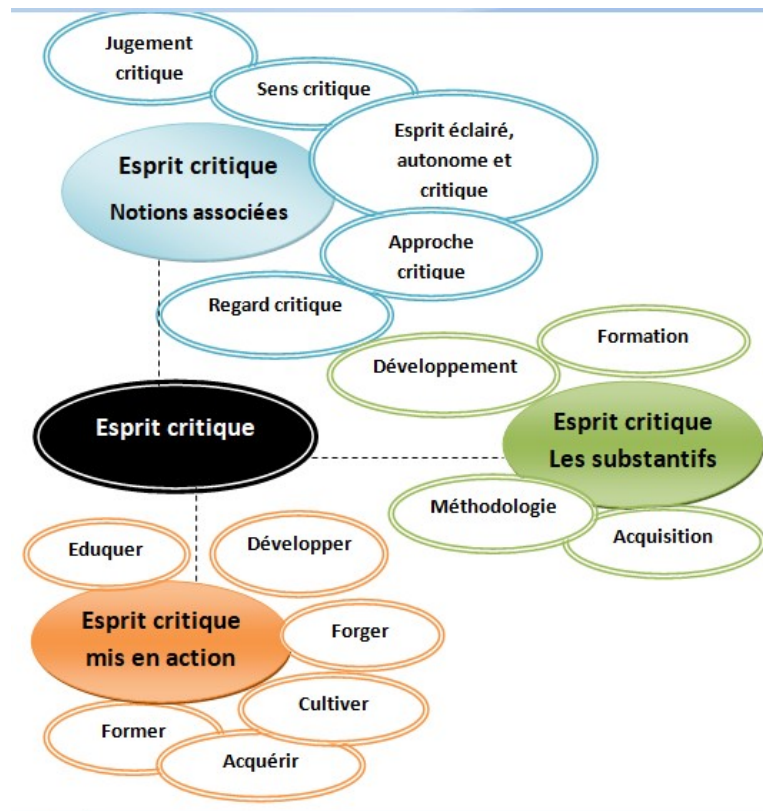


Figure 2. *Esprit critique : variations et nuances sémantiques*

Former l'esprit critique c'est substituer à une forme de crédulité des élèves vis-à-vis de l'information et des médias, une posture critique et raisonnée. Il est question du bien être de l'élève, du bien se comporter face à l'information et aux médias numériques. Le philosophe italien Giorgio Agamben propose une interprétation et une actualisation du concept de dispositif chez Foucault. Il affirme qu'à la racine de tout dispositif figure un désir de bien-être et de bonheur humain, « et la subjectivation de ce désir constitue la puissance spécifique du dispositif » (Agamben, 2006 : 31). Le dispositif de médiation remet en cause de fait l'ordre social existant et semble s'imposer comme une nécessité dans une société où se développent usages et mésusages⁵ du numérique. Dans le sens Foucauldien, le dispositif renvoie à un ensemble de pratiques et de mécanismes ayant pour objectif de faire face à une urgence pour obtenir un effet plus ou moins immédiat (Agamben, 2006). Former l'esprit critique répond à la mise en œuvre d'un dispositif d'urgence dans un contexte d'urgence. Et l'emploi de ce présupposé légitime la nécessité du dispositif. Le présupposé est « une proposition qui est contenue dans l'énoncé sans être présentée comme l'objet principal du message (...) et dont la vérité ou l'existence est automatiquement entraînée par la formulation de l'énoncé » (Krieg-Planque, 2017 : 122). Attaché à l'énonciation, le présupposé fournit un cadre discursif à la parole institutionnelle. La force du présupposé c'est enfin de faire consensus en gommant toute polémique autour de la nécessité du dispositif. La formule « Former l'esprit critique des élèves » instituant le dispositif est par conséquent investie d'une force discursive dans un contexte où il convient de faire entrer l'école dans l'ère du numérique (Eduscol, 2013).

4.2. « Former l'esprit critique des élèves » dans un contexte d'injonction numérique

La catégorisation proposée à l'issue de l'analyse du corpus révèle la polysémie du terme « numérique » dont la fréquence à travers les circulaires de rentrées progresse de manière constante (Cf. figure 1, page 4). Les trois baisses significatives que nous constatons en 2011, 2013 et 2015 s'expliquent par la présence de textes de lois et de rapports dédiés au développement du numérique à l'école dont la loi du 08 juillet 2013 qui compare la mutation engendrée par le numérique avec celle de l'imprimerie. Celle-ci énonce que « l'école doit aujourd'hui

⁵ Le mésusage est une notion développée par d'Yves-François Le Coadic (1997) pour qualifier les négligences des usagers dans leur rapport à l'information. Etymologiquement *neg-legere* signifie ne pas lire, ne pas porter attention.

pleinement entrer dans l'ère du numérique ». L'emploi du verbe « devoir » marquant l'injonction répétée à l'égard du numérique considéré comme une priorité pour la réussite des élèves. En 2011 et 2015, les plans de développement du numérique à l'école mettent en application cette injonction par la formation, l'équipement et par l'accès aux ressources⁶. « Développer les usages du numérique », « accélérer la diffusion des usages du numérique », ce discours incitatif marque les circulaires de rentrées sur la période étudiée. Dans une approche *pharmakologique*⁷, le numérique est à la fois un gage de réussite pour les élèves et une menace en provoquant des situations préoccupantes pour l'école comme la facilité avec laquelle peuvent se propager les fausses informations, les rumeurs, les théories complotistes par l'intermédiaire des réseaux.

L'acquisition de capacités d'analyse, de réflexion et d'évaluation de l'information numérique participe de l'adoption d'une posture critique face aux médias et à l'information. Ces capacités sont mises en relief à travers la forme synoptique. Il s'agit de mettre l'apprenant en situation de « distinguer le vrai d'avec le faux » et de « rechercher la vérité » pour juger et agir de manière indépendante et libre (Descartes, 1637). L'acquisition d'une culture numérique participe de cette ambition et « doit devenir un objectif de formation afin de forger l'esprit critique des élèves » (circulaire de rentrée, 2015). La loi de refondation stipule qu'il est « impératif de former les élèves à la maîtrise, avec un esprit critique, de ces outils (numériques) qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs et de permettre aux futurs citoyens de trouver leur place dans une société » (2013). Bien que revendiquée par l'Institution, la culture numérique et les éléments qui la composent ne sont pas identifiés. Cette absence cantonne le numérique à l'école à la maîtrise d'outils techniques.

Face au développement des usages du numérique, le projet institutionnel de former l'esprit critique des élèves a pour finalité l'acquisition d'une autonomie critique qui se manifeste par le développement de capacités d'analyse, de compréhension puis d'évaluation afin d'appliquer un jugement sur l'information et les textes médiatiques. Les capacités décrites sont visibles à travers la forme synoptique. Et cette posture critique face aux médias et à l'information numérique qui vise à atteindre l'évolution du comportement des élèves vers une autonomisation dans l'action est transférable d'un contexte médiatique à un autre (Fastrez & Philipette, 2017 ; De Certeau, 1990).

Forme, former, formule. « Former l'esprit critique des élèves » est une formule qui met en avant le verbe d'action « former ». Emprunté du latin *formare*, ce verbe signifie créer en donnant l'être et la forme, modeler en vue d'un usage précis, d'un usage prescrit. Façonner l'esprit des élèves en lui donnant une certaine forme. L'emploi du verbe met en action le dispositif révélant ainsi l'intention institutionnelle de mettre en œuvre une pédagogie de l'esprit critique (Mahmoudi, 2017). La formule « Former l'esprit critique des élèves » se charge de ce fait d'un pouvoir de prescription. Cette réflexion nous amène à poser un regard sémiologique sur cette forme synoptique qui symbolise et synthétise la formation de l'esprit critique (Cf. figure 3 ci-dessous). L'image est ici au service du discours.

5. La forme synoptique : une approche binaire du numérique en terme d'attitudes/aptitudes

La sémiologie est définie par Barthes comme « une science des formes (...), une science qui étudie des idées-en-forme » et qui s'intéresse à l'étude des significations indépendamment de leur contenu (Barthes, 1957 : 214-215). Décortiquer et décrypter ce signe nous amène à comprendre ce qu'il signifie et le message qu'il transmet. Qualifier ce signe de « forme synoptique » c'est faire sciemment référence à l'idée des « petites formes » représentant une spécificité de l'écriture dans les médias informatisés et une stylistique des écrits d'écran (Candel, Jeanne-Perrier & Souchier, 2012).

⁶ Citons le plan de développement des usages du numérique à l'École (Plan Chatel, 2010), le plan École numérique rurale (2009-2011), le grand plan numérique pour l'École (Hollande, 2016).

⁷ Socrate reprochait aux sophistes de manipuler et d'influencer les esprits avec l'écriture. Il considérait l'écriture comme un *pharmakon*, à la fois remède (elle sert à la mémoire par exemple) et poison si elle est mal utilisée (influencer et manipuler les esprits). Pour le philosophe Bernard Stiegler, toute technologie est un *pharmakon*.

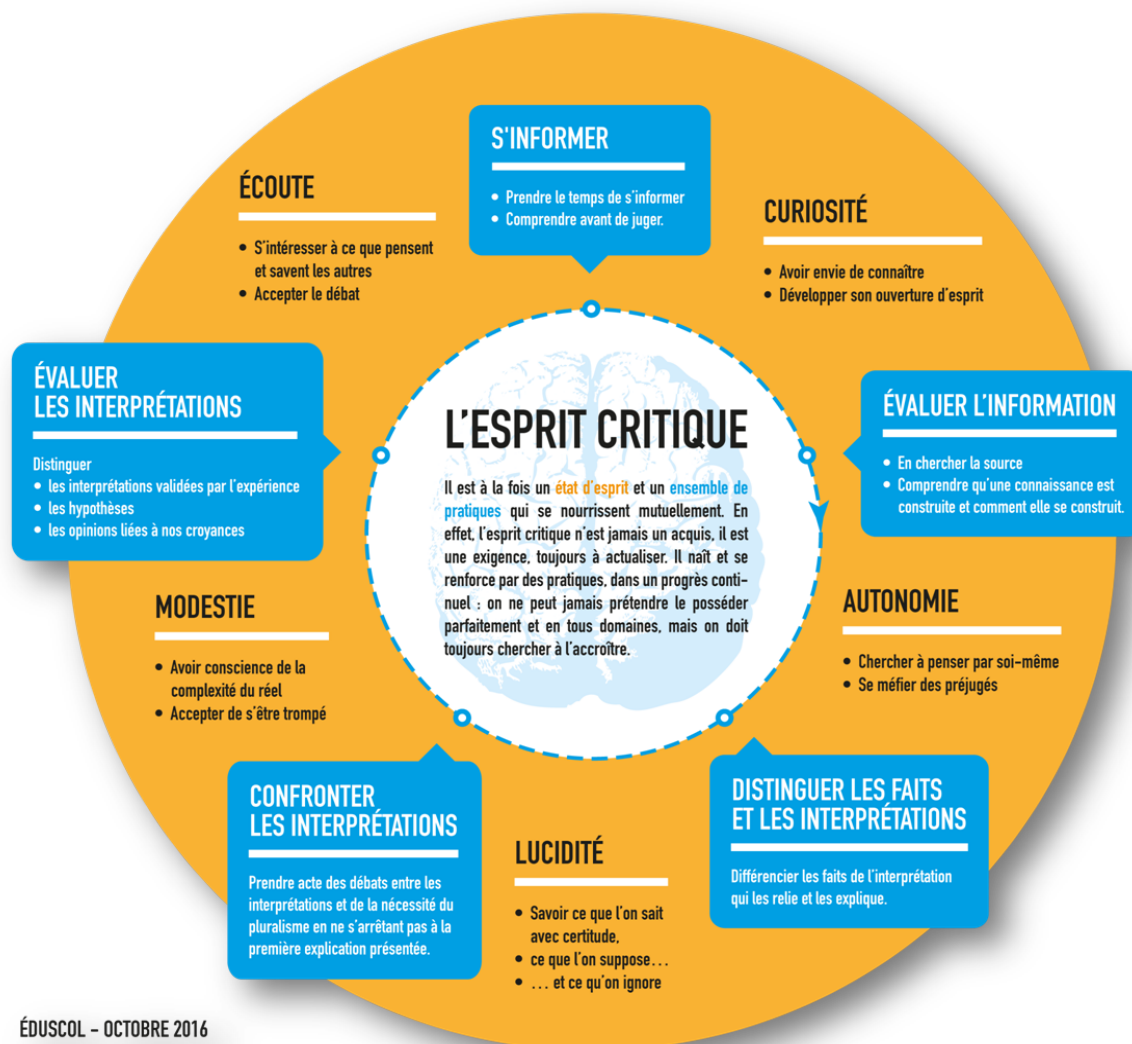


Figure 3. Forme synoptique

Un premier niveau de lecture renvoie à la rondeur caractéristique de la forme synoptique qui fait référence à une symbolique, celle du cercle, du tout, du global donnant à la formation de l'esprit critique un caractère mondial et planétaire. Le monde n'est-il pas impliqué dans la lutte contre la désinformation, le complotisme et les dérives djihadistes ? Le monde n'est-il pas impliqué dans la formation critique du citoyen ? Face au développement des usages du numérique et précisément des réseaux socio-numériques, le discours sur la formation de l'esprit critique est un discours sans frontières. Le côté circulaire de la forme révèle aussi une absence d'ordre. Les éléments constitutifs de l'esprit critique paraissent ainsi prioritaires renforçant l'urgence de la mise en œuvre du dispositif. Dans ce construit institutionnel, dans cet artefact, deux couleurs font couple, deux couleurs qui ne s'opposent pas et qui assurent une visibilité parfaite au dispositif.

La forme synoptique révèle également les composants de l'esprit critique en termes de capacités et d'aptitudes. Les attitudes (en orange) nommées ainsi par le discours se traduisent par cinq qualités : la lucidité, l'autonomie, la modestie, la curiosité, l'écoute. Ces attitudes ne sont pas relatives exclusivement à l'adoption d'une posture critique face à l'information et aux médias numériques. Il s'agit plutôt d'une posture scolaire, « d'être scolaire » attendu de l'élève : un devoir être. Le recours à l'esprit critique fait appel *in fine* à une posture critique attendue de chaque élève. Posture critique est-elle synonyme de posture scolaire ? Cinq aptitudes ou procédés (en bleu) font référence à cinq verbes d'action liés à la maîtrise de l'information, aux compétences informationnelles de recherche, de sélection, d'analyse et d'évaluation de l'information. La maîtrise de l'information associe l'être et le faire en incluant l'acquisition de capacités et d'attitudes. L'approche proposée est une approche par compétences basée essentiellement sur des habiletés de type procédural ainsi que sur la

résolution de problèmes informationnels et sociaux. Cette connaissance relative à l'importance de l'information est nommée par Claude Baltz, *culture informationnelle* (Baltz, 1998).

Les verbes évoqués par la forme révèlent un attachement au faire et à la compétence des acteurs. Le contexte numérique semble imposer une mise en action de l'apprenant. C'est en faisant (en s'informant, en évaluant, en confrontant) que ce dernier développe son esprit critique de manière naturelle voire spontanée. Apprendre en faisant (*learning by doing*) est une approche associée au mouvement de l'éducation nouvelle de Dewey et aux méthodes actives. Cette conception de l'éducation est inséparable des valeurs démocratiques. Décrivant trois approches grammaticales de l'éducation critique aux médias, la sociologue Irène Pereira associe chacune d'entre-elle à des grammairiens. John Dewey est associé à l'approche constructiviste qui se traduit en France par cet attachement au faire. Selon elle, cette approche n'est pas uniquement le fait de l'influence de l'éducation nouvelle mais aussi de la place des Sciences de l'information et de la communication (SIC) qui s'intéressent à la réception et aux pratiques des usagers. Le crédo de l'action par la mise en avant du *faire* qui primerait sur un contenu à transmettre nous paraît insuffisant pour former l'apprenant à une véritable approche critique de l'information et des médias numériques. Le crédo de l'action en l'absence d'un contenu épistémologique relève de l'idéologie. Pereira énonce les limites de cette approche constructiviste qui semble dissoudre les rapports sociaux qui pèsent sur les acteurs et peine de ce fait à proposer une véritable approche critique de l'information et des médias (Pereira, 2017).

Revenons à la forme synoptique. Un second niveau de lecture révèle que la forme relie la manière d'être à la manière de faire et inversement. Dans cette approche binaire aptitudes/attitudes, les associations sont nombreuses et aisément permutable, interchangeable. Nous retrouvons cette approche binaire propre au concept de pensée critique dans les théories de Robert Ennis à travers l'énonciation de 12 capacités (*abilities*) et 14 attitudes (*dispositions*) mêlant autant de savoir être que de savoir faire (1991). La forme annonce une certaine harmonie où aptitudes et attitudes se nourrissent et s'enrichissent mutuellement. Toute posture critique soutenant des capacités d'action critique ayant pour finalité une intervention transformative et démocratique (Fastrez & Philipette, 2017).

Cette forme synoptique est circulante et médiée. Sans procéder à une quelconque analyse, nous avons toutefois constaté qu'une requête google image avec les mots « esprit critique » fait apparaître la forme synoptique qui circule et devient de ce fait « une référence circulante » (Jeanneret, 2010)

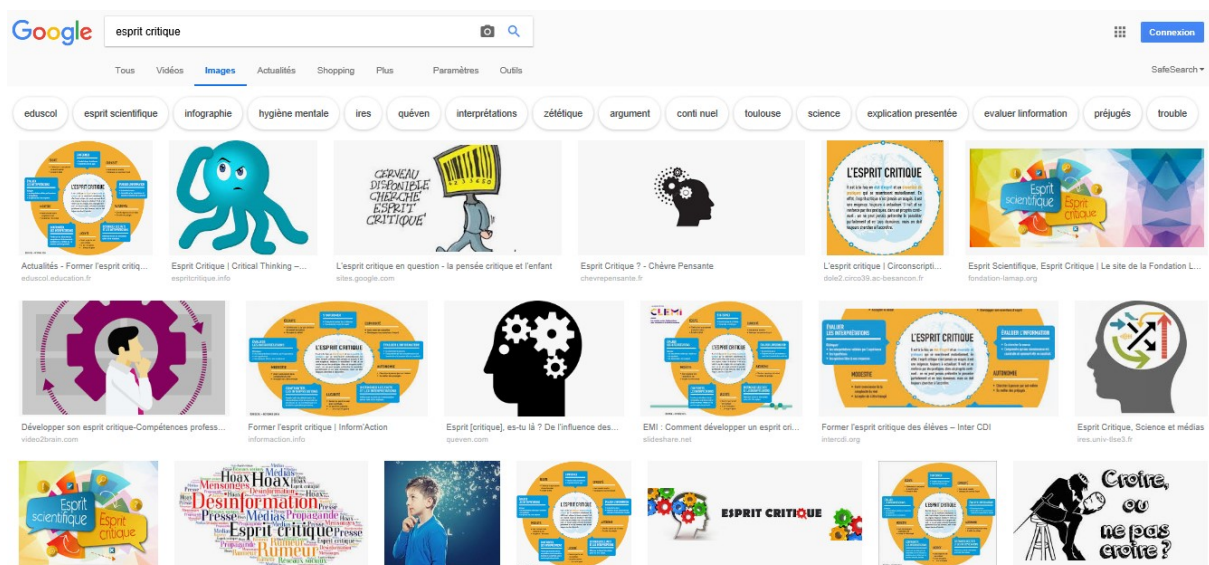


Figure 4. Imprime-écran de la page de résultats de google image du 11 novembre 2018

En circulant, elle permet une inscription, une trace ainsi qu'une mémorisation. Aisément copiable, collable, communicable, la forme synoptique se propage en assurant la circulation et la visibilité du programme institutionnel. Le dispositif de formation de l'esprit critique est rendu descriptible par cette forme qui relie enfin différents espaces de communication : l'espace discursif de la communication institutionnelle et l'espace social à savoir son application sur le terrain, sa faisabilité.

A travers son approche grammaticale, Irène Pereira affirme que la convergence numérique pose de nouveaux enjeux pour une éducation critique aux médias et à l'information qui reposerait sur le développement de compétences à une translittératie⁸ (Pereira, 2017).

6. Former l'esprit critique pour atteindre le savoir et le fonder : de la maîtrise de l'information à la culture informationnelle

La forme synoptique fait apparaître le mot « interprétation » dans trois procédés sur cinq. Un troisième niveau de lecture révèle cette insistance qui fait référence à l'internet social et précisément aux médias socio-numériques. « Interpréter » c'est donner sa signification, sa lecture, sa traduction du monde. La dimension purement arbitraire des interprétations doit être dépassée. Cette insistance fait apparaître le lien avec le récit conspirationniste et sa rhétorique propre comme la répétition des interprétations ou encore l'interprétation primant sur le fait. Le triptyque information-connaissance-opinion est en effet au cœur de la forme synoptique révélant par ailleurs une centration sur l'information et les questions informationnelles (s'informer, interpréter et évaluer l'information par exemple). Ces questions se révèlent porter tout autant sur des questions sociales (lutte contre le complotisme, la désinformation, le djihadisme).

Les procédés révélés par la forme convoquent un ensemble de savoirs et de compétences translittératiques qui ne s'improvisent pas et qui impliquent de remonter à des fondamentaux. S'informer sous-tend par exemple la capacité à identifier son besoin d'information, à maîtriser les outils de recherche, à savoir lire, analyser et comprendre une information. S'informer induit également l'acquisition de capacités de jugement et de communication pour pouvoir décider et agir. S'informer et évaluer l'information en contexte numérique exigent également l'imbrication de compétences et de savoirs inscrits dans trois cultures : les cultures médiatique, numérique et informationnelle (Serres, 2008 : 41-70). La forme synoptique rend visible ce bagage translittératique implicitement évoqué et jamais nommé par le discours. Cette absence de nomination, ce vide notionnel, nous semble intéressant à analyser. Parce qu'il pose la question d'une part de ce que l'école légitime ou non puis parce que nous pensons d'autre part que c'est dans le rapport implicite-explicite que se détermine l'enjeu de l'acte de langage (Charaudeau, 1995). Le discours institutionnel évoque implicitement les éléments inhérents à une culture dont la visée est émancipatrice par l'accès au savoir. Une culture qui repose sur des représentations communes. Une culture favorisant l'exercice de la citoyenneté centrée sur la transmission des valeurs de la République notamment l'égalité des chances, la justice sociale et la lutte contre les extrémismes. C'est la définition de la culture informationnelle que nous donne Claude Baltz, un des premiers à l'énoncer et à affirmer ce postulat : « pas de société d'information sans culture informationnelle » (Baltz, 1998 : 77). Pour l'apprenant, il en va de la façon de se tenir face au monde et cette posture renvoie à des questions de pouvoir, précisément de pouvoir agir sur ce monde (*empowerment*). Nommer implicitement les éléments constitutifs de cette culture informationnelle n'est-ce pas déjà lui reconnaître une place au sein de l'école ? Même si à l'instar de la culture numérique dont la transmission est revendiquée par l'institution, la culture informationnelle s'avère mal identifiée, non délimitée, sans consistance. Le silence de l'énonciation au sujet d'un contenu épistémologique à transmettre effaçant à nouveau tout débat ou discussion autour de la nécessité du dispositif en le rendant de ce fait incontestable.

La formation de l'esprit critique aborde ainsi en son cœur le rapport qui lie l'apprenant aux médias numériques et plus généralement à la société « dite » de l'information. L'ambition cognitive dévolue à l'esprit critique est de faciliter l'accès à l'information numérique et l'appropriation de connaissances par les apprenants. Il est question du sens et du rapport à l'information, à la connaissance puis au savoir à l'ère numérique. Yves Jeanneret énonce la distinction entre ces trois notions qui se conditionnent mais n'équivalent pas l'une à l'autre : « nous pouvons employer le terme d'information pour désigner la relation entre le document et le regard porté sur lui (...) celui de connaissance pour indiquer le travail productif des sujets sur eux-mêmes pour s'approprier des idées ou des méthodes et celui de savoir pour caractériser les formes de connaissance qui sont reconnues par une société (...) » (Jeanneret, 2000 : 66-76). La forme synoptique nous apporte enfin un éclairage pour réfléchir aux questions info-communicationnelles actuelles. Les composants de la formation de l'esprit critique convergent

⁸ Selon Divina Frau-Meigs « le néologisme de « translittératie », pour insatisfaisant qu'il soit, peut être considéré comme opératoire, car il regroupe en son sein la triple maîtrise de l'information, des médias et du numérique et englobe la notion d'éducation (à la française, comme dans « éducation aux médias ») et la notion d'alphabétisation (à l'anglaise, comme dans « media literacy »), rendant compte de la double dimension abstraite et pragmatique du phénomène considéré ». (Frau-Meigs, 2012)

vers le centre où l'on distingue une forme circulaire dans la forme synoptique (figure 5). Au premier plan et à l'intérieur du cercle central figure un apport théorique sur la notion d'esprit critique. En arrière-plan, observons ce signe visuel bien distinct. Nous voyons l'image d'un cerveau humain. La présence de ce signe fait référence à l'esprit et à la cognition. Il est un symbole du rôle traditionnel de l'école et précisément de son rôle de transmission. Le *cogito*. Descartes le considérait comme la base de toute réflexion, de tout raisonnement puis de tout jugement. Il désigne la suprématie du sujet pensant sur l'objet. La suprématie de l'esprit critique sur la technologie numérique.



Figure 5. *Signes et significations*

« Former l'esprit critique des élèves » : cette formulation n'est-t-elle pas l'expression d'une forme de revendication de la primauté de l'esprit humain sur la technique notamment numérique ? Deux logiques de sociétés semblent se faire face. La société des savoirs incarnée par l'école face à la société numérique fondée entre autres sur l'opinion, la popularité, la croyance. Même si cette dernière existe en dehors du numérique, internet en serait un incubateur pour le sociologue Gérard Bronner (2013). Quant à la flèche, discrète, elle est aussi parole. Elle semble indiquer la direction, la voie à suivre pour un usage raisonné et critique du numérique. La forme synoptique en objet médiateur invite à passer du discours à l'action.

Conclusion

« Former l'esprit critique des élèves » est une formulation marquée à la fois par le vide de son contenu (vide notionnel) et par le plein de son énonciation qui fait sens dans un contexte situationnel (Charaudeau, 1995). La mise en œuvre du dispositif de médiation permet de (re)penser les rapports entre techniques numériques et activités humaines. La corrélation à travers le discours institutionnel de l'esprit critique (concept stable, originel et fondateur de l'école) et du numérique (concept récent, évolutif et lié à la technologie) met en miroir selon nous deux logiques de cultures : la culture informationnelle numérique et la culture de l'esprit, des savoirs, incarnée traditionnellement par le rôle transmissif de l'école. Il y a certes un consensus sur l'existence d'un rapport intrinsèque entre la culture informationnelle et l'acquisition d'un esprit critique qui comportent tous deux dans leurs essences une dimension citoyenne. C'est pourquoi la formation de l'esprit critique interpelle la culture informationnelle par sa visée émancipatrice, par son idéal humaniste, par le désir d'épanouissement de l'apprenant dans la société numérique.

Le mythe *dé-forme*. Il a pour fonction d'évacuer le réel et d'organiser un monde d'évidences, sans contradictions parce que ce monde est sans profondeur selon Barthes (1957). Telle est la représentation mythique du chercheur critique d'information qui se répand à travers la forme synoptique. Ce chercheur fort de ses aptitudes humaines et de ses compétences lui permettant d'évaluer, de confronter une information à ses interprétations et à ses croyances. Ce chercheur doté d'un cerveau produisant un savoir le rend apte à contourner, à affronter les dangers informationnels numériques (complotisme, désinformation...) par la médiation de l'esprit critique laquelle lui apporte sécurité. Ce discours mythique de la sécurité est produit par ailleurs par le contexte situationnel où se trouve l'école française depuis les attentats. Au terme de notre article, nous affirmons que le recours discursif à l'esprit critique évoque *in fine* une nouvelle manière de penser l'information et les médias à l'ère numérique qui laisserait toute sa place à la pensée et à l'esprit humain. Le mythe est un méta-langage qui évoquerait selon nous les reconfigurations induites par les technologies numériques. Nous empruntons ici le verbe « reconfigurer » à Baltz qui utilise ce concept propre aux physiciens pour signifier qu'avec les technologies, l'espace social est confronté à une redéfinition de toutes les identités, des entités, des formes et des configurations culturelles, sociales et productives (1998 : 76). Baltz saisit la culture informationnelle pour dépasser les positions purement technologiques ou critiques. Il s'avère qu'en nommant implicitement les éléments constitutifs d'une culture informationnelle, l'institution scolaire lui accorde une place. Et pour se donner les moyens de ses grandes ambitions, l'Ecole devra aller plus loin dans la nomination des éléments constitutifs d'une telle culture en nommant les contenus notionnels et les savoirs de référence inhérents à sa mise en œuvre.

Références bibliographiques

- Agamben, G. (2006). Théorie des dispositifs. *Po&sie*, 115(1), 25-33.
- Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information*, 35(2), 75-82.
- Baron, G-L. (2014). Elèves, apprentissages et "numérique" : regard rétrospectif et perspectives. *Recherches en Education*, 18, 91-103.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : éditions du Seuil.
- Boisvert, J. (1996). Développer la pensée critique au collégial. *Pédagogie collégiale*, 10(2), 33-37.
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. Paris : PUF.
- Candel, E., Jeanne-Perrier, V. & Souchier, E. (2012). Petites formes, grands dessins : d'une grammaire des énoncés éditoriaux à la standardisation des écritures. In : Davallon, J. (dir). *L'économie des écritures sur le web. Volume 1 : traces d'usage dans un corpus de sites de tourisme*. Paris : Hermès-Lavoisier, 165-201.
- Charaudeau, P. (1995). Eléments de sémiolinguistique : d'une théorie de langage à une analyse du discours. *Connexions*, 38, 7-10.
- Condorcet (1795). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris : Flammarion.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*. Paris : Nathan.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking : A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.
- Fabre, I. & Senié-Demeurisse, J. (2011). Usages et pratiques de l'information. In : Gardiès, C. (dir.). *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Cepaduès, 209-225.
- Fastrez, P. & Philippette, T. (2017). Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique. *Tic&société*, 11(1), 85-110.
- Foucault, M. (1994). *Dits et Ecrits, 1954-1988. Tome III : 1976-1979*. Paris : Gallimard.
- Frau-Meigs, D. (2012). La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybériste. *E-dossiers de l'audiovisuel : l'éducation aux cultures de l'information*. Paris : INA, 1-24.
- Jeanneret, Y. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Jeanneret, Y. (2010). L'optique du sustainable : territoires médiatisés et savoirs visibles. *Questions de communication*, 17, 59-80.
- Krieg-Planque, A. (2010). La formule "développement durable": un opérateur de neutralisation de la conflictualité. *Langage et société*, 134(4), 5-29.
- Krieg-Planque, A. (2017). *Analyser les discours institutionnels*. Paris : Armand Colin.
- Le Coadic, Y. (1997). *Usages et usagers de l'information*. Paris : Nathan.
- Liquète, V. (dir.) (2014). *Cultures de l'information*. Paris : CNRS éditions.
- Mahmoudi, K. (2017). Former l'esprit critique des élèves : quels enjeux pour l'institution scolaire ? *InterCDI* 268-269, 4-7.
- Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours ? *Argumentation et Analyse du Discours*, 9, 1-17.
- Oger, C. & Ollivier-Yaniv, C. (2006). Conjurer le désordre discursif. Les procédés de "lissage" dans la fabrication du discours institutionnel. *Mots. Les langages du politique*, 81(2), 63-77.
- Ollivier, B. (2007). *Sciences de la communication : théories et acquis*. Paris: Armand Colin.
- Pereira, I. (2017). Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique. *Tic&société*, 11(1), 112-136.
- Piette, J. (1996). *Education aux médias et fonction critique*. Paris : L'Harmattan.

Sedda, P. (2017). Approche critique : quelle appropriation par les SIC ? *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 11, 1-13.

Serres, A. (2008). L'école au défi de la culture informationnelle. In : Dinet, J.(dir.). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle*. Paris : Lavoisier.

Souchier, E., Jeanneret, Y. & Le Marec, J. (dir.). (2003). *Lire, écrire, réécrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information.

Sutter, E. (1998). Pour une écologie de l'information. *Documentaliste - Sciences de l'information*, 35(2), 83-86.

Unesco (2015). *Education à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du 21ème siècle*. Paris : UNESCO.