



HAL
open science

Former l'esprit critique des élèves

Kaltoum Mahmoudi

► **To cite this version:**

Kaltoum Mahmoudi. Former l'esprit critique des élèves. Education & Formation, 2022, Usages du numérique en éducation : regards critiques, e-317, pp.21-34. hal-02913449v2

HAL Id: hal-02913449

<https://hal.science/hal-02913449v2>

Submitted on 9 Feb 2022

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 l'institution scolaire française. 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 cette formation. Elle révèle que l'acquisition de compétences et savoirs translittératiques 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 l'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* »¹. Face à la prolifération des thèses complotistes, à la désinformation et à la radicalisation en ligne, les pouvoirs publics décident de renforcer l'éducation aux médias et à l'information (ÉMI). La formation de l'esprit critique inscrite dans l'ÉMI 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 à l'égard de l'information et des médias, « Former l'esprit critique des élèves »² se pose en condition d'une citoyenneté active et s'instaure à travers le discours institutionnel comme une évidence.

Quels sont les présupposés idéologiques sur lesquels se fonde ce projet institutionnel ? L'analyse de discours est une méthodologie pertinente pour mettre en évidence ces présupposés. 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 conduisent ainsi à donner sens et mots aux intentions institutionnelles. Nous cherchons en effet à saisir les liens qui unissent deux termes : l'esprit critique et le numérique. Comment comprendre le recours discursif à l'esprit critique pour qualifier les évolutions technologiques ? Nous serons donc attentive à la cooccurrence de ces deux termes, soit leur présence simultanée dans le discours, ainsi qu'à leur corrélation, soit la relation qui les unit. Pour mener à bien notre étude, nous nous sommes appuyée 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 & Ollivier-Yaniv, 2006, p. 64). L'analyse de procédés de lissage³ nous amène ensuite à dévoiler les liens entre formation de l'esprit critique et usages du numérique que la nature même du discours instituant voue à cacher par son apparente neutralité. Cette « *logique du dévoilement* » (Sedda, 2017) nous engage en tant que chercheur en Sciences de l'information et de la communication. Le regard sémiologique posé sur une forme synoptique qui caractérise les éléments constitutifs de la formation de l'esprit critique, complète enfin 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). Nous remonterons ensuite aux fondements même du concept « esprit critique » afin de préciser notre cadre théorique (section 3). Pour analyser l'émergence du discours sur « Former l'esprit critique des élèves » nous avons convoqué le concept de « dispositif ». Il convient par conséquent de définir ce que nous entendons par ce terme polysémique qui renvoie au domaine de la critique sociale (Sedda, 2017). Dès le milieu des années 1970, le « dispositif » est au centre de la pensée de Michel Foucault qui le définit 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, p. 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 numérique et aux médias. En convoquant le concept de « dispositif de médiation », nous avons choisi d'observer le contexte d'émergence de ce discours qui légitime cette formation de l'esprit critique par la force discursive du présupposé (section 4). A partir de résultats empiriques issus de l'analyse sémiologique d'une forme synoptique, nous serons amenée, dans les deux dernières parties de cet article, à donner une 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 institutionnelle constitue notre sphère d'enquête. L'institution scolaire est productrice de discours ce qui nous autorise à collecter des matérialités discursives sur notre sujet notamment

¹ Eduscol (2016). « Former l'esprit critique des élèves » : <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

² Titre des pages dédiées figurant sur le site institutionnel Eduscol. *Ibid.*

³ Les procédés de lissage sont des procédés discursifs qui donnent au discours institutionnel son caractère uniforme et homogène visant à gommer les tensions et polémiques dont il est porteur.

des textes normatifs de circulaires de rentrées et des textes d'accompagnement dont des rapports⁴. 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 visant à 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 deux sites reconnus comme sites de référence en matière d'information puis d'initiatives pédagogiques et éducatives⁵.

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 une forme scripturale extraite du site Eduscol (figure 3). Forme synoptique : c'est le nom que nous lui avons donné parce qu'elle met en scène le discours sur l'esprit critique tout en offrant une vue d'ensemble des composants de cette formation. 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 milieu, celui du site institutionnel Eduscol, pour saisir le message qu'elle transmet. Nous nous appuyerons en conséquence sur les théories du sémiologue Roland Barthes (1957). La force de la sémiologie, que nous définissons par la science générale des signes, est de poser la question du sens et de la signification. Barthes nous dit que « *l'image et l'écriture ne sollicitent pas le même type de conscience* » (Barthes, 1957, p. 213). Nous proposerons ainsi trois modes de lecture de cette forme synoptique en sections 5 et 6.

Chaque matériau constituant le corpus dispose en revanche de logiques structurelles et discursives propres dont les caractéristiques ne feront pas l'objet de cet article. Nous débuterons notre corpus en 2007 parce que cette année marque selon nous une double émergence : celle d'une corrélation, puisque nous voyons apparaître dans le discours institutionnel les termes « numérique » et « esprit critique » pour la première fois associés, et celle de l'émergence de la culture informationnelle en tant qu'objet de recherche dans le champ des Sciences de l'information et de la communication notamment⁶. Nous avons constitué un corpus homogène parce que les matérialités qui le composent sont issues de la même sphère, celle de l'institution scolaire. Avant d'explicitier notre posture méthodologique dans les parties suivantes, précisons 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

A quelle fréquence apparaît le terme « numérique » dans les circulaires de rentrées de 2007 à 2017 ? Quelles sont les corrélations entre les termes « esprit critique » et « numérique » ? 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 termes clés de notre sujet 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 et les interpréter.

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

⁴ 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 et du dossier de presse de la rentrée 2015-2016 intitulé « Une école au cœur de la République ». Ces textes sont extraits du site education.gouv.fr. S'ajoutent également quarante pages dédiées à la formation de l'esprit critique extraites du site eduscol.education.fr.

⁵ Lorsque Élisabeth Schneider, Alexandre Serres et Angèle Stadler (2015) ont cartographié les acteurs de l'ÉMI et leurs relations sur le web, l'expérience menée a mis en avant les ressources les plus citées concernant l'ÉMI : les sites eduscol.education.gouv.fr et education.gouv.fr totalisaient un nombre important de liens entrants.

⁶ 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 la communication et de l'informatique.

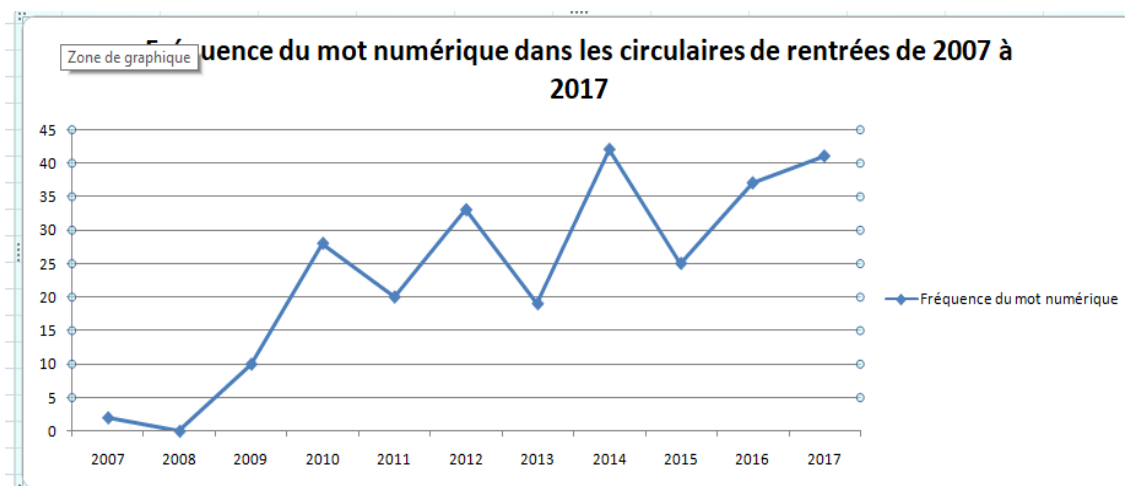


Figure 1. Fréquence du mot numérique dans les circulaires de rentrées de 2007 à 2017

L'extraction réalisée visait également à localiser les rubriques et chapitres dans lesquels apparaissent nos deux termes-clés pour étudier les liens qu'ils entretiennent d'une part et pour rendre compte du contexte d'énonciation avec leurs nuances et variations sémantiques d'autre part. Nous avons cherché les diverses occurrences utilisées à travers le discours pour nommer ces deux termes. Nous débuterons notre analyse par le terme « numérique ». Que signifie ce terme si fréquemment utilisé dans le discours institutionnel ? Georges-Louis Baron le définit en évoquant un champ vaste celui des technologies de communication de masse et de l'informatique. Selon ce chercheur, le numérique « 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, p. 91). La nature polysémique et multiforme du terme « numérique » renvoie par exemple à « internet », « web », « toile » ou encore « culture numérique ». Nous avons donc fait le choix de prendre en considération, non pas la notion au sens strict, mais plutôt de l'élargir à des notions proches. Étant 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 des notions liées au numérique dans des classes sémantiques 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 des enseignements comme l'enseignement d'information et de création numérique (ICN).

- le développement de nouvelles pratiques enseignantes : utilisation des services numériques comme le manuel et le cahier de texte numériques ainsi que 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 notamment.

Repérer *in fine* les structures discursives et identifier les contenus significatifs de nos deux termes amènent à donner sens au discours sur « Former l'esprit critique » dans une corrélation avec le développement des usages numériques. Le terme numérique s'exprime en outre à travers des formulations diverses dans les circulaires de 2007 à 2017 : de TIC-E (Technologies de l'information et de la communication-éducatives) à TUIC (Techniques usuelles de l'information et de la communication) ainsi qu'à travers les termes « informatique » (usage, outil, enseignement), « ordinateur », « média » (« compréhension des discours et messages médiatiques »). Le terme

« numérique » faisant une première apparition en 2005 à travers la promotion des ressources en orientation à destination des enseignants et des élèves sur « *supports écrits et numériques* »⁷.

Notre ambition est 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 se révèle un outil privilégié pour analyser les procédés et formations discursifs. Notre posture de recherche s'inscrit dans une approche herméneutique où les questions de l'interprétation et du sens sont 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. Ce dévoilement constituant, d'après nous, une approche critique (Sedda, 2017). « *Toute étude du discours possède par nature une dimension critique* » selon Dominique Maingueneau (2012, p. 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 l'esprit critique ? Et quel sens construit le chercheur à travers l'analyse des productions discursives ? Cette posture assumée nous conduit à interpréter ce discours incantatoire qui entoure l'esprit critique 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 cette discipline, ne semble pas aller de soi (Sedda, 2017).

Notre démarche de recherche vise en conséquence à observer puis à analyser le discours sur « Former l'esprit critique des élèves » en convoquant le concept de dispositif de médiation tout en portant attention à la force discursive de cette formulation reprise en intitulé de cet article. Une formulation qui possède une reconnaissance discursive. Selon Alice Krieg-Planque, une formule est « *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, p. 7). La force discursive de cette formulation assigne à la formule « esprit critique » une existence et une reconnaissance politique et sociale. Pour autant et bien que convoqué de manière récurrente dans le discours institutionnel, l'esprit critique demeure une notion floue et peu explicitée. Piette soulevait déjà, à la fin des années 1990, cette absence de définition et de problématisation de l'esprit critique : « *le développement de l'esprit critique semble aller de soi car il est considéré comme la résultante naturelle de l'enseignement...* » (Piette, 1996, p. 14). En référence aux travaux de ce chercheur, Jacques Gonnet affirme 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, p. 21). Que signifie l'esprit critique ? Quel sens à donner à l'esprit critique dans sa corrélation avec le numérique ? Pour étayer notre raisonnement, nous proposons de préciser cette notion à partir de trois fondements.

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

Comment comprendre l'usage 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 « esprit critique ». Nous n'avons pas la prétention de développer dans le détail 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 ce concept mais également les finalités dévolues à la formation de l'esprit critique en milieu 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 un moyen de lutter 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, p. 275). Craintes superstitieuses, espérances chimériques et charlatanisme se sont mués à l'ère numérique en désinformation, théories complotistes et tentations djihadistes, en infox et autres infopollutions (Sutter, 1998).

⁷ Préparation de la rentrée scolaire 2005. Circulaire n°2005-067 du 15-4-2005. *Bulletin officiel*, n° 18 du 5 mai 2005.

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 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 revient à interroger le savoir, sa validité et la légitimité du pouvoir. « Former l'esprit critique » 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). Par la raison, au fondement de l'esprit critique, se développe une prise de conscience de l'influence des médias et de leur pouvoir ainsi qu'une résistance face à leur emprise. L'esprit critique préserve ainsi de jugements hâtifs et des erreurs de raisonnement (Descartes, 1637).

L'autonomie intellectuelle amène à l'émancipation de l'individu qui demeure le deuxième fondement de l'esprit critique. « Former l'esprit critique » comporte, à cet égard, une dimension libératrice et émancipatrice. L'esprit critique fait donc référence à une autonomie de la pensée exprimée par Descartes à travers le *cogito* terme latin qui signifie « 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 l'acquisition de son autonomie intellectuelle qui demeure le troisième fondement de l'esprit critique. Une éducation émancipatrice conduit l'élève à développer sa rationalité et sa capacité à penser par lui-même (idéal des Lumières et de l'Humanisme). Cette capacité inclut le principe cartésien du doute méthodique qui figure au centre de l'argumentaire du sociologue Gérard Bronner. Face aux mécanismes de l'endoctrinement et à la radicalisation, le chercheur promeut l'apprentissage du doute méthodique à l'école afin de redonner le contrôle de la pensée critique autorisant chaque élève à faire sa déclaration d'indépendance mentale (Bronner, 2013).

L'usage discursif de l'esprit critique trouve par conséquent sa source dans la philosophie des Lumières. La forme synoptique, que nous analyserons en section 5, s'inspire par ailleurs du mouvement anglo-américain du *critical thinking* que nous traduisons par pensée critique. Cette dernière est considérée comme le pendant de l'esprit critique en France. Pour autant ces deux notions apparentées ne recouvrent pas la même définition. La pensée critique est issue du concept de pensée réfléchie (*reflective thought*) développé par le philosophe John Dewey dans *How we think* (1910) lequel est considéré comme le fondateur de la pensée critique. Influencé par le béhaviorisme, paradigme dominant aux Etats-Unis, le *critical thinking* se développe dans le domaine de la psychologie cognitive. Le professeur américain Robert Ennis fait figure de pionnier. Il est un des premiers à réfléchir aux habilités intellectuelles (capacités et attitudes) nécessaires à la pensée critique dont l'enseignement est essentiel à la survie de la démocratie et se doit d'être intégré dans les cursus scolaires. La forme synoptique s'inspire des capacités et attitudes (approche binaire) propres à la pensée critique développée par Ennis (1991). S'inspirant de ce dernier, le professeur de psychologie Jacques Boisvert (1996) propose une approche holistique combinant enseignement de la pensée critique à celui de la communication. Ces deux penseurs 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 soulignent aussi bien la polysémie de la notion « esprit critique » que la multiplicité des termes qui servent à qualifier la formation de l'esprit critique faisant 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

Dans le contexte énonciatif des attentats et de la grande mobilisation pour les valeurs de la République, 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 centré sur la transmission des valeurs républicaines associant étroitement l'esprit critique à l'exercice de la citoyenneté. Cette ambition institutionnelle de former l'esprit critique participe d'un mouvement international fédéré par 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 médias et les technologies de l'information et de la communication (TIC) afin que tous les apprenants « puissent devenir des citoyens du monde informés, doués d'esprit critique, socialement connectés, éthiques et engagés » (Unesco, 2015, p. 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 les médias sociaux.

En France, l'émergence du discours sur l'esprit critique est indissociable de ce contexte international et européen qui le suscite. Les préconisations institutionnelles inscrivent l'esprit critique dans tous les programmes disciplinaires. A titre d'exemple, l'enseignement du Français en classe de seconde et de première générale et technologique a pour finalité « *la formation du jugement et de l'esprit critique* »⁸. 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* »⁹. Dans une dimension transversale et collective, le dispositif de formation qui associe « esprit critique » et « numérique » soulève dès lors des enjeux politiques et éducatifs.

Construit autour de l'ÉMI et de l'éducation morale et civique (EMC), le parcours citoyen instauré par la loi de refondation de 2013 vise la construction d'un jugement moral et civique, 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'ÉMI, l'esprit critique sert la capacité à lire les contenus et formes médiatiques de manière critique et distanciée. « *Or pour passer de l'information à la connaissance, il faut précisément une médiation : celle de l'esprit critique* »¹⁰. 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 il offre la garantie d'une posture critique pour penser l'information et les médias en milieu numérique.

Les résultats issus de l'analyse attestent de plusieurs modalités d'usages de l'esprit critique dans le discours institutionnel. Cette deuxième figure rend compte de ces modalités. Tantôt employé en substantif ou au moyen d'une notion associée (sens critique, regard critique...), tantôt accompagné de verbes mettant l'esprit critique en action, ces usages différenciés renforcent en outre la nature prescriptive du discours institutionnel créant ainsi une passerelle entre le dire (le discours) et le faire (sa mise en action sur le terrain).

« Former l'esprit critique » revient à substituer une forme de crédulité des élèves vis-à-vis de l'information et des médias par 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, p. 31). En tant que dispositif de médiation, « Former l'esprit critique » s'impose dès lors comme une nécessité dans une société où se développent usages et mésusages¹¹ du numérique. Dans la pensée foucauldienne, le dispositif renvoie à un ensemble de pratiques et de mécanismes ayant pour objectif de répondre à une urgence pour obtenir un effet plus ou moins immédiat (Agamben, 2006). « Former l'esprit critique des élèves » 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, p. 122). Rattaché à l'énonciation, le présupposé fournit un cadre discursif à la communication institutionnelle. La force du présupposé revenant à établir un consensus en gommant toute polémique autour de la nécessité du dispositif. La formulation « Former l'esprit critique des élèves » instituant le dispositif est par conséquent investie d'une force discursive dans un contexte de promotion des technologies par l'institution scolaire (implantation de matériel et incitation d'usages à des fins pédagogiques).

⁸ Arrêté du 21 juillet 2010 fixant le programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et le programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire.

⁹ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin Officiel*, n° 30 du 25 juillet 2013.

¹⁰ Eduscol (2016). A l'école de l'esprit critique.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2016/31/3/a_1_ecole_de_1_esprit_critique_680313.pdf

¹¹ 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 le mot « négligence » vient de *neg-legere* qui signifie ne pas lire, ne pas porter attention.

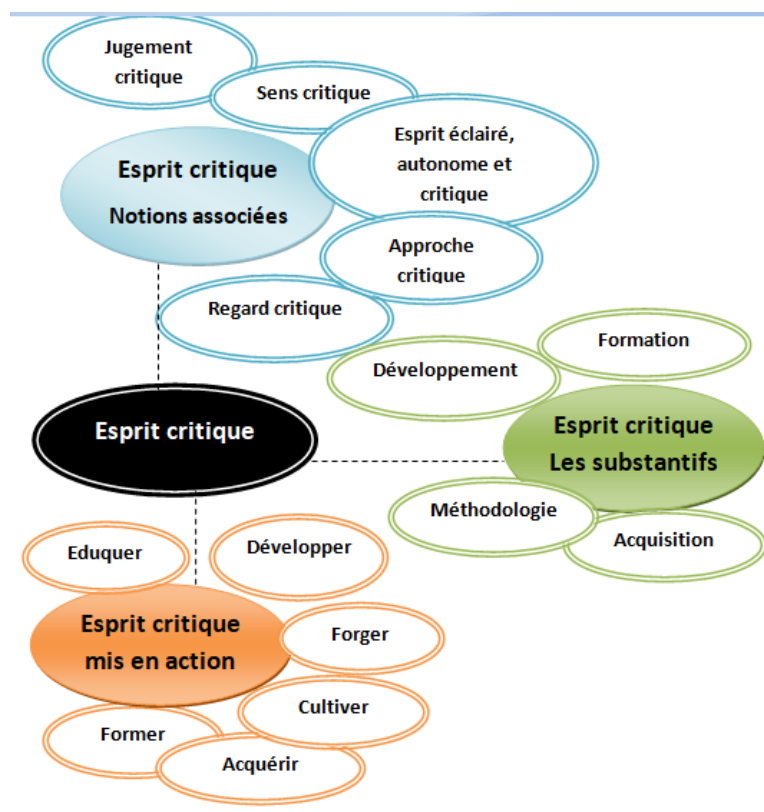


Figure 2. *Esprit critique : variations et nuances sémantiques*

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 (figure 1). Les trois baisses significatives perceptibles en 2011, 2013 et 2015 s'expliquent sans doute 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 pleinement entrer dans l'ère du numérique* ». L'emploi du verbe « devoir » marque l'injonction répétée à l'égard du numérique considéré comme un facteur de réussite scolaire. En 2011 et 2015, les plans de développement du numérique à l'école mettent en application cette injonction à travers la formation, l'équipement et l'accès aux ressources¹². « 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*¹³, le numérique est à la fois un gage de réussite pour les élèves et une menace face à l'émergence de phénomènes informationnels comme la désinformation, les rumeurs, les théories complotistes notamment par l'intermédiaire des réseaux sociaux.

L'acquisition de capacités d'analyse, de réflexion et d'évaluation de l'information participe de l'adoption d'une posture critique autorisant l'élève à distinguer le vrai du faux et rechercher la vérité pour juger et agir de manière indépendante et libre (Descartes, 1637). L'acquisition d'une culture numérique « *doit devenir un objectif de formation afin de forger l'esprit critique des élèves* » (circulaire de rentrée, 2015). La loi de refondation de 2013 stipulant qu'il est « *impératif de former les élèves à la maîtrise, avec un esprit critique, de*

¹² 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 (Plan Hollande, 2016).

¹³ Socrate reprochait au sophiste 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 (influence et manipulation des esprits).

ces outils (numériques) qu'ils utilisent chaque jour»¹⁴. 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 intellectuelle qui se manifeste par le développement de capacités d'analyse, de compréhension puis d'évaluation de l'information pour penser par soi-même dans un milieu informationnel et médiatique en évolution. Ces capacités sont mises en exergue à travers la forme synoptique (figure 3). Cette posture critique face aux médias et à l'information, qui vise à faire évoluer le comportement des élèves vers une autonomisation dans l'action, est transférable d'un contexte médiatique à un autre (Fastrez & Philipette, 2017).

Pour clore notre réflexion, soulignons que la formulation « Former l'esprit critique des élèves » 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). Cette formulation se charge conséquemment d'un pouvoir de prescription perceptible à travers cette forme synoptique (figure 3) qui symbolise et synthétise la formation de l'esprit critique.

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

La sémiologie est définie par Barthes comme « une science des formes (...), une science qui étudie des idées-en-forme » (Barthes, 1957, p. 214-215) et qui s'intéresse à l'étude des significations indépendamment de leur contenu. 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).

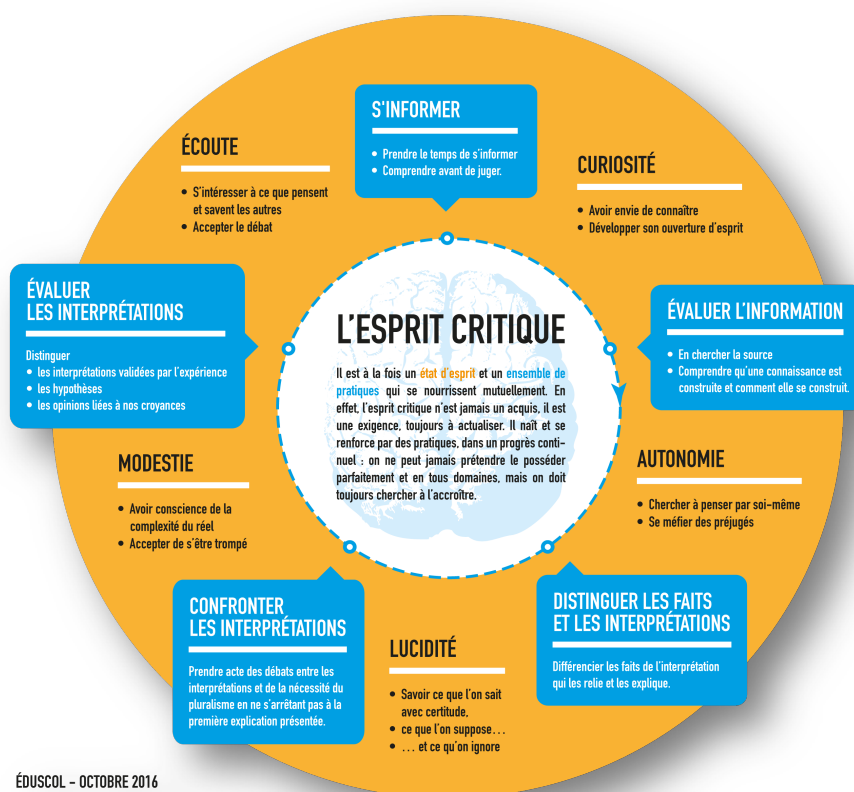


Figure 3. *Forme synoptique*

¹⁴ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>

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 « Former l'esprit critique des élèves » un caractère mondial et planétaire. Le monde n'est-il pas impliqué dans la lutte contre la désinformation, le complotisme et la radicalisation ? Le monde n'est-il pas impliqué dans la formation critique du citoyen ? Face au développement des usages du numérique, précisément des réseaux socio-numériques, le discours sur 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 éclaire également les éléments qui composent la formation de l'esprit critique en termes de capacités et d'aptitudes. Nommer ainsi par la rhétorique institutionnelle, les « attitudes » (en orange) se traduisent en cinq qualités : la lucidité, l'autonomie, la modestie, la curiosité et l'écoute. Ces « attitudes » ne sont pas exclusivement relatives à l'adoption d'une posture critique à l'égard de l'information et des 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 ensuite 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 appartenant à la forme synoptique témoignent enfin d'un attachement au faire et à la compétence des acteurs. Le milieu 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 John 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-elles à des grammairiens. L'approche constructiviste issue des théories de John Dewey se traduit en France par cet attachement au faire. La chercheuse postule que cette approche n'est pas uniquement le fait d'influences issues de l'éducation nouvelle mais tient aussi à la place, en France, 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 et 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 par ailleurs les limites de cette approche constructiviste qui semble dissoudre les rapports sociaux qui pèsent sur les acteurs et peine ainsi 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 permutables, interchangeable. Cette approche binaire est inspirée du courant *critical thinking* impulsé par Robert Ennis (1991) auteur d'une liste composée de 12 capacités (*abilities*) et 14 attitudes (*dispositions*) mêlant autant de savoir être que de savoir faire. 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 (Fastrez & Philipette, 2017).

Forme circulante et médiée, la forme synoptique circule dans l'espace médiatique. Sans procéder à une quelconque analyse, nous avons toutefois constaté qu'une requête google image avec le mot-clé « esprit critique » fait apparaître la forme synoptique qui circule et devient de ce fait « une référence circulante » (Jeanneret, 2010).

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 projet 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.

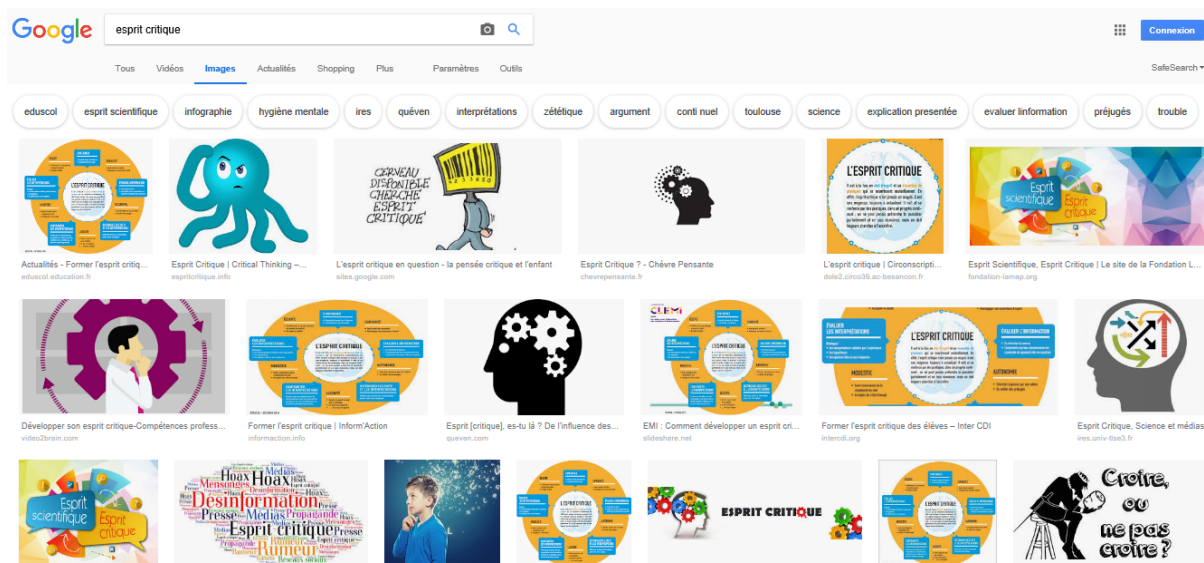


Figure 4. Imprime-écran de la page de résultats de google image du 11 novembre 2018

A travers son approche grammaticale, Irène Pereira conclut 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 translittératie¹⁵ (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. La dimension purement arbitraire des interprétations doit être dépassée car « interpréter » c'est en effet donner sa signification, sa lecture, sa traduction du monde. 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 problématiques informationnelles (s'informer, interpréter, évaluer l'information). Des problématiques qui soulèvent également des questions sociales et sociétales (lutte contre le complotisme et la désinformation entre autres).

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 » implique 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 milieu numérique exigent également l'imbrication de compétences et de savoirs inscrits dans trois cultures : les cultures médiatique, numérique et informationnelle (Serres, 2008, p. 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 de ce que l'école légitime ou non d'une part, et parce que nous pensons que c'est dans le rapport implicite-explicite que se détermine l'enjeu de l'acte de langage d'autre part (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 pour la société de l'information selon Claude Baltz qui sert la progression de l'autonomie intellectuelle, dans un rapport de l'élève

¹⁵ 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)

avec le monde de l'information (Baltz, 1998, p. 77). Une culture qui renvoie enfin à des questions de pouvoir et précisément de pouvoir d'agir sur ce monde (*empowerment*). Nommer implicitement les éléments de cette culture informationnelle n'est-ce pas déjà lui reconnaître une place au sein de l'école ? Même si la culture informationnelle s'avère mal identifiée, non délimitée, sans consistance, le silence de l'énonciation au sujet d'un contenu épistémologique à transmettre en information-documentation efface à nouveau tout débat ou discussion autour de la nécessité du dispositif en le rendant de ce fait incontestable.

Au centre de la formation de l'esprit critique figure le rapport qui lie l'apprenant au monde de l'information. L'ambition cognitive dévolue à l'esprit critique est de faciliter l'accès à l'information et l'appropriation de connaissances. 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 ne sont pas équivalentes : « 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, p. 66-76). La forme synoptique nous apporte enfin un éclairage concernant la place des problématiques info-communicationnelles actuelles dans le discours institutionnel. Les composants de la formation de l'esprit critique convergent vers le centre où l'on distingue une forme circulaire dans la forme synoptique (figure 5). Au premier plan, à l'intérieur du cercle central, figure un apport théorique sur l'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 symbolise le rôle traditionnel de l'école, son rôle de transmission des savoirs. 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-elle pas l'expression d'une forme de revendication de la primauté de l'esprit humain sur la technique ? 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 Gérald 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.

7. 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 de « l'esprit critique » (concept stable, originel et fondateur de l'école) et du

« numérique » (concept récent, évolutif, lié à la technologie) dans le discours institutionnel 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 un consensus sur l'existence d'un rapport intrinsèque entre la culture informationnelle et l'acquisition d'un esprit critique qui comportent 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 ses croyances. Ce chercheur doté d'un cerveau produisant un savoir le rend apte à contourner et à affronter les phénomènes informationnels (complotisme, désinformation...) par la médiation de l'esprit critique laquelle lui apporte une sécurité. Tels sont les présupposés idéologiques sur lesquels se fonde le discours institutionnel sur l'esprit critique. 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 l'usage discursif de l'esprit critique dans le discours institutionnel 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 évoque selon nous les reconfigurations induites par les technologies numériques. Nous empruntons ici le verbe « reconfigurer » à Baltz (1998, p. 76) 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. 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'école devra aller plus loin dans la nomination des éléments constitutifs d'une telle culture en nommant les contenus notionnels et les savoirs de référence à transmettre.

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* (pp.165-201). Paris : Hermès-Lavoisier.
- Charaudeau, P. (1995). Eléments de sémiolinguistique : d'une théorie de langage à une analyse du discours. *Connexions*, 38, 7-10.
- Condorcet (1988) [1795]. Dixième époque : des progrès futurs de l'esprit humain. In *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain suivi de Fragment sur l'Atlantide* (pp. 265-297). Paris : Flammarion.
- Descartes, R. (1995) [1637]. *Discours de la méthode*. Paris : Booking International.
- Ennis, R. (1991). Critical thinking : a streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-25.
- 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. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- 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*, 1-24.

- Gonnet, J. (2001). *Éducation aux médias : les controverses fécondes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- 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.
- 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.
- 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.
- Schneider, E., Serres, A. & Stadler, A. (2015). L'ÉMI en partage : essai de cartographie des acteurs. A qui appartient l'ÉMI (Éducation aux Médias et à l'Information) ? Communication présentée au 10e Congrès des enseignants documentalistes de l'éducation nationale « Enseigner-apprendre l'information documentation », Limoges. Repéré à https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01217549/document
- 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.
- 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. Repéré à <https://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/03/GCE-FR-1.pdf>