HAL open science

Formes et formule : “ Former l’esprit critique ”. Des discours sur l’esprit critique à la fonction critique de la culture informationnelle

Oum Kaltoum Mahmoudi

To cite this version:

Oum Kaltoum Mahmoudi. Formes et formule : “ Former l’esprit critique ”. Des discours sur l’esprit critique à la fonction critique de la culture informationnelle. Sciences de l’information et de la communication. Université de Lille, 2022. Français. NNT : 2022ULILH039 . tel-03948557

HAL Id: tel-03948557

https://theses.hal.science/tel-03948557v1

Submitted on 20 Jan 2023

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.

Université de Lille

Ecole doctorale Sciences de l'homme et de la société

Laboratoire Gériico (EA 4073)

Groupe d'Études et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication

Formes et formule : « Former l'esprit critique »

Des discours sur l'esprit critique à la fonction critique de la culture informationnelle

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication
Présentée par Oum Kaltoum Mahmoudi
sous la direction de Widad Mustafa El Hadi
Soutenue publiquement le 13 décembre 2022

Devant un jury composé de :

Mme Laurence FAVIER. Pr. 71è section. Laboratoire GERiiCO. Univ. Lille. Examinatrice.

Mme Muriel FRISCH. Pr. 70è section. Laboratoire CEREP. Univ. Reims Champagne-Ardenne. Présidente du jury.

M. Madjid IHADJADENE, Pr. 71è section. Laboratoire Paragraphe. Univ. Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Examinateur.

M. Vincent LIQUÈTE. Pr. 71è section. Laboratoire MICA. Univ. Bordeaux Montaigne. Rapporteur.

Mme Yolande MAURY. MCF. 71è section. Experte associée à l'encadrement de la thèse et membre du jury.

M. Julien MÉSANGEAU. MCF. 71è section. Laboratoires GERiiCO et IRMECCEN. Univ. Lille. Examinateur.

Mme Widad MUSTAFA EL HADI. Pr. 71è section. Laboratoire GERiiCO. Univ. Lille. Directrice de thèse.

M. Mohamed SIDIR. Pr. 71è section. CURAPP-ESS, CNRS, UMR. Univ. Picardie. Rapporteur

à Noa & Ruben

à Sophie & M'Hamed dit « Jean »

Formes et formule : « Former l'esprit critique »

Des discours sur l'esprit critique à la fonction critique de la culture informationnelle

Résumé

Cette étude porte sur l'usage de la formule esprit critique dans les discours institutionnels qui contribue à forger le lieu discursif « Former l'esprit critique des élèves » (Eduscol, 2016). Située dans la sphère des discours de l'institution scolaire française, cette recherche entend questionner cet impératif de l'esprit critique en éclairant le contexte discursif et les enjeux politiques, sociaux et pédagogiques que sous-tend l'usage de cette formule en discours. L'étude s'appuie à cette fin sur une analyse qualitative d'un corpus de discours institutionnels et de contre-discours. La posture herméneutique adoptée autorise à questionner les mises en récit de l'esprit critique. Observée sous l'angle des Sciences de l'information et de la communication et située dans une approche interdisciplinaire, cette recherche soulève la prise de conscience éducative liée aux enjeux de la transmission d'une culture critique de l'information et interroge, dès lors, son institutionnalisation.

Mots-clés : esprit critique, pensée critique, culture informationnelle, culture critique de l'information, lieu discursif, discours institutionnels.

Forms and formula : “ developing critical thinking”.

From discourses on critical thinkingto its critical role in information culture

Abstract

This study focuses on the use of the « critical thinking » formula in the French Ministry of Education’s institutional discourse which contributes to forging the discursive position « to develop critical thinking in learners » (Eduscol, 2016). This research examines this critical thinking imperative within France’s educational institutional discourse. By doing so, this work highlights the discursive context and the political, social and academic issues underlying the use of this formula. To this end, this research is based on the qualitative analysis of institutional discourses and counter discourse corpuses. The hermeneutic approach adopted allows one to analyse the puttings into words of critical thinking. Using an interdisciplinary approach in the Information and Communication sciences field, this work raises educational awareness related to the challenges of building a critical information culture and therefore questions its institutionalisation.

Keywords : critical mind, critical thinking, information culture, critical information culture, discursive position, institutional discourses

Remerciements

Je tiens à témoigner toute ma gratitude à Widad Mustafa El Hadi et Yolande Maury pour leur bienveillance et leur soutien, leurs conseils et leurs encouragements, qui ont contribué à éclairer mes choix, à préciser ma pensée et à construire mon identité de chercheure. Je remercie Françoise Dufour pour sa relecture attentive. Cette étude doctorale n'aurait pas pu voir le jour sans un soutien familial indéfectible. Mes pensées vont donc naturellement à François que je tiens à remercier pour son aide et son soutien si précieux ainsi qu'à mes enfants pour leur admirable patience.

À tous ces enseignants qui œuvrent, à leur niveau, au quotidien, pour l'appropriation d'une culture critique de l'information des élèves, cette thèse, qui n'est pas une fin mais un commencement, je vous la dédie.

« Les mots ont une histoire (…)

Les mots apparaissent pour répondre à certaines interrogations, à certains problèmes qui se posent dans des périodes historiques déterminées et dans des contextes sociaux et politiques spécifiques. Nommer, c'est déjà à la fois poser le problème et déjà le résoudre, d'une certaine façon. »

Denys Cuche, 1996, p.7

SOMMAIRE

Résumé 3
Abstract..... 4
Remerciements 5
Introduction Générale..... 13
PARTIE 1 : La culture critique de l'information : fondements théoriques et problématiques 21
Introduction 21
Chapitre 1 : La culture critique de l'information : un héritage des Lumières, une conception française de l'éducation 22
Conclusion de chapitre : de l'intérêt pour l'objet à l'objet d'étude scientifique 41
Chapitre 2 : L'impensé de la culture critique de l'information..... 46
Conclusion de chapitre 76
Chapitre 3 : Viser une culture critique de l'information : une finalité de l'éducation aux médias et de l'éducation aux médias et à l'information ?..... 80
Conclusion de la partie 1 102
PARTIE 2 : La culture critique de l'information dans les discours institutionnels au prisme de la formule et du lieu discursif 109
Introduction 109
Chapitre 1. Des discours institutionnels aux discours « instituants » : vers l'analyse des discours autorisés..... 111
Conclusion de chapitre: de l'objet de recherche aux terrains construits par le chercheur 122
Chapitre 2. Qu'apporte la méthodologie de la formule à l'analyse des discours institutionnels ?..... 131
Conclusion de chapitre 142
Chapitre 3. Méthodologie d'analyse des corpus 150
Conclusion de la partie 2 : synopsis des corpus..... 177
PARTIE 3 : Une culture critique de l'information mise à l'épreuve de la culture scolaire..... 181
Introduction 181
Chapitre 1. De la formule « esprit critique » aux conceptions institutionnelles de la culture critique de l'information..... 183
Chapitre 2. Les conceptions de la culture critique dans les discours institutionnels : quelle culture critique l'école veut-elle ? 221

Chapitre 3. Une formule face aux événements du réel 247
Discussion conclusive de la partie 3 290
PARTIE 4. « Former l'esprit critique » : un lieu d'expression pour une culture critique de l'information ? 295
Introduction 295
Chapitre 1. Une formule prise dans le récit des attentats 297
Chapitre 2. « Former l'esprit critique » : des mises en récit aux mises en scène médiatiques 338
Chapitre 3. La formule « esprit critique » et la « radicalisation » des esprits ... 372
Conclusion générale 409
Postface 418
Bibliographie 420
Table des matières 460
Glossaire 469
Table des sigles et acronymes 480
Table des tableaux, des images, des graphiques et des figures 482
Index des notions 485
Table des annexes de la thèse 487

AVANT-PROPOS

« En diversifiant les ressources, les méthodes et les outils, il (le professeur documentaliste) contribue au développement de l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information »

Circulaire de missions des professeurs documentalistes, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale,* nº 13 du 30 mars 2017

L'année 2017 fut marquée par une intuition présente à notre esprit de sentir la présence récurrente du syntagme « esprit critique » dans les discours de l'institution scolaire. Une intuition sensible désigne, selon Emmanuel Kant, le mode par lequel les objets nous sont d'abord donnés tels que nous les percevons, tels qu'ils existent en nous[1]. Il s'avère que cette intuition a joué un rôle majeur dans la construction de notre objet de recherche. Car l'année 2017 a vu également la parution, tant attendue[2], de la circulaire de missions des professeurs documentalistes où apparut, pour la première fois, le syntagme « esprit critique » dans un texte normatif relatif aux missions de ces enseignants comme l'illustre la citation ci-dessus extraite de cette circulaire. Alors que notre fonction de professeure documentaliste nous conduit à une lecture régulière des textes normatifs, cette lecture singulière de la circulaire de missions, en cette année 2017, fit surgir l'objet de recherche au sens de Jean Davallon[3]. Comment la lecture d'une citation a pu donner naissance au besoin de comprendre le sens assigné à l'esprit critique dans les discours institutionnels ? D'une curiosité naïve pour cet objet concret à l'objet de recherche, la présence, pour la première fois, du syntagme « esprit critique » dans un texte normatif qui édicte les missions des professeurs documentalistes suscitait simultanément un ensemble de questionnements[4] : qu'est-ce que l'esprit critique signifie dans ce texte ? Alors qu'il incombe aux professeurs documentalistes de faire acquérir une « culture de l'information et des médias[5] », comment favoriser l'exercice de l'esprit critique des élèves dans ce champ ?

Nourrie par ce besoin de comprendre, nous avons investigué les discours institutionnels avant notre entrée en doctorat afin de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse d'une présence récurrente de la formule dans les textes institutionnels. Les résultats de cette première

[1] KANT, Emmanuel (1997) [1787]. *Critique de la raison pure*. Traduction Alain RENAULT. Aubier, pp.205-206 (GF)

[2] La précédente circulaire datant de 1986 nécessitait une réactualisation plus que nécessaire (pour ne pas dire urgente) au regard des évolutions sociétales et éducatives, et du déploiement des technologiques du numérique dans le champ éducatif qui questionne ainsi la professionnalité des enseignants dont celle des professeurs documentalistes.

[3] DAVALLON, Jean (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche [en ligne]. *Hermès, La Revue*, nº 38, vol. 1, p. 30-37. [Réf. du 18/12/2017]. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-1-page-30.htm

[4] Auxquels nous nous sommes employée à trouver des réponses. Voir Mahmoudi, Kaltoum (2019). L'esprit critique dans la circulaire de missions des professeur·e·s documentalistes. *Médiadoc,* décembre, pp. 28-33.

[5] *Op. cit.,*. BO du 30 mars 2017.

investigation ont été communiqués et partagés face à un auditoire durant le colloque Runed[6] alors que ce besoin de comprendre avait donné lieu à une publication un an auparavant dans la revue professionnelle *InterCDI*[7]. Ce colloque nous a offert une occasion inestimable de découvrir à la fois l'univers de la recherche dans sa dimension académique, le travail et le métier d'enseignant chercheur de l'intérieur, au cœur de l'action, tout en contribuant, par ailleurs, à préciser notre objet d'étude. Les rencontres occasionnées par ce temps d'échange et d'émulation scientifique[8] nous ont convaincue de l'intérêt pédagogique et sociétal de notre objet d'étude autant qu'elles ont renforcé le désir que nous nourrissions inconsciemment pour la recherche. Ce colloque qui s'est achevé sur un moment festif a ouvert les portes d'une aventure intellectuelle et humaine, d'un commencement, qui s'est traduit par notre inscription en doctorat à l'université de Lille[9]. Ces premières investigations ont révélé, en définitive, le territoire étendu de l'esprit critique qui occupe la fonction de formule dans le paysage discursif institutionnel, ses divers lieux de surgissement et la manière tout à fait singulière dont l'institution scolaire s'en saisit dans ses discours.

Partant de cette intuition, cette thèse propose de retracer le voyage de cette formule…

[6] Mahmoudi, K. (2018). Usages du numérique et formation de l'esprit critique : analyse discursive d'un dispositif de médiation. Les usages du numérique en éducation : regards critiques. Colloque Runed 22-23 mars 2018. (20mn). https://usagesnumedu.sciencesconf.org/browse/speaker ?authorid =528048

[7] Mahmoudi, K. (2017). Former l'esprit critique des élèves : quels enjeux pour l'institution scolaire ? *InterCDI*, n° 268-269, septembre, pp. 4-7.

[8] Avec Simon Collin, Brigitte Albero, Elisabeth Schneider, Éric Delamotte, Anne Cordier, Jean Gabin Ntebutse, Florent Michelot, Jean-François Grassin. Merci à Yolande Maury pour l'aide et le soutien précieux apportés dans la préparation de cet événement.

[9] Nous revenions sur nos terres. Étudiante dans cette université, nous avions obtenu une maîtrise d'Histoire contemporaine en 1997, le CAPES de documentation en 1998 puis un master en Sciences de l'information et de la documentation (SID) en 2004 sous la direction d'Annette Beguin-Verbrugge tout en suivant les cours dispensés par Yves Jeanneret. Entre 2001 et 2006, nous y assumions à mi-temps la fonction de formatrice associée IUFM en partie pour la formation au Capes de documentation. Notre rencontre avec ces deux enseignants passionnés a créé un terrain fertile à notre entrée dans le domaine de la recherche en SIC ces dernières années.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction Générale

> « Le développement de l'esprit critique est au centre de la mission assignée au système éducatif français. Présent dans de nombreux programmes d'enseignement, renforcé par l'attention désormais portée à l'éducation aux médias et à l'information, le travail de formation des élèves au décryptage du réel et à la construction, progressive, d'un esprit éclairé, autonome et critique est une ambition majeure de l'École[10]. »

Le syntagme « esprit critique » prend place dans de nombreux textes institutionnels, des programmes scolaires aux discours des ministres, des rapports officiels aux comptes rendus d'expériences pédagogiques disponibles sur le site Eduscol dont la citation ci-dessus est extraite. Sa présence récurrente est la marque de l'intérêt que cette formule suscite chez les locuteurs institutionnels qui semblent avoir des raisons de recourir à elle. Par son caractère figé et circulant dans les discours et parce qu'elle cristallise des enjeux socio-politiques et éducatifs que nous cherchons à identifier au cours de notre étude, nous considérons l'esprit critique comme une formule[11]. Comprendre cet intérêt institutionnel pour l'esprit critique suppose de replacer son usage discursif dans le contexte de la croissance des moyens d'information que symbolise une autre formule : celle de « société de l'information ». La propagation de fausses nouvelles, du complotisme ou de la radicalisation en ligne, qui contribue à la remise en question de la légitimité de la parole enseignante, interpelle la responsabilité des politiques publiques en matière d'éducation et de formation du citoyen informé et critique. « Former l'esprit critique[12] » s'affiche, dès lors, dans les discours institutionnels comme une panacée face à ces phénomènes, à la croissance des pratiques informationnelles numériques des élèves et aux évolutions du contexte de l'information. L'ancrage des technologies du numérique dans la société, que traduit une connexion permanente et illimitée, affaiblit les frontières entre le vrai et le faux au point que l'esprit apprenant ne parvient pas toujours à distinguer une information fiable et vérifiée de celle qui ne l'est pas. « Former l'esprit critique » interroge, dès lors, le rapport entre environnement sociotechnique et cognition autant que le lien supposé entre la généralisation des technologies du numérique et les évolutions des modes de pensée, entre le développement technologique, d'une part, et les capacités intellectuelles des élèves, d'autre part, leurs capacités à s'informer et à informer de manière critique ; d'où cette « attention » portée à l'éducation à l'information et aux médias (ÉMI) qui émane de notre citation introductive.

---

[10] Eduscol (2016). *Former l'esprit critique des élèves*. http://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html

[11] Krieg-Planque, A. (2010a). La formule « développement durable » : un opérateur de neutralisation de la conflictualité. *Langage et société*, 134*(4)*, p. 7. https://doi.org/10.3917/ls.134.0005

[12] *Op. cit.,* Eduscol, 2016.

L'institutionnalisation de l'ÉMI par la loi du 8 juillet 2013, son renforcement dans le contexte post-attentats en 2015 ainsi que l'ambition récente de sa « généralisation[13] » vont dans le sens de la mise en œuvre d'une éducation à l'esprit critique au sein du système éducatif français. Si la parution de rapports récents[14] croisant les réflexions de chercheurs et d'acteurs institutionnels témoigne de l'intérêt porté à cette éducation, cette productivité discursive révèle également les difficultés manifestes entre les ambitions affichées dans les discours et la mise en œuvre concrète d'une éducation à l'esprit critique sur le plan pédagogique. Notre parcours de recherche entend questionner cet impératif de l'esprit critique en éclairant le contexte discursif et les enjeux socio-politiques et pédagogiques que sous-tend l'usage discursif de cette formule. Si « former l'esprit critique » est le signe d'une « ambition majeure », cette formulation est également la trame lexicale d'un lieu de passage obligé des discours institutionnels, d'un « lieu commun », dans le sens d'une vérité générale, que les locuteurs n'auront de cesse de mobiliser, de reformuler et de répéter au moyen de formulations diverses. Cet objet qui relève d'une matérialité discursive est nommé « lieu discursif » par l'enseignante-chercheure Alice Krieg-Planque[15]. La « formule » et le « lieu discursif » : ces deux notions réfléchies dans le cadre de sa recherche doctorale[16] et des travaux scientifiques qui l'ont suivie constituent le socle théorique et méthodologique de notre étude. Le lieu discursif « former l'esprit critique » condense, à ce titre, un éventail de discours, de signes et d'événements que nous cherchons précisément à saisir dans le cadre de notre étude. Pour y parvenir, nous allons suivre le parcours et les trajectoires de cette formule. Quelles rhétoriques de l'esprit critique, en tant que mises en récit, se déploient dans les discours institutionnels ?

« Former l'esprit critique » confronte l'institution scolaire aux enjeux de citoyenneté que cette formation recouvre. Vivre dans une société marquée par l'omniprésence des technologies du numérique dans tous les champs de la vie interpelle finalement l'école dans sa fonction de transmission culturelle des savoirs dans une société donnée, à une époque donnée. Que sous-tend la formation de l'esprit critique en termes d'appropriation de compétences et de savoirs informationnels ?

[13] Généralisation de l'éducation aux médias et à l'information. Circulaire du 24 janvier 2022. BO n°4 du 27 janvier 2022.

[14] Rapport du CESE, décembre 2019 ; Pasquinelli & Bronner, 2020 ; rapport du groupe d'experts ÉMI, juin 2021 ; rapport des inspecteurs généraux Alain Abécassis et Paul Mathias, juillet 2021 ; rapport de la commission dirigée par Gérald Bronner, janvier 2022.

[15] Krieg-Planque, A. (2010b). Un lieu discursif : « Nous ne pourrons pas dire que nous ne savions pas ». Étude d'une mise en discours de la morale. *Mots. Les langages du politique*, (92), pp. 103-104. https://doi.org/10.4000/mots.19571

[16] Krieg-Planque, A. (2000). *Émergence et emplois de la formule « purification ethnique » dans la presse française (1989-1994) : une analyse de discours.* [Thèse de doctorat, Université de Paris].

Interroger la légitimité d'une culture critique de l'information : un projet interdisciplinaire dont l'ancrage est situé dans les champs des sciences de l'information-documentation.

Notre fonction de professeure documentaliste nous place en actrice privilégiée pour observer et considérer les pratiques, les usages et les représentations autant que les compétences, les savoirs et les valeurs qui forgent la culture informationnelle des élèves. Selon la chercheure Yolande Maury, la culture informationnelle correspond à « […] tout ce qu'une personne doit savoir pour vivre et évoluer dans un monde d'information[17] ». Comment amener les élèves à penser par eux-mêmes en interaction avec le monde de l'information ? Comment les conduire à suspendre le temps immédiat des technologies du numérique pour adopter des postures critiques de questionnement, de réflexivité qui précèdent toute prise de décision raisonnée ? Apprendre à l'élève à penser par lui-même ne revient-il pas à lui apprendre à considérer l'information de manière distanciée et critique ? Présumer la présence d'une culture critique de l'information dans les discours institutionnels et œuvrer à sa théorisation sous le prisme du lieu discursif « former l'esprit critique » reviennent, en définitive, à combler le manque que nous avons ressenti sur le terrain de l'établissement scolaire lequel fut, sans doute, exacerbé à la lecture de la circulaire de mission[18]. La genèse de cette étude doctorale cherche, d'une certaine manière, à combler ce manque.

La lecture de cette circulaire nous a conduite naturellement vers ce qui tendait à devenir notre premier terrain d'investigation : les discours institutionnels dans leur dimension « instituante ». Investiguer la sphère normative de ces discours permet de prendre en considération les évolutions des normes et des prescriptions institutionnelles sur une période donnée. Le choix de ce terrain est lié à notre sensibilité théorique. Sa construction empirique et sa délimitation sont nourries par la posture de chercheure et de praticienne que nous occupons tout au long de notre étude. À l'aune du triptyque « sur », « avec » et « pour » le terrain, Bruno Raoul précise le lien qui unit le chercheur au terrain d'investigation :

> « Le terrain ne se laisse pas prendre "à bras-le-corps", il s'approche selon une certaine temporalité, et la démarche du chercheur consiste aussi à l'amener à se montrer[19]. »

La posture de praticienne-chercheure, entre le terrain professionnel et celui de la recherche, deux terrains qui se nourrissent mutuellement, nous place dans un va-et-vient permanent et dans un dialogue constant entre questionnements d'ordre scientifique et réflexions sur nos pratiques professionnelles. En tant que professeure documentaliste, nous sommes destinataire de ces

---

[17] Maury, Y. (2013a). D'une culture de l'information à la culture informationnelle : au-delà du « penser, classer, catégoriser ». Dans M. Frisch (dir.), *Nouveaux espaces et dispositifs en question, nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques « en écloserie »* (p. 130). L'Harmattan. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01337273

[18] Cf. Avant-propos.

[19] Raoul, B. (2002). Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension [en ligne]. *Études de communication*, 25, p. 92. https://journals.openedition.org/edc/653#quotation

discours institutionnels que nous interrogeons en tant que chercheure. La présente étude traduit ce dialogue équilibré au cours duquel se construit notre identité de praticienne-chercheure que nous revendiquons et qui se manifeste dans le choix du trait d'union qui réunit ces deux fonctions en une fonction unique et assumée. Dans ce dialogue incessant, nos pratiques professionnelles réorientent nos questionnements scientifiques lesquels transforment nos pratiques dans un mouvement de réciprocité. Les apprentissages informationnels que nous menons en établissement scolaire et les activités pédagogiques et didactiques mises en œuvre pour les élèves vont-ils dans le sens du développement de leur esprit critique ? Contribuent-ils à la mise en œuvre d'une éducation critique à l'information et aux médias qui vise la construction d'une culture critique de l'information ?

Questionner la légitimité institutionnelle de cette culture inscrit notre analyse dans le champ des sciences de l'information-documentation. La finalité de notre étude consiste à définir cette culture, à délimiter ses territoires et à identifier sa consistance épistémique. Suivre les traces de la formule « esprit critique » fait émerger un questionnement majeur : quelle place est dévolue à une culture critique de l'information dans les discours institutionnels ? Une analyse quantitative de discours nous semble, à cet égard, une méthodologie adaptée pour apporter des éléments de réponses à ce questionnement. Elle permet, tout d'abord, de relever les occurrences de la formule qui témoignent de ses modalités d'existence discursive, de relever également ses fréquences en suivant ses trajectoires dans les discours institutionnels. Une analyse qualitative en termes de cooccurrences et de corrélations met au jour, ensuite, les termes les plus fréquemment associés à la formule « esprit critique » ainsi que ses alliances lexicales qui ne sont pas le fruit du hasard dans la mesure où elles marquent une prise de position de la part de l'institution scolaire. Cette analyse quantitative et qualitative des discours porte autant sur les processus socio-discursifs et lexicaux que sur les stratégies rhétoriques des locuteurs qui façonnent les conceptions institutionnelles de l'esprit critique.

De la problématique de recherche aux trois terrains d'investigation construits par le chercheur : une approche communicationnelle des discours.

Notre recherche doctorale entreprend l'analyse des processus de communication à l'œuvre. Les dires et manières de dire des locuteurs révèlent des positions idéologiques à l'égard de la formule et du lieu discursif. Notre travail trouve donc, naturellement, son inscription dans le champ des sciences de l'information-documentation et dans celui des sciences de la communication. L'usage discursif de la formule « esprit critique », ses mises en récit, s'inscrivent dans un contexte communicationnel et soutiennent des logiques de communication que nous chercherons à dévoiler au cours de notre étude. Si notre approche de l'esprit critique en tant que formule nous conduit à l'observer dans ses dimensions lexicale et discursive l'ancrage de notre réflexion dans le champ des SIC recentre notre regard sur sa dimension communicationnelle. Quelles sont les stratégies et les logiques de communication à l'œuvre dans ces discours ?

Les discours institutionnels sont des « matières constitutives du réel politique et social[20] ». Penser la place qu'y occupe une culture critique de l'information suppose, en premier lieu, de saisir l'objet « discours institutionnels » dans sa pluralité. C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de constituer un premier corpus (C1) à partir d'une variété de textes institutionnels dont des textes normatifs (textes de lois, circulaires, décrets d'application, notes de services…) et des textes d'accompagnement (rapports, dossiers, livrets…). Les technologies du numérique offrent, par ailleurs, de nouvelles potentialités pour les discours institutionnels en favorisant leur déploiement médiatique par le biais des sites eduscol.education.gouv.fr (ci-après Eduscol) et education.gouv.fr (ci-après Education.gouv). En quoi ces derniers participent-ils de la visibilité et de la promotion du lieu discursif « former l'esprit critique » ? L'émergence du lieu dépend de la manière dont ces sites rendent compte de l'actualité éducative, ce qui déplace notre analyse sur le terrain des discours médiatiques. Dans ce premier corpus (C1), nous avons donc ajouté des textes hétérogènes qui mêlent à la fois des témoignages, des comptes rendus d'expériences pédagogiques, des actualités disponibles sur ces deux sites. Penser la place qu'occupe une culture critique de l'information dans ces discours suppose, en second lieu, d'interroger ses processus d'institutionnalisation à savoir sa légitimité et sa reconnaissance institutionnelle.

L'école est une institution en interaction avec une pluralité d'individus dont les familles et les acteurs des mondes professionnel et associatif avec lesquels les enseignants engagent des projets éducatifs et culturels. Les discours institutionnels qui ne constituent pas un espace discursif clos sont des discours en dialogue avec ceux des partenaires institutionnels dont le Clémi-Canopé ou les sites académiques et ministériels lesquels se font le relais de la communication institutionnelle par l'organisation d'événements (colloques, séminaires, journées académiques…), par la production de contenus pédagogiques et par la mise en œuvre de formations à destination des enseignants. Un deuxième corpus (C2) rassemble des textes produits par ces partenaires. Comment réagissent-ils à cet impératif de l'esprit critique ? Comment leurs discours concourent-ils à ériger le lieu discursif « former l'esprit critique » ?

Éduquer des citoyens informés et critiques n'est pas l'apanage de l'institution scolaire. La culture informationnelle a cette particularité de s'acquérir dans et hors l'école par l'engagement d'une pluralité d'acteurs. Parce que la démarche de recherche scientifique implique, selon nous, la constitution de terrains variés, notre analyse prend également en considération les initiatives des acteurs du monde associatif et de l'éducation populaire qui mettent en œuvre une éducation critique à l'information et aux médias par leurs actions et les projets collaboratifs engagés avec les enseignants. L'investigation de ce troisième terrain a permis de réunir, dans un troisième corpus (C3), des rapports annuels d'activité, des productions et contenus médiatiques sous la forme d'articles extraits de sites web qui émanent de trois associations militantes et d'éducation populaire. Ce troisième corpus constitue un contre-discours aux discours institutionnels.

Ainsi constitués, ces trois corpus seront mis en dialogue et en résonnance. Les corpus 2 et 3 qui servent d'appui à l'analyse du corpus de discours institutionnels (C1) se présentent, à cet égard,

[20] Krieg-Planque, A. (2007). Travailler les discours dans la pluridisciplinarité. Exemples d'une « manière de faire » en analyse du discours. Dans S. Bonnafous & M, Temmar (2007). *Analyse du discours en SHS*. Ophrys, p. 57.

comme des corpus secondaires dans le sens où ils permettent de « faire parler » le corpus 1 (C1) et facilitent la compréhension des conceptions institutionnelles de l'esprit critique. À partir d'une approche dialogique, l'analyse des corpus 2 et 3 vise à mettre en lumière la manière dont l'institution se saisit de la formule dans ses discours ainsi que les enjeux de valeurs et les présupposés idéologiques qui soutiennent le lieu discursif « former l'esprit critique ». Au sein de ces trois corpus se confrontent, en effet, des univers lexicaux et des conceptions singulières de l'esprit critique. Comprendre la présence discursive de la formule dans les discours institutionnels - une présence qui ferait émerger un domaine institutionnalisé de savoirs et de compétences informationnels qui fonderaient une culture critique de l'information - suppose une déconstruction de la réalité discursive par l'interaction, le dialogue et la confrontation de discours issus de mondes différents et dotés de représentations et d'imaginaires propres.

Notre étude s'organisera donc en quatre parties.

Nous exposerons, tout d'abord, les repères théoriques qui constituent le socle de notre réflexion et nous conduisent à énoncer nos questions de recherche et notre problématique en conclusion de cette première partie. Les points saillants révélés par nos lectures dans les littératures scientifiques francophone et anglophone seront mis en lumière. Tandis qu'en France, les directives récentes émises par les politiques éducatives publiques s'inscrivent dans une politique volontariste et engagée en faveur de la culture numérique[21], notre étude propose un recentrage sur l'information-nel. Parce qu'elle questionne le rapport de l'élève au monde de l'information, ses attitudes et postures critiques, la culture critique de l'information ranime des problématiques éducatives, citoyennes et éthiques qui témoignent d'un enchevêtrement des concepts de culture informationnelle et d'esprit critique dans une dimension interdisciplinaire[22]. Cette interdisciplinarité s'exprime dans notre étude à travers un mouvement de coopération disciplinaire continue et ce, même si nous avons à cœur de conserver un centre de gravité en SIC[23].

Dans une deuxième partie, nous préciserons et argumenterons nos choix méthodologiques. Nous reviendrons en détail sur les matériaux qui constituent ces trois corpus ainsi que sur la méthodologie d'analyse. Le duo méthodologique formé par les notions de formule et de lieu discursif sert la mise en relief des particularités lexicales et discursives de la formule de chacun des trois corpus. Ce duo qui prend naissance dans le berceau des sciences du langage s'inscrit

[21] Création de l'agrégation d'informatique à la rentrée 2022, enseignement obligatoire de SNT (Science numérique et technologie) en classe de 2de, nouveau programme d'enseignement de spécialité de SNT des classes de Première et de Terminale en lycée depuis 2019, plateforme d'autoformation Pix.
[22] *Op. cit.*, Baltz, 1998, p. 78
[23] Au cours de la journée des jeunes chercheurs organisée en mai 2019 à l'université de Lille (Laboratoire Geriico), l'enseignant-chercheur Fabrice Papy évoquait la question de l'interdisciplinarité en conseillant, à tout futur enseignant-chercheur, de conserver un « centre de gravité » dans sa discipline sans se laisser « aimanter » par d'autres.

dans une perspective interdisciplinaire dont l'ancrage est situé en SIC. La formule est, de ce point de vue, un objet conceptuel qui amène à l'ouverture disciplinaire[24].

Les deux dernières parties de notre étude sont resserrées autour de la présentation des résultats de la recherche. La troisième partie présente les résultats de l'analyse outillée avec le logiciel Iramuteq et retrace les trajectoires de la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels sur une période donnée. Quels sont les événements socio-politiques qui suscitent et favorisent sa circulation et ses corrélations dans les discours institutionnels ? Au cours de cette partie, nous livrerons les premiers résultats de l'analyse quantitative et qualitative des corpus.

La quatrième, et dernière partie de notre étude, est centrée sur le lieu discursif au travers duquel nous saisissons les discours sur l'esprit critique. « Former l'esprit critique » est-il un lieu d'expression d'une culture critique de l'information en cours d'institutionnalisation ? Prétendre questionner la légitimité institutionnelle de cette culture suppose de notre part :

- de considérer l'esprit critique non plus comme une panacée ni comme une évidence mais plutôt comme un objet à questionner au regard de l'« attention » qu'il suscite chez les locuteurs* des discours institutionnels ;

- d'observer cette assertion qu'est « former l'esprit critique », non plus seulement comme une préoccupation qui traduirait un projet institutionnel dans un contexte donné mais plutôt comme un projet à replacer dans une dimension sociale, dans une dimension culturelle, et de réfléchir aux conséquences pour les élèves. En un mot, de déconstruire ce lieu discursif.

À l'issue de chacune des parties, sous la forme de discussions conclusives, nous discuterons nos choix méthodologiques et conceptuels qui orientent nos questions de recherche et notre problématique ainsi que les résultats de l'analyse quantitative et qualitative des corpus.

[24] Les travaux scientifiques d'Alice Krieg-Planque en témoignent puisqu'ils sont le signe d'un dialogue interdisciplinaire fructueux entre les sciences du langage et les SIC. Krieg-Planque, A. (2007b). « Sciences du langage » et « sciences de l'information et de la communication » : entre reconnaissances et ignorances, entre distanciations et appropriations. Dans F. Neveu & S. Petillon (dirs.). *Sciences du langage et sciences de l'homme.* Éditions Lambert-Lucas, p. 103-119.

Partie 1

La culture critique de l'information : fondements théoriques et problématiques

PARTIE 1 : La culture critique de l'information : fondements théoriques et problématiques

Introduction

Cette première partie, articulée en trois chapitres, tente de répondre aux deux questions suivantes : quelle est la place de la culture critique de l'information dans les littératures scientifiques francophone et anglophone ? Quels sont les manques et absences que nous avons relevés qui nous permettent d'asseoir nos orientations et questions de recherche ?

Le premier chapitre débutera par l'explicitation des concepts et termes qui fondent la culture critique de l'information. Tandis qu'outre-Atlantique, des voix s'élèvent en faveur d'un élargissement du concept d'*information literacy* aux compétences de pensée critique (*critical thinking*) sous la forme d'une *hyper-meta-literacy*, en France, dès les années 1980, des revendications qui portent sur le développement d'une éducation critique à l'information en milieu scolaire émergent du terrain des professionnels de l'information-documentation. Une éducation critique dont la finalité réside en l'appropriation d'une culture liée aux évolutions technologiques et fondée sur l'initiative et la créativité.

Nous démontrerons ensuite, dans un deuxième chapitre, que la revendication portant sur la construction d'une culture critique de l'information dans le champ éducatif s'exprime dans le cadre du moment fort que constitue l'Erté en 2008. Si la culture critique de l'information peine toutefois à y être explicitée, elle demeure un invariant de la littérature scientifique francophone alors qu'outre-Atlantique, depuis le début des années 2010, émerge le courant de la *critical information literacy**[25] qui met les bibliothèques américaines en première ligne de la lutte contre la désinformation et les infox. Dans un troisième chapitre, nous repenserons, enfin, nos questionnements à l'aune de l'éducation aux médias (ÉAM) et plus récemment, de l'éducation aux médias et à l'information (ÉMI).

Chaque chapitre se clôt par des précisions conceptuelles et lexicales portant sur les objets empiriques et les concepts mobilisés au cours de notre réflexion qui conditionnent une posture de recherche ancrée dans le champ des SIC. La conclusion de partie explicite le titre de notre étude et justifie les questions de recherche et la problématique.

Au sujet des termes anglo-saxons qui jalonnent cette première partie, nous proposons notre traduction tout en conservant, autant que possible, leur usage dans un souci d'authenticité et par prudence à l'égard des traductions.

[25] La présence d'un astérisque à la première occurrence du mot renvoie à sa définition dans le glossaire situé en fin de thèse.

Chapitre 1 : La culture critique de l'information : un héritage des Lumières, une conception française de l'éducation

1. La culture critique de l'information : origines et enjeux

1.1. Quelles acceptions de la notion de « culture » dans l'expression « culture critique de l'information » ?

Nous expliciterons tout d'abord le concept de « culture » tandis que les concepts d'« information » et de « critique » seront évoqués dans les sections suivantes. La « culture » a fait l'objet de nombreuses publications de la part de chercheurs francophones en SIC œuvrant à la conceptualisation de la culture de l'information et de la culture informationnelle*. Ils soulèvent unanimement la complexité d'un concept qui comporte une pluralité d'acceptions[26] mises en relief par Jean-Claude Forquin[27]. Dans le cadre de son travail doctoral portant sur une analyse comparative de textes institutionnels en éducation aux médias, Marlène Loicq qualifie le terme « culture » de « problématique[28] » en raison de son caractère indéfinissable et de ses acceptions nombreuses. Dans son habilitation à diriger des recherches portant sur les cultures de l'information, Anne Lehmans précise que ce terme est l'un des « plus complexes et des plus discutés dans les sciences humaines et sociales[29] ». Nous n'avons pas la prétention de reprendre l'ensemble des nombreux travaux qui ont été réalisés à ce sujet. Afin d'éviter l'exhaustivité, nous nous fixons l'objectif de préciser notre approche des trois concepts qui composent la culture critique de l'information dans une démarche d'articulation.

Le concept de « culture » a la particularité de s'imprégner des positions singulières des chercheurs. Michel de Certeau met l'accent sur des formes de comportements, des manières d'être et de faire, « des braconnages », par essence transformatrices[30]. À partir des réflexions d'Hannah Arendt et dans une approche généalogique de la culture informationnelle, Brigitte Simonnot envisage la culture comme « […] la manière dont nous développons la faculté de viser dans le jugement, le discernement et la discrimination[31] ». Une définition qui tend à rapprocher la culture de l'étymologie du terme « critique » dont l'origine grecque *kritikos*, vient de *krinein*, qui signifie « juger, estimer ». La démarche définitionnelle entreprise par Yolande Maury, auteure prolifique dans le champ de la culture informationnelle, atteste enfin d'une mise

---

[26] Yolande Maury et Alexandre Serres ont relevé plus de 200 définitions du terme « culture ». Maury, Y., & Serres, A. (2010). Présentation. F. Chapron & É. Delamotte (dirs.), *L'éducation à la culture informationnelle* (chap.1, pp. 26-39). Presses de l'ENSSIB.

[27] Forquin, J.-C. (2004, octobre). L'éducation et la question de la culture. *Ecole et culture,* (26), pp. 4-7.

[28] Loicq, M. (2011). *Médias et interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)*. [Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01547254/document

[29] Lehmans, A. (2018). *Pragmatiques et politiques des cultures de l'information*. *Volume 2*. [Habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen]. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01956567/document

[30] De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : arts de faire.* (2ède éd.). Gallimard.

[31] Arendt, 1954/1972, p. 275.

Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du numérique, 5*(3), 25-37. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-25.htm.

en dialogue de différents modes et acceptions du terme « culture » (cultures dialogique, dialectique, complémentaire), entre culture « cultivée » et culture au sens anthropologique[32]. Les travaux du sociologue québécois Guy Rocher lui servent d'appui pour définir, avec Christiane Etévé, la culture en tant que « […] vaste ensemble symbolique incluant des connaissances, des pensées, des idées, des règles communes à une pluralité d'acteurs sociaux, considérés dans un espace donné, dans un ensemble, à un moment donné[33] ». Dans la lignée de Michel J. Menou, se dessine une approche ontologique de la culture de l'information centrée sur l'humain[34]. Le terme culture se construit dès lors à partir d'un éventail de connaissances, de savoirs de référence et de compétences cognitives formant une culture « cultivée » et partagée à visée émancipatrice et intégrative, comme le précisent Alain Chante et Catherine de Lavergne. Une culture comprise également comme un état d'esprit et un patrimoine social[35]. L'analyse des termes et concepts constituant l'expression « culture de l'information » qu'Alain Chante entreprend, témoigne des acceptions divergentes de la « culture » situant la culture de l'information dans un domaine « de débats conceptuels[36] ».

Les trois concepts qui constituent la culture critique de l'information sont hérités des penseurs des Lumières qui ont, tout d'abord, perçu la « culture » comme un caractère distinctif de l'espèce humaine en l'associant à l'« esprit ». Dans le champ de la sociologie et de l'anthropologie, Denys Cuche précise que la culture s'inscrit dans l'idéologie des Lumières à travers les idées de progrès, d'éducation et de raison. L'auteur examine les modes de pensée comme des outils culturels au même titre que le langage qui influence la croissance intellectuelle et la capacité d'agir de façon autonome des individus[37]. À l'instar du concept de « culture », l'étude doctorale menée par Brigitte Juanals souligne que l'héritage des Lumières imprègne également le concept d'« information[38] ». Sa réflexion se situe dans le champ de la culture de l'information dont le caractère universaliste à la française prend sa source dans le projet de *l'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751-1772) de Diderot et d'Alembert. La finalité de la culture de l'information est la diffusion et l'accès universel au savoir à tous et pour tous par la mise à disposition des connaissances[39]. Dans son approche historique des mots, le linguiste lexicographe Alain Rey retrace la trajectoire de la notion de « culture » qui, dans un sens figuré, qualifie l'« action d'éduquer l'esprit, de vénérer ». Au 16e siècle, la culture fait référence au développement des facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés[40]. En cela, elle enrichit l'esprit de l'individu par

[32] Maury, Y. (2010). *Définition(s) de la culture informationnelle*. Rapport de recherche. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01009392/document
[33] Maury, Y., & Étévé, C. (2010). *L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions*. Rapport de recherche. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00986154/
[34] Menou, J. M. (1997). Culture de l'information. Dans S. Cacaly (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation.*
[35] Chante, A., & De Lavergne, C. (2010). L'expression « culture de l'information » : quelle pertinence, quels enjeux ?. Dans F. Chapron & É. Delamotte (dirs.), *L'éducation à la culture informationnelle* (pp. 40-48). Presses de l'ENSSIB.
[36] Chante, A. (2010). La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, (1), pp. 33-44. https://doi.org/10.3917/enic.010.0200
[37] *Op.cit.,* Cuche, 1996, p. 9.
[38] Juanals, B. (2003). *La culture de l'information : du livre au numérique*. Lavoisier, p. 10.
[39] Pour une réflexion sur le lien entre esprit critique et les Lumières, nous renvoyons à l'anthologie établie par Goeury, M. (2007). *Les Lumières : l'invention de l'esprit critique*. EJL.
[40] Rey, A. (1998). Culture. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*.

l'acquisition d'un ensemble de compétences, de connaissances et de savoirs qui permet un accès au sens. « Éduquer l'esprit » n'est pas synonyme de « former l'esprit ». Alain Rey précise enfin qu'au 20e siècle, sous l'influence des ethnologues américains dont Malinowski, le terme s'enrichit d'une conception ethnologique et anthropologique en tant « qu'ensemble de formes acquises de comportements dans les sociétés humaines[41] », citation dont la paternité revient à Marcel Mauss (1923).

Nous optons ainsi pour une double acception de la « culture » en tant que manières d'être et de penser, manières de faire et de se tenir, « […] d'appréhender le monde, et de considérer l'autre[42] » qui caractérisent une société pour reprendre les mots de Vincent Liquète en introduction de l'ouvrage qu'il coordonne sur les cultures de l'information. Nos orientations de recherche, situées dans la sphère éducative, nous conduisent ensuite à une seconde acception de la culture comme un moyen de développer les facultés de l'esprit, soit des capacités intellectuelles et cognitives, par la transmission d'un ensemble de savoirs normés et légitimés à travers des processus d'institutionnalisation. Suivant la pensée de Jack Goody, notre approche de la culture est profondément communicationnelle. L'ouvrage de cet anthropologue britannique, paru en traduction française en 1977 aux Éditions de Minuit, établit la relation entre la technique et l'évolution des modes de pensée qu'elle induit :

> « Et si la culture est l'ensemble des produits de la pensée des générations successives, peut-on entendre sous ce mot quoi que ce soit d'autre qu'un enchaînement d'actes de communication ? [43] »

Sans réduire le message au moyen matériel de sa transmission, l'auteur postule que « tout changement dans le système des communications a nécessairement d'importants effets sur les contenus transmis[44] ». Partant, il établit le lien entre technique, esprit humain et connaissance en avançant que le développement des moyens de communication entre les individus ainsi que les possibilités de circulation et de stockage de l'information favorisent le champ de l'activité critique et créative. Dans un chapitre de son ouvrage intitulé « Écriture, esprit critique et progrès de la connaissance[45] », Jack Goody considère que la création et la diffusion de techniques (notamment l'écriture alphabétique) s'accompagnent de l'accroissement de « l'activité critique favorisant la rationalité, l'attitude sceptique et la pensée logique[46] ». L'écriture favorise ainsi le développement du commentaire et d'une pensée rationnelle, scientifique et critique.

L'auteur défend une approche de la culture en tant que séries d'actes de communication qui associent de manière indissociable culture technique et culture critique (activité critique). L'ancrage des technologies[47] du numérique dans le champ du social ouvre-t-il alors de nouvelles possibilités pour l'exercice de l'esprit critique et l'appropriation d'une culture qui lui

---

[41] *Ibid.* pp. 974-975.
[42] Liquète, V. (dir.) (2014). *Cultures de l'information*. CNRS, p. 10.
[43] Goody, J. (1977). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage* (J. Bazin & A. Bensa, Trad.) (p. 7). Les éditions de minuit.
[44] *Ibid.,* p. 46.
[45] *Ibid.,* chap. 3, pp. 85-107.
[46] *Ibid.,* p. 86. Le terme « critique » étant entendu au sens de « esprit critique » comme l'atteste le titre de son chapitre.
[47] Dans notre étude, nous emploierons l'anglicisme *technologie* en référence à la notion de discours (*logos).*

est propre ? Quel rôle joue l'école à cet égard ? Associer les termes « culture » et « critique » dans l'expression « culture critique de l'information » semble, dès lors, relever du pléonasme. Pourtant cette association n'est pas superflue qui met en évidence et renforce la fonction critique du concept de culture informationnelle.

1.2. L'esprit critique face à la polysémie du concept d'« information »

La présence du terme « formes » employé au pluriel dans le titre de notre thèse renvoie tout d'abord au lieu discursif « former l'esprit critique » ainsi qu'aux formes énonciatives de la formule « esprit critique ». Le terme « formes » fait référence ensuite à celui d'« information », dont l'étymologie le rattache à la notion d'« esprit ». Du latin *enformer* « donner une forme à », puis au 13e siècle « instruire de », le terme « information » est issu de *informare*, « façonner, donner une forme ». Au sens figuré, il signifie « former dans l'esprit[48] », selon Alain Rey. La présence du terme « formes » dans l'intitulé de notre thèse symbolise par conséquent les liens qui unissent les trois concepts qui constituent la culture critique de l'information. Une union qui inscrit explicitement notre réflexion dans le champ des SIC.

Mais de quelle « information » est-il question dans notre étude ? Le concept d'information est polysémique et inclut des acceptions opposées. Alors qu'il questionne le postulat de l'existence des technologies de l'information et de la communication dites « nouvelles » et de leur prétendue « révolution », Yves Jeanneret rappelle les différentes natures du concept :

> « Il y a une différence essentielle de nature entre l'information au sens social du terme et l'information au sens mathématique. Elles sont même exactement le contraire l'une de l'autre, car l'information au sens social du terme, à pour condition l'interprétation, que l'information mathématique a pour bénéfice d'éliminer[49]. »

L'information est un « caméléon conceptuel[50] » à trois dimensions selon Alexandre Serres : information-donnée (*data)*, information-actualité (*news*), information-connaissance (*knowledge*)[51]. Dans un ouvrage coordonné par Muriel Frisch, Yolande Maury explicite de manière exhaustive le concept de culture informationnelle à partir de la définition du concept d'« information » entendu dans un sens social et culturel en tant que :

> « relation posée face à un objet […] qui informe l'esprit […] transformant la relation au réel et modifiant la perception du monde[52]. »

La culture critique interpelle la problématique du sens et de l'interprétation. L'information dont il est question dans notre étude doctorale est cette « information-signification[53] » chère à Annette Beguin-Verbrugge qui la distingue, à l'instar d'Yves Jeanneret, de l'information-signal (au sens de Shannon). Geneviève Jacquinot évoque, quant à elle, cette information-pensée « qui

---

[48] Rey, A. (1998). Information. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*. pp. 1832-1833.
[49] Jeanneret, Y. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*. Presses universitaires du Septentrion, p. 45.
[50] Pour une reprendre expression de Daniel Bougnoux (1995) reprise ensuite par Alexandre Serres (2009).
[51] Serres, A. (2014, juin). Réflexions sur le I de l'EMI. *Médiadoc*, (12), pp. 2-5.
[52] Maury, Y. (2013a). D'une culture de l'information à la culture informationnelle : au-delà du « penser, classer, catégoriser ». Dans M. Frisch (dir.), *Nouveaux espaces et dispositifs en question, nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques « en écloserie »* (p. 130). L'Harmattan. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01337273
[53] *Op. cit*., Beguin-Verbrugge, 2010.

existe quelque part dans l'espace et le temps[54] » qui est une information-connaissance induite par un processus informationnel qui s'élabore dans un contexte d'apprentissage prenant en considération les cadres culturels et idéologiques[55]. L'information dont il est question dans notre étude doctorale est l'information-sens que Claude Baltz considère, dans sa tentative de définition du concept d'« information », comme le parent-pauvre de la réflexion en SIC en raison du faible intérêt théorique qu'elle suscite chez les chercheurs :

> « *Contenu, media, effets, réseau, fractalité, complexité, espace* ... ces termes sont apparus au fil de l'exposé comme devant intégrer la définition que nous cherchons. Mais ce qui est certainement le plus important a longtemps joué le rôle du fantôme des SIC : c'est le sens[56]. »

L'explosion informationnelle induite par le développement croissant des technologies du numérique dans tous les champs de la vie ranime la question du rapport à la connaissance et au savoir. Elle remet sur le devant de la scène ce postulat énoncé par Claude Baltz à la fin des années 1990, « pas de société de l'information sans culture informationnelle[57] », qui vient en écho, sur le même ton, à cette affirmation de Dominique Wolton, « pas d'informations sans connaissances[58] ». L'information et la liberté d'information sont des gages de l'exercice de l'esprit critique ainsi qu'un droit pour tous et un facteur du développement intellectuel des sociétés démocratiques[59]. L'usage de la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels fait-il ainsi référence à cet « esprit pour lequel il y a sens[60] » pour citer Bruno Bachimont, à savoir un esprit qui construit la connaissance et forge son savoir ? La culture critique, fondée sur l'exercice de l'esprit critique, constitue-t-elle alors une culture « nouvelle » en lien avec les évolutions technologiques d'une société marquée par l'émergence de « désordres de l'information[61] » tels que la désinformation, les *fake news* ou le complotisme (pour ne citer que ces exemples) ?

---

[54] *Op. cit*, Jacquinot, 2012, p. 33.
[55] Buckland, 1991.
[56] Baltz, C. (1995). Le concept d'information : essai de définition. *Communication. Information Médias Théories, 16*(2), 171. https://doi.org/10.3406/comin.1995.1744
[57] Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information, 35*(2), 77.
[58] *Op.cit.,* Wolton, 2009, p. 117.
[59] Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du numérique, 5*(3), 35. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-25.htm.
[60] Bachimont, B. (1996). *Herméneutique matérielle et artéfacture : des machines qui pensent aux machines qui donnent à penser. Critique du formalisme en Intelligence Artificielle*, p .283 [Thèse de doctorat, École Polytechnique]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23386.59848
[61] Frau-Meigs, D. (2019). *Faut-il avoir peur des fake news ? (infox).* La documentation française, 208 p. (Doc' en poche)

1.3. De l'esprit critique à la culture critique : l'attitude critique comme finalité ?

Qu'est-ce que l'esprit critique ? Cette notion qui participe à construire le lieu discursif est-elle indissociable de l'école républicaine française ? À l'instar des termes « culture » et « information », l'esprit critique est une notion polysémique qui trouve sa source dans la philosophie antique. Elle comporte une dimension spirituelle et théologique issue du terme « esprit » dont l'origine latine *spiritus,* du verbe *spirare,* signifie souffler, respirer, « être inspiré[62] » au sens figuré. Alain Rey précise qu'au 17ème siècle, le terme « esprit » est associé à un esprit fort, à un libre penseur pour qualifier une personne qui revendique un jugement indépendant[63]. Sa polysémie est marquée par ses références à une aptitude, à une valeur intellectuelle, une disposition de l'intelligence ou encore à une qualité (avoir de l'esprit)[64]. Quant au terme « critique » emprunté du bas latin *criticus* et du grec *kritiké, krinein,* il désigne tout individu « capable de juger, de décider[65] » et renvoie à l'art de discerner, d'évaluer l'authenticité et l'exactitude des faits. La notion comporte une dimension ontologique à l'origine de l'être, de l'être pensant et de ses facultés cognitives et intellectuelles.

La nature ontologique de l'esprit critique est relevée dans les écrits des philosophes présocratiques notamment du philosophe grec Parménide (env. 540-450 av. J-C) pour qui il n'y a de connaissances vraies que de l'être car seul « l'être est[66] ». Pour les penseurs du mouvement sceptique ou zététique, l'esprit critique est un esprit sceptique et questionnant. Suspendre son jugement et soumettre ses opinions à examen sont les préceptes transmis par les penseurs de ce mouvement dont son fondateur Pyrrhon d'Elis (env. 365-275 av. J.-C)[67]. À travers son art de la maïeutique, l'art d'accoucher les esprits, Socrate (env. 470-399 av. J-C) propose d'interroger sans relâche par la pratique de l'*elenchos* ou réfutation. Admettre ses erreurs, questionner les dogmes, les idées reçues et les certitudes, apprendre à forger son jugement permettent de parvenir à la vérité. Se connaître soi-même revient finalement à admettre que chacun puisse demeurer juge de ses propres pensées[68].

Inspiré par cette approche ontologique héritée de la philosophie antique, le mathématicien et philosophe René Descartes (1596-1650*)* va placer la raison au fondement de l'esprit humain. Dans son *Discours de la méthode* (1637), il démontre qu'il n'y a de pensée que parce qu'il existe un être pensant qui doute pour atteindre la vérité. Le *cogito,* terme latin qui signifie « je pense », plus connu sous la forme « je pense, donc je suis » (*cogito ergo sum*), renvoie à la suprématie d'un moi pensant et rationnel. Distinguer le vrai du faux implique de soumettre les prétendues vérités à l'épreuve du doute et de suspendre son jugement afin de remettre en cause les savoirs établis et les opinions communes. Dans ses *méditations métaphysiques* (1641), Descartes considère le doute méthodique (et non sceptique) comme une étape vers la

---

[62] Dictionnaire de l'Académie française : https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E2642
[63] *Op. cit.,* Rey, 1998, p. 1305.
[64] *Nouveau Petit Robert de la langue française*, 2009, article « esprit », p. 929.
[65] *Op. cit.,* Rey,1998, p. 953.
[66] Huisman, D., Vergez, A., & Le Strat, S. (1996). *Histoire des philosophes illustrés par les textes*. Nathan, p. 14.
[67] Ce courant comprend des penseurs comme Sextus Empiricus (deuxième moitié du 2e siècle-début du 3e siècle), Diogène Laërce (2/3e siècles av. J-C), Timon de Phlionte (env. 320-230 av. J.-C).
[68] *Op. cit.,* Huisman, D., Vergez, A., & Le Strat, S. 1996.

connaissance[69]. Depuis quelques années, ces principes cartésiens sont manifestement au centre des argumentaires d'auteurs qui clament la nécessité d'une éducation à l'esprit critique, tel le sociologue Gérald Bronner[70], au regard de la place qu'occupent les technologies du numérique dans tous les champs de la vie.

Tandis que la Révolution de 1789 abolit les privilèges en considérant l'individu en tant que citoyen ayant un droit à une instruction de qualité, former et éduquer l'esprit devient un projet politique porté par les philosophes des Lumières comme Condorcet (1743-1794) dont les initiatives et réflexions ont contribué à façonner le modèle scolaire et éducatif français. L'initiative qu'il engage, visant l'instruction du peuple, pose ainsi les bases de l'école républicaine. Parce qu'il considère que le manque de connaissances et de pensée réflexive expose l'individu à devenir son propre tyran, il défend un projet de loi relatif à l'instruction publique, laïque et gratuite devant l'assemblée législative les 20 et 21 avril 1792 :

> « L'égalité d'instruction que l'on espérer d'atteindre mais qui doit suffire est celle qui exclut toute dépendance ou forcée ou volontaire. […] pour 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 […][71]. »

Cette citation, qui demeure actuelle malgré son époque, traduit le projet de Condorcet, à savoir émanciper les individus des croyances religieuses par l'acquisition de compétences de base (lire, écrire et compter) et par la transmission des valeurs républicaines, mission dévolue à l'école depuis Ferry et Buisson[72]. Former et éduquer l'esprit est donc indissociable de l'école républicaine. Alors que les prémisses de la démocratisation de l'éducation conduit à penser l'élargissement de l'instruction au plus grand nombre, ces politiciens, penseurs de l'éducation, vont, en effet, inscrire l'esprit critique en tant que principe républicain. Dans son *Dictionnaire*, Ferdinand Buisson (1841-1932) pose la question de savoir si la critique, qu'il définit comme « vouée à la recherche de la justesse et de la justice la plus exacte[73] », peut entrer dans l'enseignement populaire engageant alors une réflexion sur l'éducation des facultés critiques des élèves :

> « Rien n'est plus propre à former le jugement, à stimuler les esprits mous, à redresser et à corriger ceux qui ont une pente au paradoxe ou à l'exagération, à faire naître chez tous ce degré exceptionnel d'attention, cette finesse d'observation, et cette profondeur de réflexion qui constitue avant tout, l'esprit critique[74]. »

---

[69] *Ibid.* p. 104-105.
[70] *Op. cit.,* Bronner, 2013 ; Bronner, (2016, décembre).
[71] Condorcet. (1988) [1795]. Dixième époque : des progrès futurs de l'esprit humain. Dans *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* suivi de *Fragment sur l'Atlantide* (p. 275). Flammarion.
[72] Kammerer, B. (2020, mars). L'esprit critique, une ambition républicaine. *Sciences humaines*, (323), p. 42.
[73] Buisson, F. (1882-1887) (dir.). Critique. Dans *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. *Tome 1*, p. 623.
[74] *Ibid.* p. 624

Cette citation, de la fin du 19ème siècle, permet de mesurer les enjeux éducatifs autant que politiques dévolus à l'esprit critique.

Sous l'influence des théories du philosophe Emmanuel Kant (1724-1804), qui considère le savoir comme un facteur d'émancipation et de progrès humain, tant individuel que collectif, la notion « esprit critique » se nourrit enfin de finalités émancipatrice et libératrice. Kant s'attache à décrire les éléments de base de la pensée (théorie des éléments et logique transcendentale) qui reposent sur la façon dont l'esprit crée des relations entre les choses. Penser le réel revient à penser l'esprit qui étudie et observe ainsi le monde à travers des catégories mentales qui fondent les lois d'organisation de la pensée donnant forme au réel[75]. Sous l'influence du criticisme kantien, l'esprit critique s'imprègne alors d'une éthique de la liberté de penser. Dans *Was ist Aufklärung* ? publié dans la *Berlinische Monatsschrift* en décembre 1784[76], Kant définit la pensée critique* comme une pensée libre et raisonnable fondée sur la compréhension des phénomènes et non imposée par le prêt-à-penser, les croyances et les préjugés. La pensée critique, définie par Kant comme l'incapacité à prétendre avoir une vérité absolue, est fondamentalement anthropologique :

> « Le penchant et la vocation à la pensée libre réagissent […] sur la disposition d'esprit du peuple (…) [qui] devient peu à peu plus apte à agir librement[77]. »

La théorie kantienne se consacre à déterminer la portée et les limites de nos connaissances. La devise *Sapere aude* ! (Ose penser par toi-même !) renvoie au courage et à la capacité de se servir de sa raison. La pensée critique est donc une pensée auto-correctrice, libre et autonome. Le courage de savoir revient à reconnaître les limites de sa connaissance afin de conquérir son autonomie et sa liberté. « Que puis-je connaître ? » devient dès lors une question d'attitude. Cette attitude critique* définie par Kant repose sur un fondement éthique, celui de sortir d'un « état de minorité[78] » en tant qu'incapacité à penser librement. Sortir de la minorité, de cette servitude dont l'individu est lui-même responsable, passe par l'exercice de l'esprit critique que Michel Foucault nomme « activité critique » dans son Cours au collège de France en 1982-1983[79]. Dans la pensée foucaldienne, l'attitude critique est propre à la culture de soi en tant que politique de soi-même (se conduire, se gouverner)[80] et se définit comme l'art de n'être pas gouverné :

---

[75] Les *phénomènes* sont les faits observés, interprétés tels qu'ils apparaissent, et sont associés à la sensibilité et non aux choses en soi telles qu'elles sont (les *noumènes* sont associés à l'entendement). Cette citation de Bruno Bachimont éclaire selon nous ces deux théories : « Les *noumènes* sont les objets intelligibles donnés à et pensés par l'entendement qui les atteints dans leur vérité ontologique. Les *phénomènes* sont les objets tels que les sens nous les donnent à travers une perception qui nous les situe d'office dans un espace et un temps ». *Op. cit.,* Bachimont,1996, p. 181.

[76] Foucault, M. (2001b) [1981-1982] L'herméneutique du sujet. Dans *Dits et Ecrits, 1954-1988. Tome II 1976-1988* (p. 1182). Gallimard.

[77] Kant, É. (2015) [1784]. *Qu'est-ce que les lumières ? : texte intégral et analyse critique*. Hatier, p. 17.

[78] L'état de minorité est, selon Kant, l'état dans lequel une autorité extérieure maintient l'humanité incapable de se servir de son propre entendement en dehors d'une relation de direction.

[79] La citation exacte est « Sortir de la minorité et exercer l'activité critique sont, je crois, deux opérations qui sont liées ». Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres : cours au Collège de France 1982-1983.* Gallimard, p. 31.

[80] Foucault, M. (2015) [1978]. *Qu'est-ce que la critique ? suivi de La culture de soi*. Édition établie par Henri-Paul Fruchaud et Daniele Lorenzini. Vrin.

> « Gouvernement de soi, gouvernement des autres, c'est bien dans ce rapport vicié que se caractérise l'état de minorité[81]. »

L'éthique de soi est associée à la pratique de la liberté. Le premier terme renvoie à l'*ethos* comme manière d'être, de faire et de se conduire. La liberté consiste à ne pas être esclave de soi-même[82]. Foucault définit l'attitude critique comme une attitude générale de la pensée, une manière de se tenir, une disposition de l'esprit qui porte à agir et exige de prendre conscience des types d'évidences, des familiarités, des modes de penser sur lesquels reposent les pratiques que l'on accepte comme allant de soi, afin qu'elles n'aillent plus de soi[83]. L'attitude critique désigne alors l'élan par lequel l'individu se donne le droit d'interroger la vérité posant la question de la connaissance et du savoir dans un rapport à la domination[84].

La lecture du texte de Kant par Michel Foucault dirige, finalement, notre réflexion sur l'attitude critique en tant que finalité de la culture critique. Dans la pensée foucaldienne, l'attitude critique est culturelle, politique et morale, une pratique de résistance face au pouvoir[85]. Notre approche de la notion d'« esprit critique » est par conséquent fondamentalement sociale et culturelle. À cet égard, l'usage du terme « critique » dans l'expression « culture critique » ne renvoie pas à une acception restrictive de ce terme, au sens de critiquer ou de la critique par exemple, mais bien à une acception élargie. Le terme « critique » est imprégnée des idéaux des Lumières comme les notions de « culture » et d'« information ». Le concept de « culture critique de l'information », qui ne se comprend qu'à partir de ce réseau de trois concepts, fait incontestablement référence à une épistémologie occidentale. Or ces idéaux semblent fragilisés aujourd'hui. À l'heure du développement de l'intelligence artificielle et des technologies intellectuelles, qui reconfigurent les manières de penser et de communiquer, de produire et de recevoir de l'information, la directive institutionnelle de « former l'esprit critique » soutient-elle l'appropriation d'une culture critique de l'information pour tous les élèves ? « Former l'esprit critique » est-il un lieu d'expression pour une culture critique de l'information ?

Ces questions sont au centre de nos préoccupations.

---

[81] *Op. cit.,* 2008, p. 32.
[82] Foucault, M. (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté (entretien avec H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 janvier 1984). Dans *Dits et Ecrits 1954-1988. Tome II 1976-1988* (pp. 1527-1548). Gallimard.
[83] *Op. cit.,* Foucault, 1978.
[84] Le travail critique de la pensée ainsi que le rapport à la vérité ont été étudiés par Foucault à travers la notion de *parrêsia* qui désigne le « dire vrai » ou le franc parler dans l'Antiquité.
[85] Massonet, S. (2016, novembre-décembre). Michel Foucault & l'histoire de la pensée critique. Notes de lecture. *Acta fabula*, *17*(6). http://www.fabula.org/revue/document9942.php.

2. L'éducation critique à l'information dans le système éducatif français

2.1. D'une culture critique professionnelle à une culture critique de l'information pour tous

Le rapport de l'école française à l'information et au document s'inscrit dans une longue histoire que nous n'avons pas la prétention d'exposer dans cette étude puisqu'elle ne prétend pas à une analyse historique[86]. Nous tenterons plutôt de dégager les perspectives critiques qui émanent des pédagogies « nouvelles » centrées sur l'information-documentation.

Dans le contexte de la démocratisation de l'éducation dans les années 1950, s'engage une rénovation de l'enseignement secondaire qui érige l'égalité des chances comme un principe républicain à la suite du plan Langevin-Wallon (1945-1947) dont l'objectif demeure l'augmentation du niveau de culture des Français. Sous l'influence de l'éducation nouvelle, la revendication institutionnelle autour de la construction par les élèves d'une culture documentaire s'exprime explicitement à travers une circulaire datant de 1952 qui mentionne le rôle de la documentation dans l'enseignement du second degré :

> « Car la documentation n'est pas une fin en soi. La fin, pour l'enseignement, c'est l'acquisition d'une culture, d'une formation de la pensée et d'une méthode[87]. »

Le rapport au document en tant qu'objet de médiation, entre l'élève et le savoir, sous-tend une participation active et participe de l'accroissement des facultés intellectuelles et critiques de l'élève. La massification scolaire des années 1970, à travers la réforme Haby du collège unique, fait apparaître des préoccupations éducatives en lien avec le développement technologique qui appelle une éducation des élèves à l'usage de l'information, du document et des médias à partir de pédagogies actives[88]. En instaurant le collège unique, cette réforme qui participe de l'unification du système éducatif français voit la quasi-totalité des générations passer désormais par le collège. Au sein des établissements scolaires, les bibliothécaires-documentalistes, devenus, par la loi d'orientation de 1989 et la création du CAPES de sciences et techniques documentaires[89], des professeurs documentalistes, sont perçus comme des acteurs privilégiés en raison de leur engagement en faveur du déploiement d'initiations et de formations aux pédagogies documentaires. Celles-ci, considérées par l'enseignante documentaliste Michèle

---

[86] Concernant cette perspective historique, nous renvoyons à Chapron, F. (2015, 9-11 octobre). *De la pédagogie du document au curriculum en information-documentation : dynamiques et résistances* [Congrès]. 10ème congrès des enseignants documentalistes de la FADBEN, Limoges. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01249355/document

[87] *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* nº 37 du 16 octobre 1952. Circulaire sur le rôle de la documentation dans l'enseignement du second degré :
https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/avant-1969/circulaire-du-13-octobre-1952.html

[88] Sur ce point, nous renvoyons à la thèse de Maury, Y. (2005). *L'Éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé : dynamiques de pratiques émergentes*. [Thèse de doctorat, Université de Paris].

[89] Aujourd'hui le CAPES section documentation est rattaché au champ universitaire des SIC. Il s'agit d'une exception française.

Mollard comme des pédagogies alternatives, offrent aux élèves le moyen de construire le savoir dans un rapport direct avec l'information (dans un sens élargi au média et au numérique) et non plus seulement en tant que résultat d'une transmission verticale dispensée par l'enseignant[90]. Des méthodologies documentaires, centrées sur la recherche documentaire, jusqu'aux apprentissages documentaires des années 1970-1980, en passant par les pédagogies documentaires, ces « nouveaux » modèles pédagogiques liés à l'information-documentation, actifs et moins transmissifs, questionnent les formes « traditionnelles » et les modalités de transmission des savoirs essentiellement scripturaux.

La revendication concernant le développement des formations à la maîtrise de l'information en milieu scolaire émerge ainsi depuis le terrain des praticiens. Se pose alors la question d'une culture professionnelle, question soulevée dès 1981 par Michel J. Menou et Claire Guinchat. Dans un ouvrage paru aux Presses de l'Unesco, ces auteurs mettent en lumière les compétences attendues des professionnels de l'information-documentation à travers les problématiques de formations et d'autoformations aux méthodologies documentaires. L'acquisition d'une culture critique professionnelle est exigée à la fois en bibliothéconomie pour la rédaction de produits documentaires (« analyse critique de documents, bibliographies critiques, résumés ou comptes rendus critiques[91] ») ainsi que pour évaluer l'information que ces professionnels mettent à la disposition des usagers. Les conclusions du rapport du groupe de travail interministériel présidé par Hervé Serieyx en 1992 et établies par Danièle Bretelle-Desmazières et Dominique Touzet vont dans ce sens. Elles portent sur la formation à l'usage de l'information en milieu éducatif déplaçant ainsi la culture critique professionnelle vers une culture critique pour les usagers. Ces conclusions sont suivies des « Principes directeurs pour la formation des ingénieurs à la maîtrise de l'information spécialisée » proposés par Jean Michel pour l'Unesco et l'Unisist[92]. S'informer requiert désormais un apprentissage qui s'appuie sur des formations à la maîtrise et à l'usage de l'information à destination des professionnels et des usagers :

> « La vraie question est celle de l'existence d'un état d'esprit, d'une culture, qui peut prédisposer à une bonne intégration des ressources en information et en documentation dans les processus de pensée ou de travail[93]. »

Culture, information, pensée sont indissociablement liées. La fonction critique de la culture de l'information est énoncée implicitement par ces rapports d'autant qu'ils incitent à dépasser les apprentissages techniques de l'information-documentation pour une centration sur les contenus et « sur la dimension informationnelle des activités des futurs ingénieurs[94] ». Face à ce qu'il appelle « l'hyperchoix documentaire », Jean Michel en appelle, enfin, dans ces années 1990, à une évolution de la formation des professionnels de l'information-documentation qui favorise pour l'élève le déclenchement de processus de créativité et d'innovation ainsi que l'exercice du

---

[90] Mollard, M. (1996, juillet). Pour une culture de l'information. Les centres de documentation à visée pédagogique : les CDI, un « cas d'école ». *Documentaliste-Science de l'information*, *33*(6), pp. 275-279.
[91] Menou, J. M., & Guinchat, C. (1981). *Introduction générale aux sciences et techniques de l'information et de la documentation*. Presses de l'Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184242
[92] Créé par l'Unesco, il s'agit d'un programme de coopération internationale dans le domaine de l'information scientifique et technique.
[93] Serieyx, H., Bretelle-Desmazieres, D., Touzet, D., & Michel, J. (1993). *Former et apprendre à s'informer : pour une culture de l'information*. ADBS, p. 2.
[94] *Ibid.* p. 84

sens critique[95]. Le terme « critique » fait alors référence à l'obtention de « nouvelles » compétences critiques* pour le professionnel et l'apprenant, loin des normes et davantage ancrées dans le champ de la créativité. Pour ce faire, Jean Michel revendique une reconnaissance plus grande de ces métiers et l'existence de véritables politiques nationales en matière de documentation et d'information.

[95] Michel, J. (1990). De la créativité en documentation : autres perspectives pour la formation. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 35*(3), pp. 193-201. https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1990-03-0193-002

2.2. La culture critique de l'information au défi des évolutions technologiques : une culture de la médiation

Ce mouvement en faveur d'une culture critique professionnelle s'inscrit dans la décennie 1970-1980 qui voit la promotion d'une politique française de l'IST (information scientifique et technique). Ce qui conduit Danièle Bretelles-Desmazières à réfléchir aux apprentissages liés à la méthodologie de la recherche documentaire dans la formation des ingénieurs qui inclut une analyse critique du contenu des documents[96]. Cependant, ces formations sont encore majoritairement dirigées vers les professionnels de l'IST et les bibliothécaires au détriment de l'usager[97]. Le développement d'une approche critique de l'information accompagne ainsi les évolutions technologiques qui invitent à reconsidérer la manière de concevoir l'information, ses mécanismes de production et de diffusion. Apprendre à utiliser l'information dépasse, en cela, la seule activité de recherche documentaire :

> « En d'autres termes, il faut s'intéresser tout autant à la production, à l'exploitation et à la communication de l'information qu'à sa recherche ou à son utilisation passive[98]. »

La fonction critique de la culture de l'information dans les formations des ingénieurs s'affiche explicitement à travers deux entrées situées au-delà de la recherche documentaire et de ses résultats : « la lecture critique de l'image et […] l'évaluation critique de l'information[99]». Une formation à l'information, inscrite dans une politique d'éducation consciente et volontariste, doit s'étendre au-delà de l'activité de recherche documentaire pour viser l'analyse du contenu et l'accès au sens. La culture critique de l'information s'affiche ainsi en tant que culture de la médiation favorisant l'interprétation et l'appropriation de l'information. Dans son texte évoquant le CDI (centre de documentation et d'information) comme « un cas d'école », Michèle Mollard développe la notion de « savoir apprendre » en affirmant qu'acquérir une culture de l'information est désormais un apprentissage fondamental qui s'impose, soulevant ainsi la question cruciale des formations professionnelles[100]. Les facilités d'accès à l'information induites par la généralisation des technologies de l'information et de la communication éducatives (TICE) n'ont pas pour conséquence que ceux qui accèdent à cette information développent la faculté de s'en servir. Ne pas laisser les élèves entre les mains des « seules lois du marché » en les préparant « à un usage raisonné des réseaux électroniques et autres autoroutes de l'information[101] » par une politique volontariste de formations obligatoires des élèves du secondaire sont les arguments avancés dans le Manifeste de l'interassociation ABCD. Fondée en 1992, celle-ci réunit neuf associations françaises composées d'archivistes, de bibliothécaires, de conservateurs et de documentalistes. Publié en septembre 1996, ce

---

[96] Bretelle-Desmazières, D. (1987, octobre). L'information au cœur des formations d'ingénieur. *European Journal of Engineering Education*, *12*(2), pp. 139-146. https://doi.org/10.1080/03043798708939353
[97] Chevillotte, S. (dir.). (2004). *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives.* Actes des rencontres Formist. Presses de l'Enssib.
[98] *Op. cit.,* Bretelle- Desmazières, 1987*,* p. 15
[99] *Ibid.* p. 9
[100] *Op. cit.,* Mollard, 1996.
[101] ABCD. (1996). Manifeste ABCD pour la culture de l'information. *Documentaliste-sciences de l'information, 33*(4-5), pp. 22-23.

Manifeste plaide à la fois en faveur d'une éducation de tous les élèves à l'information et pour la création d'un haut comité pour une culture de l'information. Cet élan politique ambitieux s'inscrit dans une perspective internationale. Dès les années 1980, avant que le syntagme « société de l'information » devienne une formule qui s'impose dans les discours politiques, le rapport MacBride, du nom du président de la commission portée par l'Unesco, soulignait la responsabilité des systèmes éducatifs quant au développement de l'esprit critique en tant que condition de la démocratisation des moyens d'information et de communication :

> « Éveiller le sens critique et le discernement sont une responsabilité majeure que l'éducateur et le communicateur doivent assumer conjointement. Il faut que l'individu soit capable de distinguer le vrai du faux, de séparer l'opinion et le fait, de tenir compte de la subjectivité de l'informateur, de distinguer ce qui est éphémère, insignifiant ou spécieux, de ce qui est durable, solide et sérieux. […] le public a besoin de l'information qui le rassure et le conforte dans ses désirs […] mais aussi de ce qui peut valablement l'amener à modifier, nuancer ou équilibrer son jugement ou son opinion[102]. »

Dans la sphère éducative et face aux évolutions technologiques, le rapport du ministre français Jacques Delors soulève la problématique d'une éducation « tout au long de la vie » passant par l'acquisition d'une « capacité critique qui permet une pensée libre et une action autonome[103] ». Dans le contexte de la massification de l'information, l'éducation critique inclut une « alphabétisation informatique[104] » pour apprendre à chercher, à relier les informations entre-elles et comprendre le monde qui entoure. Être capable de s'informer de manière critique, c'est être capable d'agir dans la société.

Cette période fructueuse annonce, en France, le moment fort de l'ERTé[105] à partir du milieu des années 2000 alors qu'outre-Atlantique, dans le champ des bibliothèques universitaires américaines, les formations proposées aux étudiants dans les années 1990 incluent une réflexion sur la dimension critique de l'information. Anne Mosley en fait état à travers l'expérience des ateliers de maîtrise de l'information portés par les professionnels visant l'acquisition de compétences de recherche d'information aussi bien que d'assimilation et d'analyse critique de l'information[106]. Les littératures scientifiques, anglophone et francophone, convoquent effectivement des concepts et notions différenciés. La culture critique de l'information, qui renvoie sans conteste à une épistémologie française, n'est pas nommée en tant que telle dans la

---

[102] MacBride, S. (1980). *Voix multiples, un seul monde : vers un nouvel ordre mondial de l'information et de la communication plus juste et plus efficace (NOMIC).* Unesco, p. 214. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372816

[103] Delors, J. (1996). *L'Éducation : un trésor est caché dedans*. UNESCO, Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle, p. 58. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930

[104] *Ibid.,* p. 182.

[105] Équipe de recherche en technologie éducative.

[106] Traduction libre de « *information-seeking, assimilation and critical analysis skills* ». Mosley, P. A. (1998). Creating a library assignment workshop for university faculty [Création d'un atelier de bibliographie pour l'enseignement supérieur]. *The Journal of Academic Librarianship*, *24*(1), 33-41. https://doi.org/ 10.1016/s0099-1333(98)90137-9

littérature scientifique francophone. Elle s'exprime de manière implicite à travers sa dimension de médiation en lien avec les avancées technologiques, ce qui la situe au-delà de la maîtrise technique des outils et moyens d'information. *A contrario*, dans le monde anglo-américain, le concept *d'information literacy*, unanimement reconnu, va se nourrir de réflexions scientifiques induisant un élargissement conceptuel à travers son articulation avec la pensée critique.

2.3. L'élargissement conceptuel de l'information literacy aux compétences de pensée critique (critical thinking)

La fonction critique de l'*information literacy* tend à être réfléchie de manière explicite par les chercheurs anglo-américains à travers son articulation avec les compétences de pensée critique et les diverses littératies. Le concept d'*« information literacy »* a donné lieu à une production scientifique mondiale abondante ainsi qu'à de nombreuses synthèses et états de l'art[107]. La proximité des concepts d'*« information literacy »* et de « culture de l'information » invite même Olivier Le Deuff à considérer cette dernière comme un concept international[108]. Nous ne reviendrons ni sur l'origine de ce concept, ni sur les débats terminologiques et les contradictions qu'il a suscités dans les sphères anglophone et francophone. Avec la chercheure Yolande Maury, nous revendiquons une traduction qui prend en considération la nature et l'origine du concept. Désignant à l'origine[109] des savoir-faire (*skills based literacies*) liés à l'acquisition des compétences de base que sont la lecture et l'écriture (alphabétisation), ce concept renvoie à des habiletés fondées sur une approche procédurale et utilitaire de l'information[110]. C'est pourquoi, à l'instar des chercheurs francophones Yolande Maury et Alexandre Serres, nous le traduisons par l'expression « maîtrise de l'information[111] ». Malgré ces divergences de conceptions francophones (à travers la culture de l'information/culture informationnelle) et anglophones (à travers l'*information literacy*), étonnamment, certains auteurs font de la première LA traduction de la seconde[112].

L'officialisation de la définition de *l'information literacy* par l'ALA[113], en 1989, témoigne de l'existence de compétences critiques incluses dans la définition même du concept et se situant à hauteur des processus d'évaluation de l'information. L'individu info-lettré doit posséder des compétences, allant de la reconnaissance du besoin d'information à son évaluation critique, qui font appel à des compétences critiques de discernement et de raisonnement (*critical discernment and reasoning*). Dans le domaine des bibliothèques universitaires, les normes ACRL[114] qui déterminent, au début des années 2000, les dix attributs d'une personne maîtrisant l'information (*an information literate individual*) font figurer l'évaluation critique des informations et des sources au rang des compétences critiques[115]. Celles-ci élargissent le concept d'*information literacy*. Olivier Le Deuff souligne cependant que ces conceptions sont

---

[107] Owusu-Ansah, 2003, 2005 ; Campbell, 2004 ; Behrens, 1994 ; Bawden, 2001 ; Boustany, 2014 ; Chevillotte, 2005. Pour des publications plus récentes voir *Information Literacy in the Workplace*. 5th European Conference, ECIL 2017, Saint Malo, France, September 18-21, 2017. Marc Forster. Librarian, University of West London.

[108] Le Deuff, O. (2008). Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international ? [Colloque]. *L'éducation à la culture informationnelle*, Lille. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00339060/fr/

[109] Précisons que la paternité de l'expression revient à Paul G. Zurkowski au milieu des années 1970.

[110] Même si, pour Milad Doueihi, le concept désigne aussi un « savoir lire et écrire » (alphabétisation) plus ou moins lettré ». Doueihi, M. (2011). *La grande conversion numérique suivi de rêveries d'un promeneur numérique*. Points.

[111] *Op. cit.,* Maury & Serres, 2010.

[112] *Op. cit.,* Boustany, 2014, p. 9 et p. 34 ; Devauchelle, Bruno *et al*., 2009 *; op. cit.,* Desfriches-Doria, 2018.

[113] *American Library Association.*

[114] L'*Association of College & Research Libraries* est une section de l'ALA.

[115] International Federation of Library Associations and Institutions, (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning.* IFLA, p.7. https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf

liées à la fois au rôle des bibliothèques et au contexte socio-économique américain[116]. La définition de l'ALA sera, ainsi, reprise et complétée par Paulette Bernhard à partir des multiples dimensions du concept d'« information ». Pour cette chercheure, l'*information literacy* a pour fonction de développer la capacité à examiner de manière critique la nature de l'information (*the ability to examine critically the nature of information itself*), son infrastucture (*technical infrastructure*) ainsi que son contexte social, politique et culturel (*and its social, political, and cultural context and impact*)[117]. Enfin, depuis l'université de Washington, les recherches menées par le professeur Michael B. Eisenberg vont dans ce sens. Le chercheur conçoit un modèle en six habiletés (*Big six*) pour la maîtrise de l'information, de la stratégie de recherche au processus d'évaluation. Ce modèle qui a cours dans le monde anglophone avance que le développement de la pensée critique *(critical thinking*) sert les processus de résolution de problèmes informationnels[118].

Dès lors, dans les travaux des chercheurs, une conjonction s'opère entre pensée critique, considérations éthiques et maîtrise de l'information. Le développement des technologies oriente le concept d'« *information literacy »* en direction à la fois d'une réflexion critique, d'une conscience des multiples dimensions du concept d'« information », et de son utilisation éthique. En s'appuyant sur la façon dont les étudiants de l'université de Strathclyde vivent et définissent l'*information literacy*, Sheila Webber et Bill Johnston proposent une définition alternative du concept, non réduite aux compétences et élargie à la pensée critique tandis que de « nouvelles » compétences et attitudes critiques sont désormais attendues en contexte numérique[119]. Les recherches menées au début des années 2000 par David Bawden et Lin Robinson soulèvent la nécessité d'acquérir une culture large pour faire face à la complexité de l'environnement informationnel dans lequel la pensée critique, la compréhension, le questionnement et la signification occupent une position majeure[120]. L'analyse menée par Julien Heidi et Kirsty Williamson va dans ce sens. Parue sous la forme d'une revue de littérature, l'étude qui porte sur l'articulation de *l'information literacy* et des pratiques de recherche d'information (*information seeking*) atteste que la maîtrise critique encourage le développement d'une posture de questionnement et d'une conscience critique de l'information[121].

---

[116] Le Deuff, O. (2009b). Penser la dimension citoyenne de la culture de l'information. *Les Cahiers du numérique*, *5*(3), pp. 39-49. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-39.htm

[117] Bernhard, P. (2001). *Maîtrise de l'information et notions associées - Information literacy and related notions (termes ou expressions en usage et leurs équivalents les plus fréquents).* Consulté le 05 février 2017 sur http://www.mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/termino.html

[118] Traduction libre de « *The Big6 reflects critical thinking as an information problem-solving process* ». Eisenberg, B. M. (2003). *The Big6 Approach to Information and Technology Literacy* [6 grandes compétences de la maîtrise de l'information et des technologies]. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3424860

[119] Webber, S., & Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy : new perspectives and implications [Conceptions de la maîtrise de l'information : nouvelles perspectives et conséquences]. *Journal of Information Science*, *26*(6), p.391. https://doi.org/10.1177/016555150002600602

[120] Traduction libre de « *a central theme for this course has been 'critical thinking' sometimes taken as a central aspect of information literacy* ». Bawden, D., & Robinson, L. (2002, octobre). Promoting literacy in a digital age : approaches to training for information literacy [Promouvoir la littératie à l'ère numérique : approches de la formation à la maîtrise de l'information]. *Learned Publishing, 15*(4), p.300. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1087/095315102760319279

[121] Traduction libre de « *critical information literacy involves developing a critical consciousness about information, learning to ask questions about the library's (and the academy's) role in structuring and presenting a single, knowable reality* ». Heidi, J., & Williamson, K. (2010). Discourse and practice in information literacy

Au début des années 2000, Paulette Bernhard propose un tableau des notions composées de termes-expressions en usage et leurs équivalents les plus fréquemment associés à l'*information literacy*. Professeure agrégée à l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'université de Montréal, cette auteure considère le concept comme englobant une multiplicité de littératies dont la *critical literacy* (littératie critique) fondée sur le *critical thinking* (la pensée critique). La maîtrise de l'information combine alors des compétences en matière de pensée critique auxquelles s'associent des compétences informatiques[122]. Elle rejoint, en cela, la chercheure australienne Christine Bruce dont le travail de réflexion mené à partir du vécu et des perceptions des étudiants vise également à penser une approche critique du concept d'*information literacy*. Dans *The Seven Faces,* elle associe étroitement *l'information literacy* à la pensée critique et réfléchie[123] dans une optique d'appropriation de l'information vers l'acquisition de connaissances, de normes et de valeurs[124].

L'exercice de la pensée critique conduirait ainsi à une plus grande maîtrise de l'information en favorisant la résolution de problématiques informationnelles dans la vie quotidienne. L'approche historique et conceptuelle de *l'information literacy* proposée par Shirley J. Behrens, sous forme de revue de littérature, insiste sur le fait que comprendre, analyser, discerner et évaluer les informations sont considérés comme des compétences de haut niveau en matière de pensée critique[125], ce qui tend à élargir et enrichir le concept d'*information literacy* sans pour autant qu'une distinction claire et explicite soit réalisée concernant les compétences liées à la maîtrise de l'information et celles liées à la pensée critique.

Qu'en est-il en France alors que le concept de culture de l'information qui a émergé dans le milieu des années 1990 suscite de nombreuses réactions de chercheurs notamment en SIC ?

---

and information seeking : gaps and opportunities [Discours et pratiques en matière de maîtrise de l'information et de recherche d'information: manques et opportunités]. *Information Research*, 16(1), p.198. http://www.informationr.net/ir/16-1/paper458.html

[122] Traduction libre de « *critical thinking skills are combined with information literacy and relevant computing skills* ». Op. cit., Bernhard, 2001.

[123] Traduction libre de « *strongly connected with critical and reflective thinking* ». Bruce, C. (1997). *Seven Faces of Information Literacy: towards inviting students into new expériences* [Les sept visages de la maîtrise de l'information : inciter les étudiants à de nouvelles expériences]. http://www.connect2tls.info/uploads/8/1/8/3/8183810/bruce.pdf

[124] Traduction libre de « *evaluates information and its sources critically and incorporates selected information into his or her knowledge base and value system* ». *Ibid.,* p. 11.

[125] Traduction libre de « *Higher order critical thinking skills* ». Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. [Analyse conceptuelle et aperçu historique de la maîtrise de l'information]. *College and Research Libraries, 55*(4), p.316. https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/14902/16348

Conclusion de chapitre : de l'intérêt pour l'objet à l'objet d'étude scientifique

Pourquoi s'intéresser à l'esprit critique en tant que formule[126] ? Comment penser cette formule sous l'angle des SIC ? En quelques années, l'esprit critique est devenu un « […] signe qui évoque quelque chose pour tous […][127] ». Nous faisons l'hypothèse que le contexte des attentats de 2015, en France, ainsi que les avancées des technologies du numérique et leur « ancrage[128] » dans la vie sociale ravivent la mobilisation de la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels provoquant ce que Sophie Moirand nomme « un moment discursif » soit un événement qui donne corps à une abondante production discursive[129].

L'esprit critique suscite, en effet, un intérêt grandissant comme en témoignent les publications récentes dans les champs de la philosophie[130], des sciences de l'éducation et de la formation (SEF)[131], de l'histoire[132] et de la psychologie cognitive[133]. Des revues grand public (*Science & Pseudo-Sciences),* des sites internet (La main à la pâte ou le Collectif critique[134]) et des chaînes Youtube (La Tronche en Biais ou Hygiène mentale) consacrent également à l'esprit critique une place de choix. Dans le champ de la recherche scientifique en sciences humaines et sociales, l'intérêt pour l'esprit critique s'exprime au travers d'approches et de positions divergentes. La médiatisation des travaux du sociologue Gérald Bronner a indéniablement contribué à faire de l'esprit critique un thème d'actualité médiatique. Le principe cartésien du doute méthodique, au centre de son argumentaire, accompagne la nécessité d'une éducation à l'esprit critique indissociable du développement des technologies du numérique[135]. Ce doute méthodique comme modalité de la pensée autorise à refonder le savoir en offrant à chaque individu les moyens de faire sa « déclaration d'indépendance mentale[136] ». Ce chercheur n'hésite pas à prendre position dans les médias[137] en faveur d'un enseignement de l'esprit critique sur un mode

---

[126] Toute unité lexicale qui accède au rang de formule possède, selon Alice Krieg-Planque, quatre propriétés, dont celle d'être un référent social Nous reviendrons sur ce point dans la deuxième partie. Krieg, Alice (2000). *Émergence et emplois de la formule « purification ethnique » dans la presse française (1989-1994) : une analyse de discours*. [Thèse de doctorat, Université de Paris].

[127] *Op. cit.*, Krieg-Planque, 2009, p. 95.

[128] Nous empruntons le terme « ancrage » à cet auteur. Miège, B. (2020). *La numérisation en cours de la société : points de repères et enjeux*. Presses universitaires de Grenoble.

[129] Moirand, S. (2004, 15-17 juin). De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques : où en est l'analyse du discours ? [Colloque]. *Sciences, Médias et Société*, du 2004, ENS-LSH, Lyon. http://sciences-medias.ens-lyon.fr/article.php3?id_article=59

[130] Voir Collette-Ducic, B., Gavray, M.-A., Narbonne, J.-M. (2019). *L'esprit critique dans l'Antiquité. Volume 1, Critique et licence dans la Grèce antique*. Les Belles Lettres.

[131]De Vecchi, G. (2017). *Former l'esprit critique : aussi important qu'apprendre à lire, écrire et compter ! Tome 1, Pour une pensée libre*. ESF éditeur.

[132] Voir Éthier, M.-A., Lefrancois, D. & Audigier, F. (2018). *Pensée critique : enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Deboeck.

[133] Gauvrit, N., & Delouvée, S. (dirs.). (2019). *Des têtes bien faites : défense de l'esprit critique.* PUF.

[134] Collectif anonyme associant des chercheurs, des politiques, des artistes, des chômeurs, des agriculteurs, etc. http://collectifcritique.org/

[135]Bronner, G. (2016, avril). Il faut apprendre le doute méthodique dès l'école. *La Recherche,* (510), pp. 48-51.

[136] Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. PUF.

[137] Bronner, G. (2013, 07 mars). *La société de l'information a-t-elle noyé notre esprit critique ?* [Émission de radio]. https://www.franceculture.fr/emissions/les-matins/la-societe-de-linformation-t-elle-noye-notre-esprit-critique

pratique (et non théorique) dans le but de contrer ce qu'il nomme « des épidémies de crédulité[138] » en référence au contexte sanitaire de la Covid-19. Esprit critique *vs* esprit crédule ? L'esprit critique serait-il parfois dévoyé à l'école comme l'affirme Gérald Bronner[139] ? Ce n'est pas l'avis du philosophe italien Maurizio Ferraris qui considère que les individus ne sont pas plus crédules aujourd'hui qu'hier. Il postule que la révolution numérique est une révolution « documédiale » marquée par l'explosion de la production de documents qui atomise la vérité[140].

Dans le champ de la psychologie cognitive, l'esprit critique en tant qu'objet d'étude scientifique s'impose au regard de la quantité des travaux qui lui sont consacrés. L'esprit critique est observé sous l'angle de la métacognition, de la connaissance des biais cognitifs, et trouve sa traduction en termes d'aptitudes et de stratégies cognitives à mobiliser[141]. Des chercheurs doctorants s'emparent de cet objet d'étude parmi lesquels Stéphanie Lehu dont le titre de thèse est révélateur de cette approche[142]. Un projet de l'Agence nationale de la recherche (ANR) intitulé « l'éducation à l'esprit critique », porté par un collectif de chercheurs[143], et coordonné par Nicolas Gauvrit, tente par ailleurs de définir et d'évaluer l'esprit critique en partant du postulat que celui-ci est un élément naturel de l'humain qu'il conviendrait « d'outiller ». Une définition minimaliste désigne alors l'esprit critique comme :

> « […] un ensemble de capacités qui permettent d'évaluer la qualité épistémique des informations disponibles en vue d'une prise de décision, et de calibrer correctement sa confiance en ces informations selon les résultats de l'évaluation[144]. »

Le terme « calibrage » affecte l'esprit critique d'une dimension techniciste et mécanique. Les rapporteurs s'appuient le plus souvent sur la littérature anglosaxonne du *critical thinking* (pensée critique) qui est éloignée de la conception française de l'esprit critique. Quand elles ne sont pas cantonnées aux processus d'évaluation de l'information, les capacités d'esprit critique sont abordées sous l'angle des biais cognitifs et des aptitudes de la pensée. Les processus informationnels sont, en outre, relégués au second plan en l'absence de chercheurs issus du champ des SIC. Cette approche éclipse deux éléments essentiels pour notre étude : les problématiques informationnelles ainsi que la dimension éducative et socio-culturelle de l'esprit critique. Ce qui renvoie à l'humain et au rapport à l'humain, d'une part, et la question

---

[138] Bronner, G. (2019, 11 juin). L'esprit critique peut s'enseigner et s'apprendre en tant que tel. *Le Monde.* https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/06/11/gerald-bronner-l-esprit-critique-peut-s-enseigner-et-s-apprendre-en-tant-que-tel_5474678_4401467.html

[139] Hirschlorn, M. (2018). Conversation avec Gérald Bronner : ce n'est pas la post-vérité qui nous menace, mais l'extension de notre crédulité. *The Conversation*. Consulté le 10 septembre 2019 sur http://theconversation.com/conversation-avec-gerald-bronner-ce-nest-pas-la-post-verite-qui-nous-menace-mais-lextension-de-notre-credulite-73089

[140] Ferraris, M. (2017, 29 décembre). Vous arrêtez de croire n'importe quoi. *Le Monde*, 3.

[141] Gauvrit, N., & Pasquinelli, É. (2019, octobre). Enseigner l'esprit critique. *Pour la science*, (505), pp. 69-73.

[142] Lehu, S. *Biais et illusions cognitives dans la vie quotidienne : développement et validation d'un outil numérique favorisant la pensée critique et créative chez les étudiants*. [Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris].

[143] Pasquinelli, É., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2020). *Définir et éduquer l'esprit critique*. Rapport produit dans le cadre des travaux du Work Package 1, Éducation à l'esprit critique, ANR-18-CE28-0018. https://anr.fr/Projet-ANR-18-CE28-0018
Ce projet est mené en lien avec le laboratoire de Psychologie LP3C et La main à la pâte dont sont membres les chercheurs Elena Pasquinelli et Mathieu Farina.

[144] *Ibid.*, p. 4.

des savoirs notamment informationnels dans le développement de cet esprit critique, d'autre part. Or nous pensons que tout ne se passe pas exclusivement dans le cerveau et que le développement des compétences critiques ne relève pas de processus naturels mais plutôt d'apprentissages informationnels qui reposent sur une éducation critique à l'information.

Cette définition centrée sur les capacités, la confiance et les processus d'évaluation de l'information sous-estime, d'après nous, la réflexivité, l'analyse et la compréhension sur lesquelles se fonde tout exercice de l'esprit critique, d'une part, ainsi que le rapport social qu'entretient tout individu avec le monde de l'information, d'autre part. L'approche transversale et interdisciplinaire de l'esprit critique, développée dans cette étude, s'exprime en termes de biais métacognitifs, de vigilance épistémique, de sensibilités métacognitives et de confiance en soi. Le degré d'éducabilité de l'esprit critique est questionné ainsi que les risques de le cantonner à une liste de biais cognitifs ou à l'ÉMI[145]. Cette approche suscite chez nous deux questionnements : le fonctionnement des plateformes du numérique renforcent-ils les biais cognitifs ou sommes-nous en train de payer le prix de l'absence d'une éducation critique à l'information, forte et légitimée, dans le système éducatif français ? L'ÉMI est-t-elle en mesure de combler cette absence ? Le conseil scientifique du ministère de l'Éducation nationale s'est saisi des travaux de ces chercheurs pour conseiller les enseignants dans la mise en œuvre d'une éducation à l'esprit critique des élèves[146]. Faire de l'esprit critique une capacité à « accorder sa confiance[147] » nous semble en phase avec les directions institutionnelles récentes et la loi du ministre, Jean-Michel Blanquer, du 26 juillet 2019, « Pour l'École de la confiance ». Mais qu'est-ce que le terme « confiance » signifie dans ce contexte ?

Dans le domaine de la philosophie, nous portons attention à la thèse soutenue par Denis Caroti, dirigée par Pascal Taranto et Richard Monvoisin, centrée sur une approche transdisciplinaire de la formation à la pensée critique dans le système éducatif français[148]. Nous sommes attentive aux positions occupées par ce membre actif du collectif Cortecs[149] qui, à travers des séminaires et des publications, fait la promotion des formations qu'il dispense dans l'académie d'Aix-Marseille et incite les professeurs à enseigner l'esprit critique[150]. Mais qu'est-ce que l'esprit critique ? Sait-on seulement s'il s'opérationnalise dans un contexte pédagogique et didactique ?

---

[145] *Ibid.,* p. 7.

[146] Pasquinelli, É., & Bronner, G. (2020). *Éduquer à l'esprit critique : bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. Canopé, Conseil scientifique de l'Éducation nationale. https://www.clemi.fr/fr/semaine-presse-medias/offres-numeriques-des-partenaires-de-la-spme-2021/ressource-partenaire/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-csen.html

[147] *Ibid.,* p. 6.

[148] Caroti, S. *Effet des formations à l'esprit critique sur les croyances et les dispositions épistémiques des enseignants.* [Thèse de doctorat soutenue le 31 janvier 2022, Université d'Aix-Marseille].

[149] Depuis 2010, un courant zététique (ou « art du doute ») se réclamant du scepticisme scientifique s'exprime à travers le collectif de recherche transdisciplinaire Cortecs composé de professionnels de l'enseignement, de la santé, de la recherche et de l'éducation populaire. Dirigé par Richard Monvoisin, docteur en didactique des sciences dont la thèse a porté sur la didactique de l'esprit critique. Ce mouvement fondé par Henri Broch, biophysicien français et fondateur du laboratoire de zététique à l'université de Nice, propose un outillage ainsi qu'un programme de formation (documents pédagogiques et ressources) pour déjouer pseudo-sciences, charlatanisme et manipulation par l'acquisition d'un raisonnement critique.

[150] Caroti, D. (2020, octobre-décembre). Former les enseignants à enseigner l'esprit critique ? *Science et pseudo-sciences*, (334), pp. 95-98.

Ces questionnements ont été soulevés il y a vingt ans déjà par la formatrice TIC pour le Centre de liaison pour l'éducation aux médias et à l'information (Clémi), Odile Chenevez :

> « On n'enseigne pas l'esprit critique, et il n'existe aucune méthode d'esprit critique en 50 leçons à délivrer selon une posologie savante[151]. »

L'esprit critique s'acquiert progressivement, d'après l'auteure, par l'expérience et le questionnement du rapport de chacun au savoir. Un esprit critique cependant difficile à opérationnaliser sur le plan pédagogique. Vingt ans plus tard, il semblerait que les choses aient changé. Des voix s'élèvent invitant à enseigner l'esprit critique, dont celle de l'inspecteur général de l'Éducation nationale d'histoire-géographie, Jérôme Grondeux[152]. « Former l'esprit critique » traduit-il une revendication pour un enseignement de l'esprit critique ? Cet enseignement est-il fondé sur la pédagogie critique* au sens freirien du terme[153] ?

Dans le champ des sciences de l'éducation, trois thèses récentes retiennent, enfin, notre attention. Les deux premières sont menées à l'université Paris 8 depuis 2019 et 2020. Celle de Charlotte Barbier, dirigée par Éric Bruillard et Corinne Hahn, porte sur le développement de l'esprit critique au collège (conception, méthodes et instruments), tandis que celle d'Alice Le Palabe, dirigée par Nassira Hedjerassi, se centre sur la pédagogie critique face à l'internet à l'école élémentaire. Deux thèses qui ne paraissent pas questionner le postulat suivant : pourquoi « former l'esprit critique » alors que toute éducation et toute formation présument du développement de l'esprit critique ? Outre-Atlantique, depuis le département de psychopédagogie et d'andragogie de l'université de Montréal, Florent Michelot a soutenu une thèse dirigée par Bruno Poellhuber et codirigée par Sébastien Béland, portant sur la pensée critique et la métalittératie d'étudiants en histoire qui se destinent aux métiers d'enseignant en Belgique, en France et au Québec[154]. En dépit de la proximité de nos orientations de recherche, nos regards divergent par nos choix conceptuels et lexicaux (culture informationnelle/métalittératie ; pensée critique/esprit critique) et par nos méthodologiques réciproques (étude de cas/analyse de discours). Ces divergences déplacent ainsi nos problématiques de recherche sur des terrains distincts et singuliers. Son approche de l'esprit critique s'appuie sur les penseurs anglo-saxons du *critical thinking*[155]. Une approche qui se traduit en termes de capacités (*abilities*) et de dispositions (*dispositions*), de test d'évaluation des capacités de pensée critique chez le public enseignant, étrangère à l'approche éducative

---

[151] Chenevez, O. (2000). Ce n'est pas en critiquant qu'on devient esprit critique. *Cahiers pédagogiques*, (386), p. 12.

[152] Grondeux, J. (2017). Peut-on enseigner l'esprit critique ? *Sciences Humaines*, *296*(9), pp. 48-49.

[153] La pédagogie critique qui se revendique des réflexions du pédagogue et philosophe de l'éducation populaire brésilien Paolo Freire s'inscrit dans une critique sociale (critique des médias, des rapports sociaux inégalitaires…) et encourage une éducation libératrice fondée sur la réflexion critique et l'action, et demeure indissociable d'une *praxis,* d'une visée émancipatrice et transformatrice du monde. Pour en savoir plus sur la pédagogie critique freirienne, nous renvoyons aux travaux d'Irène Pereira et notamment à son ouvrage : Pereira, I. (2017b). *Paolo Freire, pédagogue des opprimé·e·s : une introduction aux pédagogies critiques*. Libertalia.

[154] Michelot, F. (2020). *Quelle pensée critique et métalittératie des futur·es enseignant·es à l'heure des fausses nouvelles sur le Web social ? Une étude de cas collective en francophonie*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25522

[155] Que nous évoquerons dans la partie suivante.

francophone de l'esprit critique. L'approche de l'esprit critique portée par les sciences cognitives et les sciences de l'éducation se focalise sur la métacognition, la prise de conscience des biais et du fonctionnement du cerveau. Or nous postulons qu'une éducation critique s'inscrit dans un processus d'apprentissage fondé sur une épistémologie critique. Cette posture assumée nous conduit à extraire l'esprit critique de ces approches pour l'observer sous l'angle des SIC, en le considérant comme un fait social, culturel et communicationnel lié au monde de l'information qui ne cesse de se complexifier.

Chapitre 2 : L'impensé de la culture critique de l'information

1. Une culture de l'implicite aux savoirs dilués et confondus

1.1. L'articulation entre culture critique et culture de l'information dans la littérature scientifique francophone

Quelles sont les modalités d'expression de la culture critique de l'information dans la littérature scientifique francophone ? Au début des années 1990, les préoccupations des chercheurs se sont orientées vers une dimension culturelle et sociale de l'information ainsi que vers l'acquisition de connaissances et de savoirs informationnels* en contre-point de l'*information literacy,* et de ses conceptions mécanistes et utilitaires de l'information[156]. Le concept de « culture de l'information » émerge en France dans le champ pédagogique à partir du milieu des années 1990. S'ouvre alors un champ de réflexion qui élargit les questionnements sur les usages et les pratiques informationnelles pour interroger le rapport des individus au monde de l'information. Ce mouvement accompagne une prise en considération plus grande des cultures afférentes au développement technologique telle que la « culture de l'écran » mise en relief par les sociologues françaises Dominique Pasquier et Josiane Jouet, à la fin des années 1990[157]. Il ne s'agit plus uniquement de faire « avec » et « par » l'information, il convient désormais de la penser, de la comprendre, de se l'approprier afin de produire du sens, « […] un sens pratique, dans sa mise en forme du monde[158] ». Ce processus de production du sens est le soubassement de la culture de l'information en tant que culture de l'autonomie selon Yolande Maury[159]. Partant du concept d'*information literacy,* Anne Lehmans établit le lien entre information, éducation et démocratie. Dans une approche comparatiste, elle montre qu'en France (avec Condorcet) et aux États-Unis (avec Tocqueville), les bibliothèques ont fleuri sur des terreaux culturels différents avec une spécificité française, héritée des Lumières, qui consiste à offrir les possibilités d'un accès au savoir pour former un citoyen éclairé[160]. Dans ce contexte, l'information est considérée comme un objet de formation et de pouvoir gageant une prise de décision critique et éclairée. Le rôle de l'école est réaffirmé dans la mise en œuvre d'une formation qui ambitionne de réduire les inégalités et les écarts entre les surinformés et

[156] *Op. cit.,* Maury, 2013, p. 126.
[157] Cette enquête menée à l'échelle européenne concerne les pratiques des jeunes. La culture de l'écran y est définie comme une culture se référant « […] à des pratiques de communication diversifiées qui empruntent la médiation d'écrans comme terminaux de visualisation ». Pasquier, D., & Jouet, J. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux, 1-2*(92-93), p. 29. https://www.cairn.info/revue-reseaux1-1999-1-page-25.htm
[158] Lehmans, A. (2007, janvier). *Information literacy*, un lien entre information, éducation et démocratie. *Esquisse*, (50-51), pp. 25-40. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01925971/document
[159] Maury, Y. (2013b). *Culture de l'autonomie, culture de l'information : histoires croisées* [Colloque]. Recherches et questions sur l'éducation : hommage à Jean-Pierre Astolfi, Institut français de l'éducation (IFé), Lyon. https://hal.univ-lille.fr/hal-01637372/document
[160] *Op. cit.,* Lehmans, (2007, janvier)., p. 25.

les sous-informés, entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, même si Anne Lehmans soulève la faiblesse des questionnements quant à la consistance de cette formation[161].

L'articulation entre culture critique et culture de l'information s'exprime en France à partir d'un recentrage sur l'humain, et non seulement sur le citoyen, précise Olivier Le Deuff[162], tandis que le document, l'information et les médias sont considérés comme des objets-organisateurs de la pensée. Ce recentrage implique de dépasser une vision techno-déterministe orientée sur les seules capacités technologiques et méthodologiques de l'information pour tendre vers une méta-culture perçue par Vincent Liquète, dans la lignée de Claude Baltz, comme « une forme de prolongement de l'humain[163] ». Considérer l'humain, en tant qu'esprit pensant et apprenant en interaction avec le monde informationnel, oriente la culture de l'information vers une dimension métacognitive. Dans la littérature scientifique francophone, l'articulation entre culture critique et culture de l'information s'exprime alors à travers l'émergence d'expressions. Nous en étayerons deux en guise d'illustration.

L'« être-au-monde informationnel » est, selon nous, une expression-symbole qui extériorise la nécessité de viser une culture critique de l'information pour tous[164]. Cette expression, dont la paternité revient à C. Baltz[165], témoigne d'une revendication portant sur une culture critique de l'information fondée sur les processus métacognitifs et intellectuels, l'apprendre à « apprendre et à penser » l'information dans un environnement technologique en évolution. Cette expression réfère, en outre, aux origines ontologiques de l'esprit critique et à l'héritage de la philosophie pré-socratique qui diffuse un discours de l'être et de l'esprit. La culture critique de l'information autorise l'individu à être « dans » et « de » ce monde (à y exister, y vivre et y avoir une place) ainsi qu'« avec » le monde (être en relation en soi et avec les autres). L'expression soulève enfin le rôle de la médiation dans le lien qui unit l'être au monde de l'information à travers ses usages aussi bien raisonnés et informés que critiques et éthiques. Regarder le monde qui entoure, lui donner sens pour agir. Le pléonasme formé par l'association des termes « culture » et « critique » renforce par conséquent la dimension ontologique, anthropologique et communicationnelle de la culture critique postulant enfin une attitude critique pour chaque individu qui en est porteur. Reposant sur un fondement éthique, celui de sortir d'un « état de minorité[166] », l'attitude critique est reliée, dans la pensée foucaldienne, à la culture de soi qui

---

[161] *Ibid.,* p. 27.

[162] Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ?. *Études de communication*, (38), pp. 131-147. https://doi.org/10.4000/edc.3411

[163] Liquète, V. (2017). Les cultures de l'information : l'éclairage des chercheurs en SIC pour comprendre un concept émergent dans le périmètre scientifique francophone. Dans W. Mustafa El Hadi (dir.), *Fondements épistémologiques et théoriques de la science de l'information-documentation* (pp. 383-384). ISTE Éditions.

[164] Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons relevé l'usage de cette expression dans les travaux suivants : Liquète, 2017, p. 383-384 ; Maury & Serres, 2010a ; Maury, 2013 ; Beguin-Verbrugge, 2010 ; Chante, 2010 ; Le Deuff, 2012, Cordier, 2018 ; 2019.

[165] À partir de sa propre expérience professionnelle, Claude Baltz interroge un enseignement de la culture informationnelle et utilise l'expression « être-au-monde informationnel » pour qualifier la dépendance de tout être humain à l'égard de l'information dont il a besoin pour vivre et exister. Baltz, C. (2011). De la culture informationnelle à la cyberculture : genèse d'un enseignement. *Médiadoc*, (6), p. 4. http://www.apden.org/De-la-culture-informationnelle-a.html

[166] Dans le sens de Kant (*op. cit*., 1784) et Foucault (*op. cit.,* 1978).

permet à chaque individu de mobiliser ses ressources intérieures pour se construire et se transformer.

Que dire enfin de cette seconde expression qu'est l'« intelligence informationnelle » employée par la chercheuse québécoise Diane Poirier ? Les rencontres Formist[167], organisées conjointement sous l'égide de l'Enssib et du ministère de l'Éducation nationale, offrent des temps d'échange et de réflexion entre praticiens et chercheurs apportant une consolidation théorique à l'éducation à l'information. Les actes des rencontres de juin 2003, faisant suite aux assises nationales des 11 et 12 mars 2003[168], coordonnés par la conservatrice générale des bibliothèques Sylvie Chevillotte[169], témoignent de ce partage situé à une échelle européenne. Au cours de ces rencontres, depuis l'université Mc Gill à Montréal, Diane Mittermeyer relate les résultats d'une enquête concernant simultanément les formations à l'usage de l'information et les connaissances informationnelles des étudiants. Elle s'appuie sur les travaux de la chercheuse québécoise Diane Poirier qui convoque l'expression « intelligence informationnelle ». Dans une analogie avec l'intelligence émotionnelle et rationnelle, Diane Poirier soulève, à travers cette expression, la dimension critique de la culture de l'information. Une expression qui place la question des formations à l'usage de l'information au-delà des méthodologies et apprentissages documentaires :

> « L'intelligence informationnelle demande plus que l'apprentissage de l'informatique d'une part et des méthodes de recherche en bibliothèque d'autre part […]. Elle demande l'apprentissage d'une démarche stratégique de résolution de problèmes de recherche d'information. Elle suppose des adaptations face aux défis cognitifs posés par les NTIC. Elle fait appel à la pensée critique et métacognitive[170]. »

La pensée critique, qui favorise la résolution de problèmes informationnels, place les formations à la maîtrise de l'information sur le terrain de la métacognition, de la connaissance de son propre rapport cognitif et intellectuel à l'information, de ses manières « d'apprendre à apprendre », selon l'expression consacrée de la chercheure italienne Carla Basili qui place l'usage critique et responsable de l'information au rang de nouvelles compétences[171]. En 2006, le Parlement européen place la compétence « Apprendre à apprendre » au rang des huit compétences clés au même titre que la compétence numérique[172]. Cette chercheure italienne, qui situe la culture informationnelle dans une dimension européenne, est à l'origine du projet ENIL (*European network on Information Literacy*), réseau de chercheurs européens impliqués dans la formation à la maîtrise de l'information. Crée en 2001, ce réseau s'intéresse aux politiques d'information

[167] Réseau francophone pour la formation à l'usage de l'information dans l'enseignement supérieur.
[168] Assises nationales pour l'éducation à l'information et à la documentation (2003). *Clés pour la réussite, de la maternelle à l'université.* URFIST.
[169] *Op. cit*., Chevillotte, 2004.
[170] Poirier, 2000 ; Diane Mittermeyer, 2004, p. 107
[171] Basili, 2004, p. 41.
[172] Défini comme « l'aptitude à gérer efficacement soi-même son apprentissage, à la fois de manière individuelle et en groupe. » : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=LEGISSUM:c11090

et d'éducation de l'Union européenne. Malgré l'existence de conceptions culturelles européenne et anglophone différenciées sur l'*information literacy*, Carla Basili, considère que la dimension critique est un héritage de la documentation[173].

D'autres expressions témoignent, selon nous, d'une convergence entre culture critique et culture de l'information telles que l'« agir informationnel » employée par Brigitte Simonnot[174], et dans une moindre mesure, le « regard critique » de Viviane Couzinet[175]. Ces expressions ont en commun d'insister sur une approche métacognitive de l'information qui invite les enseignants et les professionnels de l'information à réfléchir le rapport à l'information, au document et aux médias des apprenants, d'une part, ainsi qu'à repenser les formations à l'information sous l'angle de ce rapport et des processus cognitifs qui lui sont inhérents, d'autre part, les obligeant ainsi à réexaminer les modalités pédagogiques de leurs enseignements.

[173] Traduction de « *However, three fundamental elements are additionally and specifically inherited from documentation: (...) a critical sense and evaluation ability*. ». Basili, C. (2008). Theorems of Information Literacy [Principes de la maîtrise de l'information]. Dans C. Basili (dir.). *Information Literacy at the crossroad of Education and Information Policies in Europe* (p. 37). Consiglio Nazionale delle Ricerche

[174] Simonnot, B. (2014). Médiations et agir informationnels à l'ère des technologies numériques. *Les Cahiers d'Esquisse,* (4), pp. 21-33. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01124651/document

[175] Partant de la bibliographie et de l'organisation des savoirs dans le champ éducatif, la chercheure en SIC considère la culture informationnelle comme un rite de passage du statut d'usager à celui d'initié. La culture informationnelle rend possible « le regard critique et la compréhension des intentions des acteurs de l'information, les mécanismes qui la fondent, les processus d'influence à l'œuvre […] ». Couzinet, V. (2008, octobre). Vers une « société du savoir » : approche ethno-informationnelle de la « culture de l'information ». *Analele stiintifice ale universitatii Alexandru Ioan Cuza din Iasi.* [Annales scientifiques de l'Université de Iasi], 1(1), p. 96. https://anale.fssp.uaic.ro/index.php/stiintealecomunicarii/article/viewFile/280/214

1.2. Une culture critique qui peine à être explicitée

Dans les travaux des chercheurs francophones, en SIC notamment, la culture critique de l'information s'exprime le plus souvent avec parcimonie et de manière indirecte à partir de ces expressions équivoques. Cependant, nous allons démontrer que les savoirs qui constituent la culture critique sont dilués voire confondus avec les savoirs informationnels.

Brigitte Juanals fait de la culture de l'information un synonyme de la culture informationnelle, laquelle suppose des individus autonomes dans la construction de leurs apprentissages, des individus « […] en mesure d'exercer une pensée critique et de prendre en compte des considérations éthiques et juridiques pour la sélection, et l'utilisation d'informations[176] ». Présentée comme une méta-culture, la chercheure énonce trois niveaux progressifs de compétences pour la culture de l'information :

> « La maîtrise de l'accès à l'information suppose une formation à l'information documentaire numérisée sur les plans techniques et méthodologiques : évaluation, tri, utilisation efficace et critique de l'information. La culture de l'accès à l'information intègre l'utilisation autonome, critique et créative de l'information et suppose un sens critique face à l'information jusqu'à la production de savoirs. La culture de l'information (ou culture informationnelle) suppose un niveau de culture générale (dans le sens d'instruction et de savoir), une connaissance des médias avec la prise en compte de considérations éthiques[177]. »

Qu'est-ce qu'une utilisation critique de l'information ? Quels seraient les savoirs critiques* qu'exige une « utilisation critique de l'information » ? L'auteure n'ira malheureusement pas plus loin dans son explicitation de la fonction critique de la culture de l'information pourtant clairement exprimée à travers cet extrait et au travers duquel les savoirs critiques semblent se confondre avec les savoirs informationnels. Quand elle ne souffre pas d'un manque d'explicitation théorique, la culture critique fait l'objet de confusions, visibles dans les travaux d'Olivier Le Deuff. Alors qu'il cherche à délimiter les contours et le périmètre de la culture de l'information autour de 7 piliers, ce chercheur avance que sa construction en milieu éducatif vise l'acquisition de savoirs et de savoir-faire dans la durée. La culture de l'information repose ainsi « sur le contrôle de soi et la prise de soin (de l'autre)[178] » incluant la suspension du jugement, qu'il nomme « temps d'arrêt[179] », et une prise de distance critique. La culture critique est alors perçue comme une culture de l'altérité, de l'auto-critique, de la distanciation et du jugement. Mais se limite-t-elle pour autant à ces principes ? La culture critique repose en effet sur des présupposés épistémiques qui renforcent son flou conceptuel et la réduisent tantôt à l'auto-critique, la réflexivité et l'accès au sens, tantôt à la distanciation et au jugement, tantôt à la critique et à la résistance. Dans son étude doctorale portant sur la culture de l'information, Olivier Le Deuff extrait une fonction critique de la culture de l'information fondée sur le

[176] *Op. cit.,* Juanals, 2003, p. 197.
[177] *Ibid.,* p. 24-25.
[178] Le Deuff, O. (2010a). Les 7 piliers de la culture de l'information. *InterCDI,* (227), p. 12.
[179] *Ibid.*

développement d'une pensée critique et créative peu étudiée en France[180], laquelle est rattachée à une conception citoyenne dont l'origine remonterait aux travaux d'Hamelink au milieu des années 1970. Parce que les décisions les plus intelligentes sont prises par les individus les mieux informés, cette conception citoyenne de la culture de l'information, quasi-absente de l'*information literacy,* d'après le chercheur, garantit la survie de la démocratie. L'analyse de cette fonction critique comporte cependant des flottements et des imprécisions perceptibles dans le paragraphe suivant :

> « La *critical literacy* renvoie historiquement à un positionnement critique vis-à-vis des autorités et de la reproduction sociale selon la vision de l'école de pensée du même nom créée par le pédagogue brésilien Paolo Freire inspiré notamment par les travaux de Foucault sur le savoir. Par conséquent le terme de *critical thinking* est également employé pour désigner l'éducation critique au sens général et évite une possible confusion[181]. »

Le courant évoqué par Olivier Le Deuff issu des théories de Paolo Freire est la *critical pedagogy* (pédagogie critique) et non la *critical literacy* (littératie critique[182]). Quant à sa traduction du terme *critical thinking* par « éducation critique », nous pensons que celui-ci trouve davantage sa traduction dans la notion de pensée critique par sa dimension utilitaire (*abilities and dispositions*), et son approche en termes de capacités spécifique à la sphère anglophone. La conception éducative de l'*information literacy* se rapproche davantage des concepts d'*information literacy education,* et plus récemment de la *critical information literacy* qu'Olivier Le Deuff ne pouvait qu'ignorer à l'époque. Malgré les confusions, il convient de souligner l'originalité et l'intérêt des travaux d'Olivier Le Deuff. Son approche généalogique replace le concept de culture de l'information dans un héritage documentaire marqué par un accès à l'information et à la connaissance pour tous d'une part, et en situant ce concept, au même titre que Brigitte Juanals, au croisement des sciences de l'information et de la communication, des sciences de l'éducation, et de l'informatique[183], d'autre part. La préservation de cet héritage est entreprise par des précurseurs de la documentation tels que Suzanne Briet, Paul Otlet ou Henri Lafontaine[184].

---

[180] Le Deuff, O. (2009a). *La culture de l'information en reformation*. [Thèse de doctorat, Université de Rennes2], p. 143. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00421928/document

[181] *Ibid.,* p. 200.

[182] Olivier Le Deuff fait-il référence au courant de la *critical literacy*, inscrit dans le cadre des réformes scolaires en Australie et en Amérique, et initié par le professeur australien Allan Luke ? En collaboration avec Peter Freebody, Luke propose un modèle articulé autour de quatre compétences (*four resources model*) pour une littératie critique. Centré sur le codage, la linguistique et la compréhension de lecture notamment, le modèle élaboré par ces auteurs reste toutefois à distance des notions de document, d'information, et de média. Luke, A., & Freebody, P. (1990). Literacies programs : debates and demands in cultural context [Literacies programs : débats et demandes dans le contexte culturel]. *Prospect* : *an Australian Journal of TESOL*, *5*(3), pp.7-16. https://eprints.qut.edu.au/49099/7/DOC090312.pdf

[183]. Le Deuff, O. (2010b). La culture de l'information et l'héritage documentaire. *Documentaliste-Sciences de l'information*, *47*(3), p. 4.

[184] Sur ce sujet, nous renvoyons à l'ouvrage de Sylvie Fayet-Scribe (1999).

Quand elle n'est pas objet de confusion, la culture critique de l'information peine finalement à être explicitée et théorisée. Les travaux d'Alexandre Serres, de Pascal Duplessis et de Gilles Sahut en témoignent. Le premier auteur, prolifique dans le champ de la culture informationnelle, précise sa vision du concept à partir des trois R d'Armand Mattelart[185] :
- « Réaliser » par l'acquisition d'une culture technique et informatique visant la maîtrise des technologies et la créativité ;
- « Réfléchir » par l'acquisition des savoirs et des compétences enseignés ;
- « Résister » par la résistance ou le recul critique.

La culture critique serait-elle, dès lors, cantonnée à hauteur de ce troisième R ? Tandis que « Réaliser » et « Réfléchir » font l'objet, dans son article, d'un paragraphe allant de 15 lignes, pour le premier, à 23 lignes, pour le deuxième, ce troisième R est évoqué en 3 lignes et comporte, contrairement aux deux autres, un questionnement révélant, selon nous, une position moins assurée de la part de l'auteur : « Mais résister à quoi ? [Ce à quoi l'auteur répond] Aux outils, à l'information et au numérique[186] ». De la lecture des propos d'Alexandre Serres, surgissent des questionnements qui influent sur nos orientations de recherche : s'agit-il de résister « aux outils, à l'information et au numérique » ou de résister au fonctionnement imposé par les plateformes du numérique qui organisent l'information et son accès dans un sens qui ne va pas toujours dans la direction de l'éveil de l'esprit critique ? N'est-il pas également question d'une auto-résistance contre les déterminismes sociaux ainsi que ses préjugés, ses biais, ses croyances et certitudes ? Penser par soi-même, pour aller au-delà des apparences à l'heure du « panurgisme informationnel[187] », pour citer l'auteur, n'est-ce pas, avant tout, penser en soi-même et en se connaissant soi-même ? La culture critique se limiterait-elle à la résistance et à la distance critique (au dernier R) ou se situerait-elle plutôt à tous les niveaux du triptyque proposé par Alexandre Serres ? Si la culture critique s'appuie enfin sur le recul et la résistance, quelle place occupe-t-elle dans les discours d'une institution de pouvoir comme l'école ?

Ancien membre fondateur du Groupe de recherche sur les cultures et la didactique de l'information (GRCDI), formateur à l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation (l'INSPÉ) des Pays de la Loire et professeur documentaliste, Pascal Duplessis se saisit de ce triptyque pour le repenser à l'aune de l'enseignement de l'information-documentation[188]. Nous souscrivons à son propos quand il affirme que ce troisième R comporte une dimension trop « restrictive[189] » en ce qu'il inclut « un angle trop fermé sur les idées de résistance, de critique et de risque[190] ». Il suggère alors un élargissement de la réflexion fondée sur la notion de responsabilité à partir de la triade : efficacité, intelligibilité, responsabilité. Ce passage des trois

[185] Serres, A. (2009a). *Une certaine vision de la culture informationnelle*. Revue Skhole.fr. Consulté le 02 octobre 2017 sur http://skhole.fr/une-certaine-vision-de-la-culture-informationnelle
[186] *Ibid.*
[187] Serres, A. (2013, novembre). Résister au panurgisme informationnel. *Les Cahiers pédagogiques*, (508), pp. 32-34. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01112528
[188] Duplessis, P. (2017). *Des buts aux objectifs en Information-Documentation*. Les Trois couronnes. Consulté le 11 juillet 2019 sur http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/des-buts-aux-objectifs-en-information-documentation
[189] *Ibid.,* p. 2
[190] *Ibid.*

R aux trois T (« té ») pose, selon nous, la question du périmètre de la culture critique d'autant plus que Pascal Duplessis cantonne la finalité (le « but » dans son propos) d'un enseignement de l'information-documentation au « recul critique sur les médias, les TIC et l'information[191] ».

Avant de clore notre réflexion, un tour d'horizon dans le domaine de l'évaluation de l'information, associée fréquemment aux compétences critiques, nous conduit à des constats similaires. Tandis qu'Alexandre Serres fait reposer l'évaluation de l'information sur un quatuor conceptuel (crédibilité, autorité, qualité informationnelle, pertinence), il souligne le paradoxe qui perdure entre le consensus sociétal de former les élèves à l'évaluation de l'information (« l'art du filtrage ») et les contenus de formation pour y parvenir qui restent à préciser[192]. Dans son ouvrage consacré à l'évaluation de l'information, Alexandre Serres considère les compétences critiques comme un « point noir[193] » :

> « […] compétences cruciales mais mal connues, généralement sacrifiées dans les comportements informationnels[194]. »

À la lecture de l'ouvrage, des zones d'incompréhension persistent. L'évaluation de l'information repose, selon le chercheur, sur trois compétences qui s'entremêlent à savoir les compétences numériques, informationnelles, « critiques ou médiatiques[195] ». Ce rapprochement des termes « critiques » ou « médiatiques » nous questionne parce qu'il n'est pas argumenté, d'une part, et parce que les « compétences critiques » ne font pas l'objet de définitions explicites, d'autre part. Les travaux prolifiques de ce chercheur ont été étayés récemment par les travaux doctoraux de Gilles Sahut[196]. Les recherches de ce dernier portant sur les pratiques d'évaluation de l'information sur Wikipédia révèlent que les élèves ne sont pas attentifs aux critères de crédibilité des sources et demeurent éloignés des démarches critiques[197]. Ceux-ci ont majoritairement recours à des heuristiques plutôt qu'à de réelles stratégies d'évaluation de l'information[198]. Dans l'extrait ci-dessous, le chercheur apporte sa conception de ce qu'« être critique » signifie :

> « Être critique, c'est avant tout reconnaître les formes socialement admises de production et de diffusion du savoir et s'y référer de manière préférentielle pour

---

[191] *Ibid.*
[192] Serres, A. (2013). *Former les élèves à l'art du filtrage : quelques écueils à éviter* [Conférence]. Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information, IFÉ-ENS, Lyon. https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article501
[193] Suivant le sous-titre du chapitre 2 : « Compétences critiques : le point noir de l'évaluation de l'information », pp. 57-84. Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet*. C&F Éditions.
[194] *Ibid.,* p. 71.
[195] *Ibid.,* p. 57.
[196] Sahut, G. (2015). *Wikipédia, une encyclopédie collaborative en quête de crédibilité : le référencement en questions*. [Thèse de doctorat, Université de Toulouse]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01257207
[197] Sahut, G. (2017). L'enseignement de l'évaluation critique de l'information numérique. *tic&société*, 11(1), 223-248. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2321
[198] *Op.cit.,* Sahut, 2015, p. 240.

> s'informer sur un sujet […]. Être critique implique ainsi de prendre conscience que toute information, quelle que soit sa source, est subjective[199]. »

L'auteur n'évoque ni comment amener l'élève à devenir critique, ni à partir de quelles modalités pédagogiques. Qu'en est-il alors des savoirs qui autoriseraient l'apprenant à être/devenir critique ? Manifestement, dans la littérature scientifique francophone, les modalités d'expression de la culture critique de l'information lui confèrent une nature confuse, diluée et ambiguë qui accompagne son manque d'assise théorique. Au moment où la fonction critique de la culture informationnelle peine à émerger explicitement, la problématique de la convergence entre la pensée critique et les différentes littératies (informationnelle, médiatique, numérique) prend de l'ampleur dans le monde anglophone.

[199] *Ibid.,* p. 242.

1.3. Metaliteracy, hyperliteracy… *: à la convergence de la pensée critique et des littératies informationnelle, médiatique et numérique*

Tandis qu'en France l'expression « culture numérique » a fait son apparition dans les années 1980, Paul Gilster définit la littératie numérique (*digital literacy*) comme la capacité à comprendre et à utiliser l'information présentée par des ordinateurs. Il considère la réflexion critique sur l'information en ligne comme une compétence globale et décisive (*as the most essential, overarching competence*), la plus essentielle (*most significant*), de sorte que, si elle est maîtrisée, les autres compétences s'acquièrent *(such that if it is mastered the other skills will fall into place*[200]). Dans la réflexion de cet auteur, la pensée critique (*critical thinking*) est mise au premier rang des compétences numériques. Shapiro Jeremy et Hughes Shelley choisissent, quant à eux, de mobiliser le concept de *critical literacy.* Le programme d'enseignement à la littératie informatique (*digital literacy*) que ces auteurs proposent comporte sept dimensions, dont la *critical literacy* qui contient des aptitudes cognitives permettant d'évaluer de manière critique les avantages et les coûts des technologies de l'information en soulevant de surcroît des questions touchant à l'équité et à la justice sociale[201]. L'*information literacy* en tant que nouvel art libéral associe la connaissance de l'utilisation des ordinateurs et de l'accès à l'information, à la réflexion critique sur la nature de l'information (production, diffusion, infrastructures) dans une dimension sociale, culturelle et philosophique[202]. Dans les champs de la littératie médiatique, la revue de littérature proposée par David Bawden situe le concept de *media literacy,* dans une convergence entre la pensée critique et les processus d'évaluation de la qualité de l'information (fiabilité, pertinence, validité)[203].

Ces travaux tendent à élargir le concept d'*information literacy* qui dépasse la simple acquisition de compétences procédurales dans la maîtrise de l'information. En examinant les forces à l'œuvre qui contribuent à redéfinir le concept, depuis la proposition de l'*American Library Association* (ALA) en 1989, la bibliothécaire canadienne Sandy Campbell convient qu'un enseignement à la maîtrise des outils permettant de localiser et d'accéder à l'information est réducteur. Il s'agit désormais de développer une analyse critique et une conscience de l'information[204]. Les avancées technologiques font par ailleurs évoluer le référentiel de l'*Association of College & Research Libraries* (ACRL) des années 2000 pour tendre vers une métalittératie (*metaliteracy*) fortement imprégnée d'une dimension critique centrée sur la

---

[200] Gilster, 1997, cité dans Bawden, 2001, p. 23.

[201] Traduction libre de « *to evaluate critically the intellectual, human and social strengths and weaknesses, potentials and limits, benefits and costs of information technologie* ». Shapiro, J. J., & Hughes, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art. Enlightenment proposals for a new curriculum [La maîtrise de l'information comme art libéral. Propositions et éclairages pour un nouveau curriculum]. *Educom Review*, *31*(2). https://www.educause.edu/ir/library/html/erm/31231.html

[202] Traduction libre de: « *information literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact.* ». *Ibid.*

[203] Traduction libre de « *This term is used to imply critical thinking in assessing information gained from the mass media* ». Bawden, D. (2001). Information and digital literacies : a review of concepts [Information et littératie numérique : un état de l'art]. *Journal of Documentation, 57*(2), p.7. https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083

[204] Campbell, S. (2004, 22-27 août). *Définir l'information literacy au 21e siècle* [Conférence]. 70th IFLA General Conference and Council, Buenos Aires. https://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf

métacognition et « l'auto-évaluation critique » comme facteurs essentiels du développement d'une autonomie informationnelle inhérente au développement d'espaces numériques collaboratifs[205]. À l'université de Queensland en Australie, Cushla Kapitzke remet également en cause la vision étroite de l'information développée par les chercheurs depuis Zurkowski et sous-tendue par le concept d'*information literacy*. Parce qu'elle présente l'information comme un objet neutre, l'*information literacy* n'est plus pédagogiquement viable[206]. Partant de ce constat, la chercheure préconise une alternative avec le concept d'*hyperliteracy,* compatible avec le milieu numérique, les intérêts et les pratiques info-communicationnelles des jeunes. Une *hyperliteracy* basée sur une multiplicité de littératies étendant « […] le lieu de la sémiose textuelle au-delà de la langue et de l'imprimé, au son, aux images, aux gestes et à l'espace[207] ». Considérée comme un métalangage nécessaire en milieu numérique, cette *hyperliteracy* place l'usager dans une position active de décision, de recherche, d'interprétation de significations et de questionnement des discours[208]. Fondée sur la pensée critique, cette *hyperliteracy* interpelle le rôle des bibliothécaires scolaires.

Toutes ces réflexions tendent à enrichir, à renouveler et à élargir le périmètre et le champ d'intervention de l'*information literacy* dont la fonction critique s'exprime à travers les concepts d'*hyperliteracy* et de *metaliteracy*. Ces réflexions cherchent à extraire les compétences de pensée critique, des compétences liées à la maîtrise de l'information, même si la distance entre ces deux champs n'est pas clairement délimitée. Les chercheurs du courant de la *critical information literacy* tenteront de pallier ce constat au début des années 2010 (nous y reviendrons) alors qu'en France les réflexions des chercheurs investis dans le champ de la culture de l'information annoncent le moment fort de l'Équipe de recherche en technologie éducative (ERTé) : « Culture informationnelle et curriculum documentaire ». L'émulation qui se déroule dans cette décennie 2000-2010 s'inscrit dans un mouvement international. Les travaux menés sous l'égide de l'Unesco vont accorder une place majeure au développement de l'esprit critique dans le cadre de l'éducation à la maîtrise de l'information (*information literacy education* [209]. La Déclaration de Prague (2003), élaborée à l'issue de la première réunion internationale d'experts « Vers une société formée à la maîtrise de l'information », redéfinit la

---

[205] GT-PDCI. (2016). *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur : traduction française du Framework for information literacy for higher education de l'Association of College & Research Libraries.* ACRL. http://ptc.uquebec.ca/pdci/referentiel-de-competences-informationnelles-en-enseignement-superieur

[206] Traduction libre de « *Zurkowski's conception of information work both enabled and constrained a particular model of information literacy that continues to be used in schools today. His concern was with instrumental "techniques and skills" that could be "applied" in finding "solutions" to "problems". My aim here is to critique this universalist, cognitive characterization of information as a neutral resource for learning through problem solving* ». Kapitzke, C. (2003). Information literacy *:* a positivist epistemology and a politics of outformation [Maîtrise de l'information : une épistémologie positiviste et une politique « d'outformation »]. *Education Theory*, *53*(1), p. 47. https://eprints.qut.edu.au/5876/

[207] Traduction libre de « *The concept of a multiplicity of literacies extends the locus of textual semiosis beyond language and print to sound, visuals, gesture, and space, thereby giving legitimacy to what were hitherto marginalized communications media and textualities in school curricula*. ». *Ibid.,* p. 50.

[208] *Ibid.,* p. 45

[209] Voir à ce sujet Burkhardt, M. J. (2016). *Teaching Information Literacy Reframed* : *50 framework-based exercises for creating information-literate learners.* University of Rhode Island.

notion de maîtrise de l'information en la considérant comme un droit de l'homme. Ce texte qui précède la déclaration d'Alexandrie (2005) par l'International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) et l'Unesco stipule que l'*information literacy* « dépasse les technologies actuelles pour englober la formation, la pensée critique et les techniques d'interprétation […][210] ». Quelques années auparavant, les travaux entrepris sous l'égide de l'Unesco par la professeure australienne Christine Susan Bruce reconnaissaient la maîtrise critique de l'information, fondée sur les pratiques informationnelles et l'exercice de la pensée critique, comme un objectif éducatif pour le XXIe siècle[211]. Cet élan soutenu par les instances internationales réaffirme la nécessité d'une éducation critique favorisant l'égalité des chances, une éducation fondée sur « l'apprenance[212] » autant que sur le développement de capacités cognitives et d'esprit critique dans le but d'améliorer le pouvoir d'action des individus vers l'avènement des sociétés du savoir[213]. Dans le champ éducatif, l'accent est mis sur la réflexion critique et la nécessité « d'apprendre à apprendre », comme le stipule le rapport Woody Horton en 2007. Le rôle majeur des professionnels de l'information et des enseignants dans le développement de l'esprit critique des élèves est réaffirmé tout comme la nécessité de modifier leur rapport au monde de l'information :

> « Modifier l'attitude des enseignants à l'égard de la maîtrise de l'information, compte tenu de l'influence qu'ils ont sur les esprits des élèves et des étudiants[214]. »

La maîtrise des fondamentaux (lire, écrire, compter), de l'information, des médias, de l'informatique est mise au rang des compétences vitales du 21e siècle. Cette impulsion internationale ne doit pas être négligée pour deux raisons : parce qu'elle fait écho tout d'abord au moment fort de l'ERTé qui ouvre, en France, une période d'émulation scientifique dans le champ de la culture informationnelle et parce qu'elle invite, ensuite, les États à rechercher une plus grande efficacité de leurs systèmes éducatifs. Les politiques éducatives et les orientations institutionnelles françaises sont guidées par ces recommandations internationales.

---

[210] Unesco (2005, 6-9 novembre). *La proclamation d'Alexandrie sur la maitrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie*. IFLA, Égypte. https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1913-proclamation-d-alexandrie-sur-la-maitrise-de-l-information-et-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie.pdf

[211] Traduction libre de « *Today, Information literacy is inextricably associated with information practices and critical thinking in the information and communication technology (ICT) environment*. ». Bruce, C. S. (2002). Information literacy as a catalyst for educational change. A background paper [La maîtrise de l'information comme catalyseur du changement éducatif. Document de référence]. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.113.3967&rep=rep1&type=pdf
Disponible sur : http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.113.3967&rep=rep1&type=pdf

[212] « Par définition, une société apprenante ne peut être une société de la seule information. Face aux excès éventuels que porte en elle la généralisation d'une société mondiale de l'information, la notion d'apprenance *(learning*) réintroduit la dimension du recul critique ». Bindé, J. (2005a). *Vers les sociétés du savoir : rapport mondial de l'UNESCO.* Unesco, Paris, p. 60. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141907

[213] « Une information, même si elle peut être « améliorée » […] ne fait pas nécessairement sens. Et, tant que partout dans le monde tous ne jouiront pas de l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation pour aborder l'information disponible avec discernement et esprit critique, pour l'analyser, la trier et en incorporer les éléments qu'ils jugeront les plus intéressants dans une base de connaissances, l'information ne restera qu'une masse de données indistinctes. Ainsi, au lieu de la maîtriser, beaucoup s'apercevront que c'est elle qui les maîtrise. » *Ibid.,* pp. 19-20.

[214] Woody Horton, F., Jr. (2007). I*ntroduction à la maitrise de l'information.* Unesco, p. 64. http://www.ict-21.ch/com-ict/IMG/pdf/Maitrise_de_l_information157020f.pdf

2. Une culture critique qui scelle l'alliance entre les cultures constitutives de la culture informationnelle ?

2.1. ERTé : une centration sur des aspects définitoires au détriment de la fonction critique de la culture informationnelle

Puisant ses origines dans les concepts d'*information literacy* et de culture de l'information, la culture informationnelle s'impose lentement en France à la fin des années 1990 et au début des années 2000. À la même époque, dans le champ éducatif, le rapport Guy Pouzard de 2001 insiste sur la démarche cognitive qui accompagne l'acquisition de méthodologies documentaires : sélectionner, analyser, créer du lien entre les informations notamment. Le développement technologique appelle à porter attention à de nouvelles compétences « d'analyse critique de l'information[215] », d'évaluation et de jugement « critique[216] ». L'intégration d'enseignements obligatoires sous la forme de dispositifs interdisciplinaires tels que les itinéraires de découvertes (IDD) en collège, les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP) en lycée professionnel et les travaux personnels encadrés (TPE) en lycée général ouvre, pour les professeurs documentalistes et les enseignants de disciplines, un champ d'intervention dans la construction, par les élèves, d'une culture informationnelle en raison de leur dimension info-documentaire qui exige recherche documentaire, questionnement de recherche et productions documentaires qui tiennent compte de la notion de source. Le rapport Jean-Louis Durpaire[217] de 2004 et l'université d'été intitulée « De l'information à la connaissance[218] » organisée par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) en juillet 2007, intègrent la notion de politique documentaire dans le champ de la documentation scolaire et soulèvent la problématique de l'éducation à l'information et de la formation des élèves à la maîtrise de l'information tout en faisant obstacle à une reconnaissance pleine et entière du rôle pédagogique du professeur documentaliste dans ces domaines. Dans l'enseignement primaire et secondaire, la revendication institutionnelle concernant l'acquisition d'une culture numérique s'exprime, dans le même temps, par la mise en œuvre du B2i[219] à travers l'évaluation des compétences informatiques des élèves.

La culture informationnelle est alors perçue, dans la littérature scientifique francophone, comme une culture plus exigeante, « plus que[220] » la culture de l'information. Elle est tantôt qualifiée de culture « globale […] large et complexe[221] » par Éric Delamotte et Anne Cordier,

---

[215] *Ibid.*

[216] Rapport Pouzard, « Information et documentation en milieu scolaire », p. 21 : https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Metier/documentIG.pdf

[217] Du nom de l'inspecteur général en charge de la documentation : https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1834-les-politiques-documentaires-des-etablissements-scolaires.pdf

[218]https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/20/5/actes_information_connaissance_110205.pdf

[219] Brevet Informatique et Internet, plus connu sous le nom de B2i.

[220] *Op. cit*., Baltz, 1998, p. 77.

[221] Delamotte, É., & Cordier, A. (2014). La culture informationnelle : quelques pistes pour sa didactisation. *Communication, technologie et développement*, (1), pp. 99-105. https://www.openedition.org/19049

tantôt de « culture de synthèse ouverte[222] » par Brigitte Simmonot, tantôt de culture où « l'informationnelle » représente « bien plus que[223] » l'informatif/l'information pour Yolande Maury. Tous ces qualificatifs cherchent à différencier la culture informationnelle de la culture de l'information. Dans cette opposition, la culture informationnelle se construit et se révèle une culture riche et exigeante en raison des enjeux intellectuels et éthiques qu'elle intègre, d'une part, et des problématiques informationnelles qu'elle élargit au regard posé sur le monde de l'information, d'autre part. Mais « Penser la culture informationnelle[224] » demeure une gageure selon Alexandre Serres tant les deux concepts qui la composent sont polysémiques et complexes et tant la liste des enjeux qu'elle recouvre est longue. La prise en compte des avancées technologiques dans les apprentissages intellectuels invite, enfin, Yolande Maury à situer la culture informationnelle au-delà des « penser, classer, catégoriser[225]» l'information et le document. Les problématiques d'interopérabilité et de convergence numérique soulevant la dimension culturelle et sociale de l'information à travers la « contribution, participation, publication[226] ». Pour la chercheure, la finalité de la culture informationnelle, située à la source du développement d'un agir social et culturel, est transformative et émancipatrice[227]. Viser une culture informationnelle revient ainsi à transmettre un pouvoir[228].

Claude Baltz définit la culture informationnelle comme une culture surplombante qui englobe les « cultures de l'information[229] », des médias, de la communication et de l'informatique, dans un texte jugé fondateur par la communauté des chercheurs francophones investis dans ce domaine. Il pose ainsi les fondements du concept que nous avons traduit avec cette équation :

> Culture informationnelle = connaissances en sciences de l'information communication + regard sur le monde et sur soi-même + façon de se tenir et de poser son corps + façon d'agir[230].

À l'heure où les « machines de vision[231] » organisent l'information et en permettent l'accès, l'auteur conçoit la culture informationnelle comme « une vue d'ensemble sur l'information et les phénomènes informationnels[232] », un « gouvernail » (en référence à l'ouvrage de Pierre

---

[222] *Op. cit.,* Simonnot, 2009, p. 28.
[223] *Op. cit.,* Maury, 2010, p. 4.
[224] Serres, A. (2009b). Penser la culture informationnelle : des difficultés de l'exercice. *Les Cahiers du numérique*, *5*(3), 9-23. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-9.htm
[225] « Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires…le cas de Paris 8 » est le titre de l'ouvrage du sociologue Alain Coulon (1999, Asso. Ethnométhodologique). *Op. cit.,* Maury, 2013a, p. 129.
[226] *Ibid.,* p. 132
[227] *Ibid.,* pp. 130-131.
[228] Castells 1998, p. 42, cité dans Maury, 2013a, p. 130.
[229] Expression utilisée par Vincent Liquète pour qualifier la diversité des pratiques et des représentations selon les acteurs et les environnements.
Liquète, V., De Lourdes Oliveira, I., & Salgueiro Marques, A. (2017). Les nouvelles cultures de l'information dans les organisations. *Communication et organisation,* (51), pp. 5-11. https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.5492
[230] *Op. cit*., Baltz, 1998, p. 77.
[231] *Ibid.*, p. 79.
[232] *Ibid.*

Lévy, 1997), conduisant l'individu des sociétés du savoir vers un usage de l'information raisonné et informé aussi bien que critique et éthique[233].

La culture informationnelle se dessine ainsi comme une culture intégrative d'autres cultures. Quelle place occupe la culture critique parmi les cultures qui constituent la culture informationnelle ? Alors qu'elle s'intéresse à la généalogie du concept et dans une approche comparatiste culture informationnelle/culture numérique, Brigitte Simonnot situe la première « au-delà d'une culture-métier[234] », et d'une vision utilitaire et éphémère de l'information-objet dont la portée serait réduite au résultat de l'acte de recherche documentaire. Se pose alors l'examen des savoirs et compétences dont doit disposer chaque apprenant pour une maîtrise accrue de l'information[235]. Sur le terrain des centres de documentation et d'information de l'enseignement agricole, et à partir d'entretiens menés auprès de professeurs documentalistes, Isabelle Fabre et Viviane Couzinet interrogent le rôle des espaces documentaires dans l'appropriation des savoirs propres à une culture informationnelle[236]. La vision élargie de la notion de « culture » au champ des valeurs, de l'histoire, de la langue, de la mémoire collective, des attitudes sociales et des pratiques partagées conduit Widad Mustafa El Hadi à penser la « culture informationnelle numérique[237] » dans le champ de l'organisation des connaissances en soulignant son universalité, tandis que l'approche interdisciplinaire défendue par Michèle Archambault articule culture informationnelle et culture littéraire. Posséder une culture informationnelle revient à « jeter des ponts entre différents domaines de connaissances pour construire du sens[238] ». Les chercheurs du domaine ont-ils ainsi fait émerger une fonction critique pour la culture informationnelle ? Pas explicitement selon nous. Dans son approche définitionnelle, Yolande Maury soulève le caractère pluriel et dynamique[239] que sous-tend cette culture riche de cultures diverses qu'est la culture informationnelle, située entre l'espace du savoir et de « l'être au monde[240] », dans une dimension anthropologique et didactique. Alors qu'elle cherche, avec Alexandre Serres, à éclairer la pluralité du concept, les deux auteurs situent la culture informationnelle en articulation avec une multiplicité de cultures, dont la culture analytico-synthétique, la culture critique et réflexive, la culture humaniste et la culture éthique[241]. Or la culture critique n'englobe-t-elle pas toutes ces cultures ? Quels sont les savoirs et compétences qui la constituent ainsi que les limites de son territoire ? Possède-t-elle une fonction de « liant », assurant l'union et la cohésion des cultures constitutives de la culture informationnelle ? Ces questionnements témoignent de l'intérêt scientifique de notre étude qui s'applique à circonscrire le périmètre épistémique de cette culture à partir d'une investigation

---

[233] *Op. cit.*, Baltz, 2015, p. 51.
[234] *Op. cit.*, Simonnot, 2009, p. 35.
[235] *Ibid.*
[236] Fabre, I., & Couzinet, V. (2008). Désir, curiosité, culture informationnelle : l'organisation des savoirs au cœur de l'histoire des idées. *Revue canadienne des sciences de l'information et de la bibliothéconomie, 32*, pp. 85-105. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00802749
[237] Mustafa El Hadi, W. (2013). Culture informationnelle, cultures numériques et universalité dans l'organisation des connaissances. *Les Cahiers de la SFSiC*, (8), p. 56.
[238] Archambault, M. (2009). Culture littéraire et culture informationnelle : à l'heure du numérique, la reconnaissance d'un domaine info-littéraire. *Les Cahiers du numérique, 5*(3), pp. 118-119. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-115.htm
[239] *Op. cit.,* Maury, 2010. p. 3.
[240] *Op. cit.*, Maury, 2013a, p. 136.
[241] *Op. cit.*, Maury & Serres, 2010, p. 31.

dans les discours institutionnels. Ces derniers énoncent-ils les contours d'une culture critique de l'information institutionnalisée qui s'exprimerait à travers le lieu discursif « former l'esprit critique » ?

Définir, délimiter, conceptualiser : au détriment de la fonction critique ?

L'ERTé constitue un moment-phare et fort de la réflexion sur la culture informationnelle à une échelle internationale. Au cœur de ces travaux figure l'ouvrage dirigé par Françoise Chapron et Éric Delamotte, au titre peu évocateur[242], qui fait suite aux actes de ce colloque international tenu à Lille sous le patronage de l'Unesco en octobre 2008. L'ouvrage tient une place privilégiée dans notre étude pour trois raisons :

– pour la dimension épistémique qu'il apporte à la culture informationnelle à travers des regards croisés de chercheurs et de praticiens[243] ;

– parce qu'il situe celle-ci dans le cadre d'une éducation à l'information (et non seulement une maîtrise de l'information) ;

– parce qu'il est le signe d'un effort commun et collaboratif entre plusieurs champs disciplinaires dans une relation d'interdépendance entre les SIC et les SEF[244].

Un second ouvrage, dirigé par les chercheurs en SIC Madjid Ihadjadene, Alexandra Saemmer et Claude Baltz, qui n'ont pas été membres de l'ERTé, fait état de résultats de recherches plus récents. Ces deux publications consacrées à la culture informationnelle se présentent sous la forme de recueils de textes scientifiques dans lesquels ne figurent pas de contributions à part entière sur la fonction critique de la culture informationnelle. L'ouvrage dirigé par Françoise Chapron et Éric Delamotte effleure cette question à travers quelques contributions (évoquées supra et infra) au travers desquelles la fonction critique est évoquée avec parcimonie tout en restant cantonnée aux procédures de validation de l'information[245]. Dans ces deux ouvrages, aucune contribution à part entière ne fait état de travaux de recherche portant spécifiquement sur une compétence, un savoir, une éducation, une littératie ou une culture, critiques. Le mot « critique » est, en outre, absent des tables des matières, ce qui n'exclut pas que les auteurs évoquent cette dimension le plus souvent de manière parcellaire, en filigrane et sans explicitation théorique.

---

[242] Peut-on vraiment éduquer à une culture ? Question soulevée par Yolande Maury.

[243] La culture informationnelle y est définie en termes « de connaissances et de savoir-faire partagés nécessaires pour vivre dans la société de l'information ». Dans une dimension plus locale, elle renvoie aux capacités cognitives et aux procédures mobilisées dans l'environnement informationnel visant à « […] construire du sens par mise en relation, élimination, structuration de données […] ». Une définition qui occulte les savoir-être tandis que l'esprit critique se traduit en termes de postures critiques visant une attitude critique. *Op. cit*., Beguin-Verbrugge, 2010, p. 11.

[244] Maury, Y. (2009). La culture informationnelle, entre Sic et Sed. *Les cahiers de la SFIC*, pp. 15-16. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01002902/document

[245] Dans le glossaire de l'ouvrage collectif dirigé par Vincent Liquète, la définition de « compétence informationnelle » relègue l'esprit critique à « évaluer l'information ». *Op. cit.,* Liquète (dir.), 2014, p. 185.

Même constat au sujet de l'ouvrage collectif, en lien direct avec l'ERTé[246], dirigé par Annette Beguin-Verbrugge et Susan Kovacs, chercheures en SIC à l'université de Lille. Un ouvrage centré sur l'anthropologie des savoirs info-documentaires qui s'appuie sur des enquêtes et observations en milieu éducatif menées entre 2006 et 2010. Même si la contribution de Marie Després-Lonnet et de Vincent Liquète évoque la place du doute constructif dans les pratiques pédagogiques ainsi que la question de savoir si la pédagogie critique est possible à l'école[247], force est de constater l'absence de réponses explicites à ces questionnements. Qu'en est-t-il de la publication récente dirigée par Alexandre Serres, Vincent Liquète et Éric Delamotte ? La contribution d'Odile Chenevez et d'Angèle Stalder porte sur la « formation de l'esprit critique » que les chercheures observent sous l'angle du courant zététique[248]. Ce choix nous questionne étant donné que ce courant nous semble éloigné des problématiques informationnelles cependant que les auteures inscrivent leurs réflexions dans le champ des cultures de l'information. La jeunesse du concept explique sans doute l'absence de publication à part entière sur la culture critique de l'information. Dans la littérature scientifique francophone, celle-ci reste cantonnée à la sphère de l'implicite et diluée dans la multiplicité des cultures qui constituent la culture informationnelle. Parmi les « problématiques émergentes dans les champs des sciences de l'information[249] » figure désormais la culture informationnelle qui prend des formes différenciées selon les auteurs. Dans un article qui présente les travaux de l'équipe de recherche RUDII (Représentations, Usages, Développements et Ingénieries de l'Information) de l'université de Bordeaux, Vincent Liquète et Anne Lehmans défendent des approches plurielles, « multidimensionnelles et complexes[250] » de la culture de l'information, centrées à la fois sur la diversité et la comparaison de l'information autant que sur les cultures ; approches qui s'inscrivent dans l'expression « cultures de l'information ». Dans un ouvrage collectif, Vincent Liquète réunit huit contributions qui évoquent ces cultures de l'information sous l'angle de la culture générale (Cordier & Liquète), de la culture technique (Ollivier & Thibault), de la culture scientifique et technique (Stadler & Delamotte), de la transculture (Mallowan) ainsi que sous l'angle de *l'information literacy* dans la littérature scientifique française (Boustany) et des six cultures de l'information à l'université (Serres) dont tout étudiant devrait être porteur. Aucune n'évoque explicitement la question d'une culture critique alors que celle-ci est incluse, tout d'abord, dans la définition de la culture de l'information qui englobe la réflexion et la pensée critique, et dans celle de la culture informationnelle, ensuite, qui exige un apprentissage ciblé comportant des objectifs techniques, cognitifs et critiques à travers « […] la réflexivité nécessaire à l'évaluation et à la création éclairée[251] ». L'investigation menée dans

[246] Beguin-Verbrugge, A., & Kovacs, S. (dirs.). (2011). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Hermès science Lavoisier.
[247] *Ibid.,* p. 209
[248] Chenevez, O. & Stadler, A. (2021). La formation de l'esprit critique : la zététique pour accompagner l'éducation aux médias. Dans Delamotte, É., Serres, A. & Liquéte, V. *Des cultures aux pratiques informationnelles : approches, enjeux, diversités des pratiques informationnelles* (pp. 57-88). Presses universitaires de la Méditerranée.
[249] Titre de l'ouvrage collectif dirigé par le chercheur Fabrice Papy au sein duquel se trouve une contribution d'Alexandre Serres sur la culture informationnelle. Serres, A. (2008b). La culture informationnelle. Dans F. Papy (dir.), *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information* (pp. 137-160). Lavoisier.
[250] Lehmans, A. & Liquète, V. (2020). Approches multidimensionnelles et complexes des cultures de l'information. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (19). https://doi.org/10.4000/rfsic.9281
[251] *Op. cit.,* Liquète (dir), 2014*,* p. 186

les archives de la revue *Études de communication* permet, finalement, à Vincent Liquète de remettre en perspective et en discussion la question de la culture de l'information en relevant les points forts et les manques tout en soulevant les perspectives d'un champ qui reste encore à délimiter et à stabiliser[252].

Notre travail de doctorat s'inscrit clairement dans la continuité des travaux engagés par les chercheurs de l'ERTé. Pourtant, les réflexions et échanges menés dans ce cadre ont été majoritairement dirigés sur des aspects définitoires et conceptuels faisant passer au second plan, selon nous, les réflexions qui portent sur la fonction critique de la culture informationnelle moins prégnante à l'époque. Les chercheurs soulèvent, en outre, les difficultés de traduction vis-à-vis de *l'information literacy* ainsi que des difficultés définitionnelles[253] inhérentes à la polysémie des concepts qui constituent la culture informationnelle faisant conséquemment obstacle à une réflexion de fond sur sa fonction critique. Cette centration sur la dimension définitoire fait prendre la plume à Yolande Maury et Christiane Étévé en faveur d'une définition conceptuelle « mieux armée[254] » à partir des actions, représentations et pratiques pédagogiques d'information-documentation recueillies au sein d'établissements scolaires. L'originalité de la démarche tient au fait qu'elle allie à la fois les perspectives anthropologique et didactique dont la double finalité porte autant sur les marqueurs essentiels de cette culture que sur sa dimension définitoire. Toutefois cette centration sur ce concept jeune, en évolution, aux contours et contenus mal définis[255], a pour conséquence que les réflexions portant sur sa fonction critique peinent à émerger explicitement alors que les chercheurs la revendiquent unanimement, ne serait-ce qu'à travers l'adhésion aux expressions qui l'extériorisent, dont « l'être au monde informationnel » ; expression évoquée précédemment. Finalement la force du consensus fait obstacle à une réflexion de fond portant sur les délimitations et la contenance épistémique d'une culture critique de l'information.

[252] Liquète, V. (2018a). La culture de l'information au prisme des sciences de l'information et de la communication. *Études de communication*, (50), pp 109-128. https://doi.org/10.4000/edc.7607
[253] *Op. cit.,* Maury, Y., & Serres, A. 2010.
[254] *Op. cit.,* Maury & Etévé, 2010, p. 4
[255] *Op. cit*., Maury, 2009.

2.2. Les savoirs critiques : un champ en friche

La culture informationnelle s'exprime dans la littérature scientifique francophone à partir d'une multiplicité d'approches et porte sur différents milieux : le monde académique (école, collège, lycée, université), celui des bibliothèques, de l'entreprise et des organisations[256]. Notre intérêt pour la sphère éducative et scolaire est soutenu par notre orientation et sensibilité professionnelles. Parce que nous sommes professeure documentaliste, nous ressentons le besoin d'éclairer la place de la culture critique de l'information dans les discours institutionnels. Nos objectifs et questions de recherche nous invitent, dans le cadre de cette revue de littérature, à privilégier trois « entrées » interreliées : le rapport entre culture informationnelle et culture technique, la dimension citoyenne ainsi que les enjeux pédagogiques et didactiques portés par la culture informationnelle.

Des penseurs comme Yves Jeanneret[257] ou Stéphane Olivesi[258] associent la question de l'esprit et de la pensée à celle de la technique. La recherche d'un dépassement d'une vision techno-déterminée offre un espace d'expression pour une culture orientée vers une appropriation critique et éthique de l'information faisant rempart à l'idéologie technique. Le regard philosophique d'Olivier Dhilly soutient une éducation critique en tant qu'éducation à l'usage de la raison qui s'accompagne d'une critique de la technique dont la finalité cherche à rendre les individus aptes à refuser le modèle de société qu'on leur impose[259]. Extraire l'individu de « l'impensé de la technique » et des discours euphorisants, qui occultent la réflexivité et la distance critique, est une finalité de la culture informationnelle pour Alexandre Serres[260]. Les travaux du philosophe et penseur de la technique Bernard Stiegler, qui analyse l'imbrication entre pensée de la technique, et la dimension politique et critique de la culture informationnelle[261], constituent un apport conceptuel et axiologique incontournable. Les rapports entre technique et mémoire, technologie et pratique sociale encouragent une appropriation critique et citoyenne des technologies notamment en milieu scolaire[262]. La culture critique vient rompre alors la temporalité immédiate des technologies, et la représentation binaire et inféconde social/technique[263], pour défendre une attention profonde stimulant la

---

[256] *Op. cit*., Liquète *et al.,* 2017.
[257] Selon l'auteur « Il n'y a pas de pensée sans dispositifs techniques », *op. cit.*, 2000, p. 34.
[258] Dans son ouvrage consacré aux objets et savoirs en SIC, l'auteur soutient que la culture technique est constitutive de toute culture humaine. Olivesi, S. (dir.) (2007). *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline.* Presses universitaires de Grenoble, p. 186.
[259] Dhilly, O. (2009). L'éducation aux médias, une éducation technique ? Dans F. Chapron & É. Delamotte (dirs.), *L'éducation à la culture informationnelle* (p. 65). Presses de l'ENSSIB.
[260] *Op. cit*., Serres, 2009.
[261] Serres, A. (2008, 12 septembre). Bernard Stiegler : pensée des techniques et culture informationnelle. *Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information* [Communication]. 2ème Séminaire du Groupe de recherche sur les cultures et la didactique de l'information (GRCDI), Rennes. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468798/document
[262] À travers la question des « hypomnémata » terme grec désignant une sous-mémoire. Stiegler, B. (1998). Leroi-Gourhan : l'inorganique organisé. *Les Cahiers de médiologie*, *6*(2), 189. https://doi.org/10.3917/cdm.006.0187
[263] Delamotte, É. (2012, 22-24 mars). *La culture de l'information a-t-elle une histoire ?*. 9ème congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, Paris. https://www.canal-u.tv/video/fadben_federation_des_enseignants_documentalistes_de_l_education_nationale/la_culture_de_l_information_a_t_elle_une_histoire.9834

lecture et le développement de l'esprit critique[264]. Cette articulation culture technique/culture informationnelle s'inclut dans une approche citoyenne relevée par Olivier Le Deuff au cours de son étude doctorale. Une dimension citoyenne perceptible dans les propos du bibliothécaire américain Major R. Owens, dès la fin des années 1970, qui fait de l'*information literacy* une garantie de la pérennité des institutions démocratiques[265]. L'esprit critique serait un esprit informé et critique prompte à prendre des décisions en démocratie. Cette dimension citoyenne repose sur un « état de majorité » qu'Olivier Le Deuff oppose à l'état de minorité kantien évoqué précédemment[266]. Si cette dimension citoyenne est une singularité de la culture informationnelle, elle est cependant parent-pauvre de la réflexion et réduite à la lutte contre toute forme d'influence et d'emprise[267]. Face à la désinformation ou au complotisme, l'usage de la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels est-il le signe d'une priorité accordée à la dimension citoyenne et critique d'une culture informationnelle pour les élèves ?

« Au-delà de », « plus que » …, ces expressions visibles dans la littérature scientifique francophone soulignent la pluralité et la richesse d'une culture qui va plus loin que la maîtrise de savoir-faire et de compétences techniques et procédurales, à l'origine des référentiels info-documentaires, pour répondre à des problématiques culturelles d'apprentissage. Les chercheurs francophones soulèvent les contradictions et paradoxes des discours institutionnels qui promeuvent des logiques d'adaptation et d'assimilation des apprenants à la rationalité technique inadaptée à la construction d'une culture, alors qu'une éducation critique suppose de déconstruire les idéologies techniques. Mais le consensus établi au sujet de la formation à un usage critique et raisonné des médias ne signifie pas pour autant, selon Olivier Dhilly, que l'on sache comment se constitue cet usage critique[268]. C'est pourquoi, Alexandre Serres recentre la culture informationnelle et son rapport à la technique, dans le contexte de la crise de l'école, en interrogeant autant ses finalités que ses contenus pédagogiques et didactiques[269]. Alors que le fossé se creuse entre culture scolaire et culture numérique, il soulève le conflit de valeurs induit par la politique institutionnelle favorable au numérique entre les valeurs innovation/transmission et autorité/popularité[270]. L'école est « mise au défi » de donner corps aux savoirs qui constituent la culture informationnelle[271].

Une culture critique à l'épreuve de la « forme scolaire »

---

[264] *Op. cit.,* Serres, (2008, 12 septembre).
[265] *Op. cit.,* Le Deuff, 2009.
[266] Cf. partie 1, chapitre 1, section 1.3.
[267] *Op. cit.,* Le Deuff, 2009a.
[268] *Op. cit.*, Dhilly, 2009, p. 59.
[269] *Op. cit.* Serres, 2009.
[270] Serres, A. (2008a). L'école au défi de la culture informationnelle. Dans J. Dinet (dir.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle* (p. 55). Lavoisier. https://hal.archives-ouvertes.fr/sic_00274638/document.
[271] *Ibid.* p. 67.

Les travaux récents menés par Orélie Desfriches-Doria et Ugo Verdi repensent l'*information literacy* à l'aune des humanités numériques[272]. Leurs travaux suscitent notre intérêt en raison de la proximité de nos terrains et de nos orientations de recherche. L'originalité de la proposition d'Orélie Desfriches-Doria tient, en effet, à l'articulation de la culture informationnelle avec une approche culturelle et sociale de l'esprit critique à travers une méthodologie basée sur la cartographie des controverses chère à Bruno Latour[273]. À partir d'expérimentations pédagogiques menées auprès d'étudiants, entre 2014 et 2019, qui focalisent sur la formation des opinions et l'adhésion à des opinions dominantes dans un rapport au conformisme, elle démontre que les méthodologies de la modélisation et de la cartographie des controverses demeurent des outils au service du développement de l'esprit critique[274]. Trois points de divergence séparent cependant nos postures de recherche. Le premier, porte sur l'analyse des évolutions de l'institution scolaire française en matière de culture informationnelle à partir du concept d'*information literacy*[275]. Faire de la culture informationnelle un « équivalent de la culture numérique[276] » et un synonyme de l'*information literacy* revient à faire l'impasse sur les origines historiques et culturelles de la culture informationnelle. L'information n'étant pas le numérique, nous pensons *a contrario* que la culture numérique est constitutive de la culture informationnelle et non équivalente. Le deuxième point de divergence porte sur la rencontre entre culture informationnelle et pensée critique que l'auteure situe :

> « […] entre les compétences documentaires […], des compétences interprétatives […] et des aptitudes à évaluer les méthodes d'administration de la preuve […] [277]. »

L'articulation entre culture informationnelle et pensée critique reste ainsi cantonnée au champ des compétences occultant, ainsi, celui des savoirs. Pendant que nous interrogeons la consistance épistémique de la culture critique en insistant sur sa dimension communicationnelle, dans la lignée de Jack Goody, l'analyse portée par ces chercheurs se limite à l'information-documentation, occultant de ce fait la dimension communicationnelle de notre objet d'étude. Malgré nos divergences, les travaux de ces deux chercheurs sont essentiels pour notre travail. À l'exception du champ des « éducations à… », rares, en effet, sont les études francophones qui questionnent, à partir des discours, les processus d'institutionnalisation de la culture informationnelle. Éric Delamotte situe celle-ci au cœur des transformations sociétales et éducatives impliquant des changements politiques, culturels et sociaux. L'originalité de sa

---

[272] Verdi, U., & Desfriches-Doria, O. (2019). *Information literacy* : une exploration hypertextuelle. De la conception institutionnelle aux pratiques de terrain. Dans I. Roxin, I. Saleh, N. Bouhaï, S. Leleu-Merviel, Y. Jeanneret, M. Zacklad & L.Massou (dirs.), *De l'hypertexte aux humanités numériques H2PTM'19* (p. 25). ISTE Éditions.

[273] Desfriches-Doria, O. (2018). Culture informationnelle et pensée critique, vers une approche créative. *Journal for Communication Studies*, *11*(2), 107-129. https://www.essachess.com/index.php/jcs/article/view/428

[274] Desfriches-Doria, O. (2021, mai). *La modélisation : un outil au service de l'esprit critique ?* [Colloque]. Éducation aux controverses, enjeux, défis et méthodes, pour une citoyenneté active et responsable, 88e congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03252800/document

[275] *Op. cit.,* Verdi & Desfriches-Doria, 2019, p. 27.

[276] *Op. cit.,* Desfriches-Doria, 2018, p. 110.

[277] *Ibid*., p. 120.

position tient au fait qu'il réfléchit la culture informationnelle à l'aune de la forme scolaire[278]. La présence de ce concept fondamental pour notre réflexion est matérialisée dans l'intitulé de notre thèse par l'inscription du terme « formes » même si nous avons fait le choix de privilégier l'expression « ordre scolaire[279] »* ; nous justifierons notre position dans la deuxième partie de notre étude. L'« ordre scolaire » est-il compatible avec les exigences émancipatrices et libératrices de la culture critique de l'information ? Pour Jouama Boustany, la dimension transversale de la culture informationnelle interroge une organisation scolaire marquée par le cloisonnement disciplinaire en dépit de l'accroissement des « éducations à… » depuis les années 2010[280]. Bouleversant la « culture scolaire[281] » et le rapport au savoir[282], la culture informationnelle est perçue par Éric Delamotte comme le creuset d'une nouvelle culture scolaire. Cette réflexion n'est pas spécifique à la France. L'intégration des technologies dans les programmes éducatifs francophones au Canada (Québec et Nouveau-Brunswick) conduit Jimmy Bourque, Natasha Prévost et Mathieu Lang, enseignants-chercheurs à l'université de Moncton, à analyser l'impact des pratiques d'Internet, des forums notamment, sur l'expression de la pensée critique[283]. Les travaux de Deleuze et Guattari (1980) leur servent d'appui pour analyser les résistances de la « forme scolaire » à l'égard de l'expression de la pensée critique par le biais d'une éducation critique à l'information et aux médias. Ils soulignent le fossé qui sépare les préoccupations institutionnelles en faveur de l'expression de la pensée critique et « sa manifestation anémique en classe[284] ».

De l'épistémologie à la culture : la question des savoirs

La culture informationnelle dépasse la problématique de l'apprentissage pour soulever celle d'un enseignement fondé sur un corpus de savoirs à transmettre propre au champ de l'information-documentation et de l'ÉMI. Cette approche pédagogique et didactique associe les travaux sur les pratiques informationnelles des jeunes (formelles et non formelles), dont ceux

[278] Delamotte, É. (2013). La culture informationnelle : le noyau central d'une nouvelle forme scolaire ?. Dans F. Papy (dir.). *Recherches ouvertes sur le numérique* (pp. 263-281). Hermès-Lavoisier.
[279] Nous empruntons l'expression « ordre scolaire » à Annette Beguin-Verbrugge et Susan Kovacs. Celle-ci fait référence à l'espace social de l'école avec son organisation, ses valeurs et son espace-temps dédiés à l'enseignement et aux apprentissages disciplinaires. Cet ordre scolaire, orienté autour d'une représentation du pouvoir, s'incarne dans la relation maître-élève et demeure fortement marqué par l'hégémonie disciplinaire. Dans ces conditions, « tout détournement de l'ordre scolaire par les élèves va de pair avec le détournement du savoir que l'institution a pour objet d'inculquer ». Lahire, 2008, cité dans Beguin & Kovacs, 2011, p. 103.
[280] Boustany, J. (2014). Le champ de l'*information literacy* en France à travers les publications scientifiques. Dans V. Liquète (dir.), *Cultures de l'information* (pp. 139-159). CNRS Éditions.
[281] La culture scolaire englobe selon Éric Delamotte « toutes les situations, attentes, croyances, rituels et comportements courants au sein de la communauté scolaire ». *op. cit.,* Delamotte, 2013*,* p. 272
[282] *Op. cit*., Beguin-Verbrugge & Kovacs, 2011.
[283] Bourque, J., Prevost, N. & Lang, M. (2013). La Toile et la pensée critique : une conceptualisation deleuzienne. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, *20*, pp. 381-400. https://doi.org/10.3406/stice.2013.1074
[284] *Ibid.,* p. 394

d'Anne Cordier[285] ou d'Alexandra Saemmer[286] (pour ne citer que ces deux auteures parmi de nombreux). Nous ne nous attarderons pas sur ces travaux, sauf à souligner qu'ils ont œuvré à une prise en considération plus grande des pratiques informationnelles des jeunes, tout en faisant émerger les enjeux éducatifs et sociétaux d'un enseignement à l'information-documentation, d'une part, et d'une éducation qui prenne en considération les pluralités et singularités des pratiques qui forgent la culture informationnelle des jeunes, d'autre part. Éric Delamotte et Anne Cordier interrogent les processus de didactisation des compétences info-documentaires et communicationnelles[287]. Ils font l'hypothèse que l'enseignement de la culture informationnelle, fondé sur le principe d'incertitude, s'appuie sur une grammaire en construction de savoirs fragmentés. Mais quelle place pour l'incertitude dans le champ de l'éducation ? Une éducation à l'incertitude est-elle possible ? Posées récemment par Anne Lehmans, ces questions conduisent la chercheure à examiner la notion d'incertitude dans la formation de l'esprit critique. Des situations d'incertitude qui, pourtant, sont évacuées à l'école alors que l'incertitude, inhérente de toute démarche scientifique, appelle « […] la confrontation avec ou l'acceptation de la complexité, l'exigence de la critique et la nécessité de l'attention[288] ». Les observations menées au sein des établissements scolaires de l'enseignement secondaire offrent à Yolande Maury la possibilité d'identifier les savoirs en jeu et « ce qui fait culture[289] » dans la culture informationnelle à partir d'une dynamique d'émergence et/ou de continuité. Tandis que, dans l'enseignement supérieur, Alexandre Serres et Olivier Le Deuff critiquent le C2i[290] qui rétrécit le champ des savoirs de la culture informationnelle à la maîtrise technique des outils de recherche[291] alors qu'une formation critique à ces nouveaux outils pose, d'autant plus urgemment, la question d'une didactique de l'information-documentation.

L'absence de politiques éducatives volontaristes conduit les chercheurs du GRCDI à penser une didactisation de l'information-documentation dans un continuum de la maternelle à l'université. Ces chercheurs vont extraire les notions, concepts, savoirs et leurs progressions, à travers un curriculum, dans la continuité du travail épistémologique réalisé par la Fédération des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale (FADBEN) depuis les années 1990. Dans l'enseignement agricole, Isabelle Fabre et Cécile Gardiès pensent l'élaboration d'un curriculum qui autorise la construction d'une « littératie informationnelle personnelle » visant une

[285] Cordier, A. (2015). *Grandir connectés*. C&F Éditions.
[286] Saemmer, A. (2011). L'intégration des pratiques créatives dans l'enseignement de la culture informationnelle. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, *supplément électronique,* (47), pp. 19-31. https://doi.org/10.3406/spira.2011.1717
[287] *Op. cit*., Delamotte & Cordier, 2014, p. 102.
[288] Lehmans, A. (2021). Éduquer à l'incertitude : culture de l'information et esprit critique, une approche comparée. *Éducation et sociétés*, *45*(1), 60. https://doi.org/10.3917/es.045.0057
[289] Maury, Y. (2012, 22-24 mars). *Permanence et changement dans la culture informationnelle : ce que dit le terrain* [Congrès]. 9 e congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, Paris. https://www.canal-u.tv/video/fadben_federation_des_enseignants_documentalistes_de_l_education_nationale/culture_informationnelle_et_enseignement_info_documentaire_des_pratiques_ordinaires_a_la_raison_scientifique.9906
[290] Certificat informatique et internet.
[291] Serres, A., & Le Deuff, O. (2007). *Outils de recherche : la question de la formation*. https://hal.archives-ouvertes.fr/sic_00177323/

amélioration de la transmission des savoirs info-documentaires[292]. L'approche pédagogique et didactique de la culture informationnelle portée de longue date par Alexandre Serres, Pascal Duplessis, Ivana Ballarini-Santonocito, Françoise Chapron, Jean-Louis Charbonnier[293], Muriel Frisch et Jacques Kerneis, entre autres, contribue à faire progresser la réflexion didactique, laquelle s'inscrit dans l'histoire d'une revendication portant sur un enseignement de l'information-documentation en tant que discipline « nouvelle[294] ». Le développement d'une éducation à l'information et aux médias visant la construction d'une culture informationnelle, intégrée dans les cursus des apprenants et qui permet le développement de l'esprit critique fait partie des six topiques proposées par le didacticien Jacques Kerneis[295]. Viser la construction d'une culture critique s'exprime dès la fin des années 1970 au regard du développement des activités de recherche documentaire. Ce qui invite la FADBEN à promouvoir, dans son *Manifeste*, l'adoption par les élèves d'une « nouvelle manière d'être[296] » enrichissant leur culture par une réflexion critique. En sciences de l'éducation et de la formation, M. Frisch replace les notions de « didactisation » et de « disciplinarisation » à hauteur des finalités éducatives[297]. Dans un contexte d'« info-diversité[298] », émerge une nouvelle approche du savoir de l'information-documentation qui vise à « agir sur l'esprit humain[299] » par le développement d'une conscience critique de l'information. Qu'en est-il alors des savoirs critiques ? Dans l'élan de l'ERTé, la FADBEN énonce sept notions organisatrices des savoirs en information-documentation[300]. Les savoirs critiques y sont implicitement évoqués, à travers la construction « d'attitudes critiques et responsables[301] » à l'égard des phénomènes informationnels, d'une part, et l'adoption d'un « regard critique[302] » au cours des processus d'évaluation de l'information, d'autre part.

Les savoirs critiques sont un terrain en friche. Ils font l'objet de peu d'intérêt chez les chercheurs préoccupés à éclairer l'horizon théorique de la culture informationnelle. Même dans l'étayage

---

[292] Fabre, I., & Gardiès, C. (2007, 7-8 juin). *Construction des compétences informationnelles dans l'enseignement agricole : une mise en œuvre paradoxale* [Colloque]. International Society for Knowledge Organization (ISKO), Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs, Toulouse. https://oatao.univ-toulouse.fr/1902/

[293] Charbonnier, J.-L. (2014, 17 octobre). *Culture, savoirs et apprentissages « numériques » en information-documentation* [Journée d'étude]. Groupe de recherche sur les cultures et la didactique de l'information (GRCDI), Rennes. https://grcdi.hypotheses.org/files/2014/10/JE-GRCDI_Texte_J.L.Charbonnier.pdf

[294] FADBEN [Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale] (1978). *Documentation, discipline nouvelle* [Manifeste]. http://www.apden.org/IMG/pdf/Manifeste-78-1.pdf

[295] Kerneis, J. (2014). Six topiques pour (re)construire l'éducation aux médias et à l'information. *Synergies Sud-Est européen,* (4), pp. 25-36. https://gerflint.fr/Base/SE_europeen4/kerneis.pdf

[296] *Op.cit.,* FADBEN, 1978, p. 7

[297] Frisch, M. (2007). *Disciplinarisation et didactisation*. *Esquisse*. EFCS-IUFM d'Aquitaine, pp. 155-165. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00687748/document

[298] Frisch, M. (2016). Des modèles et des concepts en question pour une didactique de l'Information-Documentation et proposition d'une matrice curriculaire dynamique. *Tréma,* (45), pp. 43-57. https://doi.org/10.4000/trema.3492

[299] *Ibid.,* p. 163.

[300] FADBEN [Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale] (2007, mars). Les savoirs scolaires en information-documentation : 7 notions organisatrices. *Médiadoc.* http://www.apden.org/IMG/pdf/Mediadoc-Savoirs-scol_Mars2007_Der.pdf

[301] *Ibid*., p. 5.

[302] *Ibid*., p. 23.

conceptuel proposé par Alain Chante qui soulève pourtant l'existence d'un savoir critique sans, pour autant, expliciter cette notion[303]. Tantôt exprimée implicitement à travers des expressions symboliques, tantôt diluée dans une pluralité d'approches, la culture critique de l'information souffre d'un manque d'assises théoriques et peine à émerger dans la littérature scientifique francophone en SIC. Les travaux de recherche récents et à venir, portant sur l'articulation entre esprit critique et culture informationnelle (ou *information literacy*), sont-ils le signe d'un changement de paradigme[304] ? Le constat d'une culture critique de l'information, comme parent-pauvre des réflexions scientifiques francophones, est problématique aujourd'hui au regard des besoins éducatifs et sociétaux à l'égard d'une éducation critique à l'information et aux médias qui re-pense la place et le rôle de l'esprit humain eu égard à l'ancrage du numérique dans tous les champs de la vie. Cependant que nous dressons ces constats, dans le monde anglo-américain, l'articulation des concepts de *critical thinking* et d'*information literacy* interroge les périmètres d'une culture critique de l'information à travers l'émergence du courant récent de la *critical information literacy,* qui a fait l'objet, en seulement quelques années, de publications manifestes.

[303] Alain Chante étaye la notion de culture « par », « pour » et « à » l'information laquelle issue de l'éducation à l'information repose sur l'acquisition d'un « savoir critique ». *Op. cit.,* Chante, 2010, p. 7.
[304] Desfriches-Doria, 2018 ; Desfriches-Doria & Verdi, 2019 ; Hollis, 2019, entre autres.

2.3. Critical information literacy *: un modèle pour la culture critique de l'information ?*

Les chercheurs anglo-américains vont tenter de sortir de la confusion entre compétences de pensée critique et compétences liées à la maîtrise de l'information. L'originalité de la proposition de John M. Wiener tient, à cet égard, à son analyse des différences et similitudes entre les concepts *information literacy* et *critical thinking* dans la littérature scientifique entre 2000 à 2009[305]. La docteure en psychologie Claire Bélisle défend, quant à elle, une position singulière, celle d'extraire l'*information literacy* de sa visée procédurale pour développer une approche centrée sur les comportements et les expériences des individus dans leur milieu culturel et sociétal. L'*information literacy* est un concept situé et déterminé par les contextes culturels, politiques et historiques des communautés dans lesquelles elle est activée[306]. Maîtriser l'information s'appuie sur des compétences cognitives complexes (*more complex skills*), dont l'analyse et l'évaluation critiques, et sous-tend un processus d'autonomisation intellectuelle ayant pour conséquence une transformation des capacités de la pensée humaine[307]. La critique des normes et standards ACRL de la bibliothécaire américaine Maura Seale vise à dénoncer les insuffisances de cette approche méthodologique et technique, essentiellement procédurale, qui place les apprenants dans une posture passive à l'égard de l'information[308]. La chercheure défend une conception de l'*information literacy* repensée à l'aune de la pédagogie critique freirienne (*critical pedagogy*) et focalisée sur l'information, ses processus d'accès, de création, de diffusion dans une dimension élargie à la production de connaissances. Dans sa revue de littérature, Héléna Hollis fait le pari de traiter de manière distincte et égalitaire les concepts de *critical thinking* et d'*information literacy*. Son travail doctoral centré sur l'influence de la lecture de fiction sur le développement de la pensée critique amène la chercheure à soulever les lignes de démarcations arbitraires entre ces deux concepts qui pourtant partagent une chronologie similaire[309]. Elle s'attèle alors à établir une cartographie de leurs similitudes et différences ; projet qui n'avait encore jamais été réalisé.

---

[305] Weiner, J. M. (2011). Is there a difference between critical thinking and information literacy? A systematic review 2000-2009 [Y a-t-il une différence entre la pensée critique et la maîtrise de l'information ? Un état de l'art 2000-2009]. *Journal of Information Literacy*, *5*(2), pp.81-92. https://doi.org/10.11645/5.2.1600

[306] Traduction libre de « *As brought forth more and more by research, literacy is fundamentally situated and determined by the cultural, political and historical contexts of the communities in which it is activated* ». Belisle, C. (2006). Literacy and the digital knowledge revolution [Littératie et révolution numérique de la connaissance]. Dans A. Martin & D. Madigan (dirs.). *Digital Literacies for Learning* (p. 52). Facet Publishing.

[307] Traduction libre de « *and eventually entails a transformation of human thinking capacities* ». *Ibid.*, p. 53.

[308] Traduction libre de « *Throughout these standards, indicators, and outcomes, the student is constructed as the passive recipient of information in the form of truth or facts; the emphasis on authority, combined with the passivity of the learners, evoke Freire's notion of "banking education*" ». Seale, M. (2010). Information literacy standards and the politics of knowledge production: using user-generated content to incorporate critical pedagogy [Les normes de la maîtrise de l'information et la politique de production du savoir : utiliser le contenu produit par l'utilisateur pour intégrer la pédagogie critique]. Dans *Critical Pedagogy and Library Instruction: an edited collection* (p. 228). Library Juice Press.

[309] Traduction libre de « *Disciplinary boundaries can create arbitrary lines between participants in parallel discourses, and this paper will argue that this is the case in the academic conversation about information literacy and critical thinking* ». Hollis, H. (2019). Information literacy and critical thinking : different concepts, shared conceptions [Maîtrise de l'information et pensée critique : des concepts différents, des conceptions communes]. *Information Research*, *24*(4). http://www.informationr.net/ir/24-4/colis/colis1921.html#cil17

L'articulation *critical thinking/information literacy* a pris une ampleur nouvelle depuis le début des années 2010 avec le courant de la *critical information literacy* émanant du champ des professionnels de l'information, notamment de l'enseignement supérieur, qui met les bibliothèques américaines en première ligne de la lutte contre la désinformation et les infox[310]. Tandis que la pensée critique se présentait comme une composante ou une extension de l'*information literacy,* ce courant critique agrège les deux concepts, selon le bibliothécaire américain Eamon Tewell, qui considère par ailleurs la décennie 2010 comme celle de la *critical information literacy*[311]. La revue de littérature proposée par les chercheurs américains Lua Gregory et Shana Higgins nous informe sur ce courant en remontant aux origines. Celui-ci s'inspire de mouvements critiques allant des théories d'Henry Giroux (1983), et du pédagogue et philosophe de l'éducation populaire brésilien Paolo Freire, tout en brassant à la fois des théories radicales, féministes (Queer), raciales, marxistes, et les réflexions de Foucault, bell hooks, Mezirow, Lankshear notamment[312].

Du côté des professionnels des bibliothèques américaines, James Elmborg, enseignant d'anglais devenu bibliothécaire, affirme que l'ajout du mot « *critical* » à « *information literacy* » symbolise deux évolutions : la nécessité d'adhérer à de nouvelles pratiques en tant que professionnels, d'une part, et celle de critiquer ses propres pratiques professionnelles, d'autre part. Considérant la *critical information literacy* comme une grammaire de l'information, il la définit comme un ensemble complexe de pratiques entremêlées qui prend forme et vie dans la relation d'une personne avec l'information[313]. Les témoignages recueillis par la directrice de la bibliothèque universitaire de Washington, Annie Downey, révèlent que ce courant est vécu par les professionnels comme un engagement vers une société plus juste, ce qui rend leur travail plus conforme à leurs valeurs bibliothéconomiques[314]. Quant à la bibliothécaire américaine, Michelle Dunaway, sa revue de littérature sur les pratiques informationnelles des étudiants à l'aune du web 2.0 témoigne que la *critical information literacy* encourage les étudiants à tenir une position d'agents actifs, et non de consommateurs passifs, à travers la connaissance des dimensions politiques et sociales de la production de l'information[315]. Les enseignements engagés par ces professionnels à destination des étudiants font l'objet de l'attention des

---

[310] #CritLib qui se diffuse sur les réseaux sociaux est l'abréviation de « critical librarianship ». Ce mouvement émane de bibliothécaires qui se consacrent aux perspectives critiques de la pratique des bibliothèques.

[311] Tewell, E. (2015). A decade of critical information literacy : a review of the literature [La décennie de la maîtrise critique de l'information : état de l'art]. *Communications in Information Literacy, 9*(1), 24-43. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089135.pdf

[312] Gregory, L., & Higgins, S. (2017). Critical Information Literacy in Practice : a bibliographic review essay of critical information literacy, critical library pedagogy handbook, and critical literacy for information professionals [Maîtrise critique de l'information en pratique : état de l'art de la maîtrise critique de l'information, manuel de pédagogie critique de la bibliothèque et maîtrise critique pour les professionnels de l'information]. *Communications in Information Literacy*, *11*(2), 397. https://doi.org/10.15760/comminfolit.2017.11.2.10

[313] Traduction libre de « *Critical information literacy exists in relationships between people and information rather than as an identifiable thing in its own righ*t ». Elmborg, J. (2012). Critical information literacy: definitions and challenges [Maîtrise critique de l'information : définitions et enjeux]. Dans W. Wilkinson & B. Carroll (dirs.), *Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community* (p. 78). Association of College.

[314] Downey, 2016, cité dans Gregory & Higgins, 2017, p. 398.

[315] Traduction libre de « *to recognize political and social aspects of the creation of information*. ». Dunaway, M. (2011). Web 2.0 and critical information literacy [Web 2.0 et maîtrise critique de l'information]. *Public Services Quarterly*, *7*(3-4), pp. 149-157. http://dx.doi.org/10.1080/15228959.2011.622628

chercheurs Ian Beilin et Anne E. Leonard. Des enseignements qui convoquent, d'après ces chercheurs, les concepts de politique de production des connaissances (*knowledge production*), de texte et d'autorité à partir d'une pédagogie du questionnement (*the practice of questioning*[316]). Cette pédagogie a fait ses preuves, selon Laureen Smith, en raison des possibilités qu'elle offre aux apprenants de développer le sens des responsabilités (*sense of responsibility*) nécessaire pour s'engager dans une culture du questionnement (*culture of questioning*[317]). Les bibliothécaires américains John J. Doherty et Kevin Ketchner soulèvent enfin la finalité du courant à travers le passage de « l'apprenant » à « l'apprenant autonome », détenteur d'un pouvoir d'agir* sur son propre apprentissage (*idea of empowered intentional learner*[318]). Cette capacité à penser de manière critique qui symbolise, pour le chercheur anglais, David Huw, un rite de passage de l'enfance à l'âge adulte se manifeste notamment à travers le droit de vote et l'engagement politique[319]. Telle est la conclusion de son étude portant sur les usages de Google par les jeunes, de 16 à 18 ans, en milieu scolaire. S'appuyant sur les théories de James Elmborg, Eamen Tewell conclut que la *critical information literacy* participe d'un processus actif visant à comprendre le monde pour le remettre en question et le critiquer. Se transformer pour transformer le monde[320].

La *critical information literacy* est un champ de recherche inspirant pour notre étude. Nous avons voulu montrer, à partir de ce déroulé chronologique, que l'éducation critique à l'information s'inscrit, en France, dans une histoire singulière. La culture de l'information/culture informationnelle a fait l'objet d'une attention soutenue des chercheurs francophones depuis plus d'un demi-siècle, même si ses perspectives critiques peinent à sortir de la sphère de l'implicite. Alors qu'elle s'adresse aux professeurs documentalistes dans la revue professionnelle et militante *Médiadoc*, Nicole Boubée met en garde contre les confusions possibles entre le *critical thinking* et le courant récent de la *critical information literacy*. La chercheure postule qu'une éducation critique à l'information redonnerait toute sa visibilité à

[316] Beilin, I., & Léonard, A. E. (2013). Teaching the skills to question : a credit course approach to critical information literacy [Enseigner les compétences nécessaires pour douter : une approche de la maîtrise critique de l'information]. *Urban Library Journal*, *19*(1), pp.1-9. https://academicworks.cuny.edu/ulj/vol19/iss1/10

[317] Smith, L. (2013). Towards a model of critical information literacy instruction for the development of political agency [Vers un modèle d'enseignement de la maîtrise de l'information critique pour le développement d'un agir politique]. *Journal of Information Literacy*, *7*(2), pp. 15-32. http://dx.doi.org/10.11645/7.2.1809

[318] Doherty, J. J, & Ketchner, K. (2005). Empowering the intentional learner : a critical theory for information literacy instruction [L'autonomie de l'apprenant intentionnel : une théorie critique pour l'enseignement de la maîtrise de l'information]. *Library Philosophy and Practice, 8*(1). https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/70

[319] Traduction libre de « *Once, however, young people have passed this biological threshold their ability to think critically is enshrined in law in, for example, the right to vote.* ». Huw, C. D. (2017). Learning to Google: understanding classed and gendered practices when young people use the internet for research [Learning to Google: comprendre les pratiques de classe et de genre lorsque les jeunes utilisent l'internet pour leurs recherches]. *New Media & Society, 20*(8), p.2770. https://doi.org/10.1177/1461444817732326

[320] Elmborg, J. (2006). Critical information literacy implications for instructional practice [Maîtrise critique de l'information pour la pratique pédagogique]. *Journal of Academic Librarianship, 32*(2), pp.192–199. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004
Cité dans Tewell, 2015, p. 25.

une éducation à l'information émancipatrice, une éducation critique qui scellerait l'alliance entre éducation à l'information et éducation aux médias[321].

Ce qui nous conduit à nous interroger sur la place attribuée, dans les discours institutionnels, à une éducation critique à l'information et aux médias qui vise une culture critique. Une étude des termes utilisés par les locuteurs de ces discours, pour qualifier et désigner cette culture, s'avérerait utile à l'évaluation de ses modalités d'existence en discours et de sa légitimité institutionnelle. Le lieu discursif « former l'esprit critique » permet-il de saisir un lexique* propre à cette culture ? En observant la destinée de la formule « esprit critique », qui participe de cet impératif de « former l'esprit critique », nous nous engageons dans l'investigation des dires et manières de dire une culture critique de l'information dans les discours institutionnels.

[321] Boubée, N. (2019). La formation des professeur·e·s documentalistes, l'instant d'après (la promotion de l'ÉMI). *Médiadoc*, (22), p. 26.

Conclusion de chapitre

Penser l'esprit critique dans le champ des SIC

En qualifiant la culture informationnelle de culture ouverte, Claude Baltz laissait le champ libre aux chercheurs pour investiguer les différentes cultures qui la constituent en fonction des époques. En suivant le parcours de la formule « esprit critique » et en interrogeant les présupposés idéologiques portés par le lieu discursif, nous tenterons de combler, à notre niveau, ce déficit d'explicitation théorique qui porte sur sa fonction critique. Ce projet nous oblige à décentrer l'esprit critique des champs disciplinaires qui l'étudient, notamment la philosophie, les sciences cognitives, les sciences de l'éducation et de la formation, pour l'observer sous le prisme des SIC. Mais quel intérêt les SIC portent-elles à l'esprit critique ?

La notion de « critique » constitue une porte d'entrée dans la réflexion sur l'esprit critique. Comme toute science humaine et sociale dont l'entreprise critique a été engagée, dans les années 1960, par Pierre Bourdieu à travers la dénonciation des idéologies et des idées reçues, les SIC ont été traversées par les courants critiques de l'École de Francfort (Horkheimer, Marcuse, Adorno et Lowenthal) et nourries par les travaux de Deleuze, Derrida et Foucault. Dans le domaine de la critique, les travaux du sociologue et professeur en SIC, Fabien Granjon, font figure de référence. S'appuyant sur la pensée d'Armand Mattelart, ce chercheur inscrit le concept de « critique » dans le champ des sciences de la communication en insistant sur le développement d'une culture critique du dévoilement, de la résistance et du changement social dont la finalité réside dans la lutte contre les dominations pour des relations humaines plus égalitaires[322]. Cette fonction critique s'oppose « […] aux logiques d'injustice, d'aliénation, de souffrance qui traversent les rapports sociaux et les faits sociaux de communication qui leur sont attenants[323] ». En tant que science humaine et sociale, science critique, selon Fabien Granjon, les SIC soutiennent une *praxis* soit une logique de l'action et « […] de l'agir conscient sur le monde à des fins de changements progressistes[324] ». Les réflexions de Fabien Granjon essaiment parmi les chercheurs en SIC, suscitant échanges et critiques[325]. Éric Georges s'associe aux réflexions de ce chercheur pour penser de manière critique les technologies de l'information et de la communication (TIC)[326]. L'ancrage des technologies du numérique dans le champ du social amène les chercheurs en SIC à se pencher sur les rapports entre activités

[322] L'ouvrage suivant réunit 10 contributions ainsi qu'un codicille rédigé par Fabien Granjon sur lequel nous nous appuyons. Granjon, F. (2014). La critique est-elle soluble dans les sciences de l'information et de la communication ? Codicille. Dans F. Granjon & É. George (dirs.), *Critique, sciences sociales et communication* (p. 4). Éditions Mare et Martin.
[323] *Ibid*.
[324] *Ibid*., p. 32.
[325] Fleury, B., & Walter, J. (2016). De la critique en communication. *Questions de communication*, (*29*), pp. 135-144. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.10437
[326] George, É. (2014). Quelles perspectives critiques pour aborder les TIC ? [en ligne]. *tic&société,* 8(*1-2*), pp. 10-29. [réf. du 09/07/2019]. Disponible sur : http://journals.openedition.org/ticetsociete/1365

critiques et technologies du numérique[327]. Pour autant, la reconnaissance d'une approche critique ne va pas de soi selon Paola Sedda qui évoque la « relation complexe » des SIC avec les pensées critiques entre « dynamiques d'éloignement et de réappropriation[328] ». Notre usage du terme « critique », dans l'expression « culture critique », est associé à une culture de la compréhension, de la résistance et de l'agir individuel.

Esprit critique ou pensée critique ? Une approche de l'esprit critique sous l'angle des phénomènes socio-informationnels

Dans la conception française, l'esprit critique est un héritage de la philosophie antique et des Lumières, ce qui met la notion à distance d'une approche par compétences propre au courant du *critical thinking* notamment. Dans la littérature scientifique francophone, la pensée critique n'a jamais fait l'objet d'une traduction sous forme de listes procédurales de capacités et de dispositions. L'exercice de l'esprit critique n'est pas mesurable à partir d'un référentiel de compétences ou de performances. Notre recherche ne se focalise pas sur une définition précise de l'esprit critique ou sur la distinction esprit critique/pensée critique mais davantage sur la destinée de la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels. Toutefois quelques précisions définitoires nous paraissent apporter de la clarté à notre étude. Dans la conception française, l'esprit critique entretient une relation quasi-synonymique avec la pensée critique selon Orélie Desfriches-Doria :

> « Par ailleurs, dans la littérature anglophone en Sciences de l'Information, la distinction entre pensée critique et esprit critique semble ne pas se poser dans les mêmes termes que dans la littérature francophone. En effet le terme anglais générique *critical thinking* se traduit en français alternativement par les termes "esprit critique" ou "pensée critique" […] dans la littérature francophone ces deux termes sont parfois employés comme des synonymes […]. Nous proposons donc dans le même sens que Martin Davis (2006), de voir les deux faces d'une même pièce dans ces deux concepts proches, celui de « pensée critique » et celui « d'esprit critique.[329] »

Toutefois, à l'instar de cette chercheure en SIC, nous pensons que ces deux notions se distinguent :

> « L'esprit critique [est considéré] comme la mise en pratique, l'actualisation de la pensée critique dans un contexte réel, et appliqué, dans des cas précis de mise en œuvre, et qui constitue la part spécifique de cet ensemble d'acquisitions. Cela inclut aussi des compétences de communication, étant donné que la maîtrise de la langue,

[327] Cf. la note de lecture que nous avons réalisée : Mahmoudi, K. (2020a). Canu, R., Chaulet, J., Datchary, C., & Figeac, J. (dirs.) (2018). Critiques du numérique. *Études de communication*, *1*(54), pp. 205-208. https://doi.org/10.4000/edc.10466
[328] Sedda, P. (2017). Approche critique : quelle appropriation par les SIC ?. *Revue française des sciences de l'information et de la communication,* (11). https://doi.org/10.4000/rfsic.3115
[329] *Op. cit*., Desfriches-Doria, 2018, p. 117-118.

des techniques et stratégies de communication permettent de donner forme à une pensée, et de la diffuser [330]. »

Nous souscrivons à cette approche communicationnelle formulée par Orélie Desfriches-Doria même si notre investigation dans la sphère éducative nous oriente également sur le champ des savoirs légitimés. Dans notre étude, nous retiendrons, tout d'abord, que l'exercice de l'esprit critique* est une mise en pratique de la pensée critique qui exige des compétences communicationnelles et qui s'inscrit dans un contexte d'apprentissage culturellement situé. Nous souscrivons ensuite à la définition de l'Unesco qui, dans un rapport de 2014, définit la pensée critique comme une pensée qui « se manifeste dans tous les domaines par la connaissance, les compétences et les attitudes[331] » et se caractérise par une pensée « de bonne qualité[332] » à savoir une pensée claire et précise, analytique et évaluative, questionnante et auto-correctrice (déjouer ses biais, ses propres croyances et ses préjugés).

Observé et réfléchi sous l'angle des SIC, notre conception de l'esprit critique est holistique et centrée sur une approche socio-culturelle et communicationnelle[333]. En conséquence, l'esprit critique sera introduit, dans notre étude, par les expressions « formule » ou « la formule » en référence à un usage institutionnel. Nous exclurons ces deux expressions lorsque nous ferons référence à notre propre usage de la notion. Nous utiliserons principalement le syntagme « esprit critique » parce qu'il est symbolique d'une conception française de l'éducation qui remonte à Condorcet. Ce qui n'exclut pas pour autant que nous utilisions l'expression « pensée critique » selon la définition établie dans notre glossaire. Ces précisions définitionnelles et terminologiques font émerger trois questionnements : l'exercice de la pensée critique est-elle possible dans une institution de contraintes comme l'école ? Que désigne précisément la référence à l'esprit critique dans les discours institutionnels ?

Ces questionnements orientent notre étude vers l'analyse de la rhétorique* institutionnelle avec une attention rigoureuse à l'univers lexical de l'esprit critique et ses corrélations[334] avec le monde de l'information. Notre posture de recherche vise également à éclairer le contexte discursif et les enjeux politiques, sociaux et pédagogiques que sous-tend l'usage de la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels ainsi que les présupposés idéologiques sur lesquels se fonde le lieu discursif « former l'esprit critique ». En centrant notre réflexion sur la nature communicationnelle des discours, notre regard se porte, enfin, sur les logiques socio-discursives et communicationnelles à l'œuvre qui participent de l'édification du lieu discursif en tant que lieu d'expression possible pour une culture critique de l'information.

---

[330] *Ibid.,* p. 118.

[331] BIE (Bureau International de l'éducation de l'Unesco) (2014). *Principes directeurs sur l'apprentissage au 21e siècle*. Unesco. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/guiding_principles_brochure_fre.pdf

[332] *Ibid.*

[333] Cf. Glossaire.

[334] La corrélation désigne la mise en relation de deux ou plusieurs notions qui nouent une relation d'interdépendance dans les discours. Cf. glossaire.

L’esprit critique et la culture informationnelle, qui sont deux concepts propres aux démocraties occidentales, hérités des Lumières, constituent dès lors la charpente théorique de notre étude doctorale. Deux concepts qui sont mobilisés dans les discours de l’institution scolaire en lien avec un contexte socio-historique marqué à la fois par les attentats de 2015 et l’accroissement de phénomènes socio-informationnels dont la désinformation, les infox ou le complotisme. Menaces supposées qui semblent avoir contribué à l’institutionnalisation de l’éducation aux médias et à l’information (ÉMI) dans le système éducatif français. Nous y venons dans le chapitre suivant en questionnant la fonction critique de l’éducation aux médias (ÉAM) et, plus récemment, de l’ÉMI.

Chapitre 3 : Viser une culture critique de l'information : une finalité de l'éducation aux médias et de l'éducation aux médias et à l'information ?

1. Une divergence d'approches critiques dans les littératures anglophone et francophone

1.1. L'apport du critical thinking *en éducation aux médias (ÉAM)*

Les approches critiques de l'*information literacy* prennent leur source dans le courant anglo-américain du *critical thinking.* Pléthorique, celui-ci prend sa source dans le concept de *reflective thought* (pensée réfléchie) théorisé par le philosophe John Dewey dans son ouvrage *How we think*? (1910). Une pensée réfléchie qui prend la forme d'une pensée active et créative[335]. Fondée sur le principe du pragmatisme, la réflexion de Dewey s'inscrit dans le mouvement de l'éducation nouvelle. La pensée réfléchie accompagne l'accroissement de l'efficacité dans l'action ainsi qu'une connaissance approfondie de soi et du monde[336]. Pour Dewey, le savoir se fonde à la fois sur l'expérience (une pensée en action), et sur la pensée active et créative. Il soulève la difficulté d'un enseignement de la pensée critique en raison du penchant naturel de l'élève vers des postures de paresse intellectuelle et d'impulsivité.

Parmi les chercheurs du *critical thinking,* le professeur américain Robert H. Ennis, qui fait figure de pionnier, définit la pensée critique en ces termes :

> « *critical thinking is reasonable and reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do*[337]. »

Il met l'accent sur la réflexion, la résolution de problèmes et la prise de décisions[338]. Le *critical thinking* se traduit le plus souvent sous la forme d'une approche binaire en termes de capacités (*abilities*) et d'aptitudes (*dispositions)* parmi lesquelles les capacités à argumenter (*analyze arguments*) ou à juger de la crédibilité d'une source (*judge the credibility of a source*)[339]. Les capacités et attitudes propres au *critical thinking* avancées par Robert Ennis seront reprises et

---

[335] Traduction libre de: « *Active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought.* ». Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (2nd ed.). Boston : D. C. Heath & Company. Cité dans Pasquinelli, Elena *et al.*, 2020, p. 12

[336]Dewey, J. (1975) [1916]. *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, (G. Deledalle, Trad.). Colin.

[337] Traduction libre : la pensée critique est une pensée raisonnable et réflexive orientée vers l'action qui rend l'élève capable de décider. Ennis, H. R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities [Une taxonomie des dispositions et des capacités de la pensée critique]. Dans J. Baron & R. Sternberg (dirs.) *Teaching thinking skills*: *theory and practice* (p. 10). W.H. Freeman.

[338] Ennis, H. R. (1996). Critical thinking dispositions : their nature and assessability [Dispositions de pensée critique : nature et évaluation]. *Informal Logic*, *18*(2-3), p. 166.

[339] *Op. cit.,* Ennis, 1987.

complétées par des chercheurs du mouvement tels que Richard Paul[340], A.J.A. Binker, Douglas Martin et Ken Adamson. Le psychologue canadien Jacques Boisvert s'inspire des théories de ces penseurs pour mettre en œuvre les formations aux capacités de pensée critique du collégial Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu[341]. Influencé par le béhaviorisme, paradigme dominant aux États-Unis, le *critical thinking* se développe ensuite dans le domaine de la philosophie pour enfants sous l'influence des travaux de Matthew Lipman[342] qui articule les capacités de pensée critique avec celles de l'*information literacy*. Son programme de philosophie pour enfants détermine quatre aires de capacités cognitives parmi lesquelles « rechercher, raisonner, organiser l'information et la traduire ». Il réfléchit l'articulation de l'organisation de l'information avec la dimension logique de la pensée en vue de développer l'autonomie intellectuelle.

Certains penseurs du *critical thinking* distinguent pensée critique et esprit critique[343]. Jacques Boisvert opère également une distinction entre ces deux notions. Ce dernier oriente ses travaux sur la théorisation du concept de pensée critique et sur sa mise en œuvre pédagogique. L'esprit critique correspond ainsi aux attitudes reliées à la pensée critique telles que l'ouverture d'esprit et la prédisposition à examiner une question en profondeur. Il avance que la pensée critique inclut les attitudes (telle que l'esprit critique) et les capacités appropriées (telles que la présentation d'une argumentation et la résolution de problèmes) renouvelant ainsi avec l'approche binaire aptitude/attitude de ses prédécesseurs[344]. L'esprit critique en tant que composante de la pensée critique comporte deux aspects fondamentaux : la valorisation du raisonnement adéquat et l'inclination à croire, puis à agir sur cette base[345]. Cette conception de l'esprit critique nous renvoie à nos propres questionnements alors que nous trouvons les traces de cette approche binaire aptitudes/attitudes dans les discours institutionnels. Les directives institutionnelles préconisant de « former l'esprit critique » s'appuient-elles sur cette vision de l'esprit critique ? Quelles conceptions de l'esprit critique émergent des discours institutionnels ?

Dans le monde anglo-américain, la pensée critique est inscrite dans les programmes d'enseignements depuis les années 1980[346]. L'enseignement de la pensée critique suit les recommandations politiques adressées aux enseignants au profit de la construction d'une culture de la pensée critique par les élèves nécessaire à la vie démocratique selon Edward M. Glaser[347]. Le *critical thinking* demeure, conséquemment, une propédeutique au service de la

---

[340] Paul, W. R. (1984). Teaching critical thinking in the "strong" sense : a focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. *Informal logic*, pp. 2-7. https://doi.org/10.22329/il.v4i2.2766

[341] Boisvert, J. (1996, décembre). Développer la pensée critique au collégial. *Pédagogie collégiale*, *10*(2), pp. 33-37. https://doi.org/10.7202/000292ar

[342] Lipman, M. (1987). Critical thinking: what can it be? [La pensée critique : que peut-elle être ?]. *Analytic teaching*, *8*(1), pp.5-12. https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403

[343] Ennis, Lipman, Mc Pceck, Paul et Siegel appelés « Le groupe des 5 » par Jacques Boisvert (2000 ; 2015).

[344] Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. Édition du Renouveau pédagogique.

[345] *Ibid.,* p. 27.

[346] Concernant la mise en œuvre de l'enseignement de la pensée critique en Amérique du Nord et aux États-Unis dans les années 1990, nous renvoyons au texte suivant : Hoaglund, J. (1990). L'enseignement de la pensée critique aux États-Unis. (C. Plantin, Trad.) *Linx*, (22), pp. 81-103. https://doi.org/10.3406/linx.1990.1147

[347] The foundation for critical thinking. (2017). *Defining Critical Thinking*. Consulté le 24 mars 2020. https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

démocratie et s'étend au-delà de l'école avec pour finalité le développement de l'engagement politique, d'après Peter Facione[348]. L'attitude sceptique et la réceptivité critique (et non dogmatique) défendues par Bertrand Russell, dans ses *Essais,* se présentent comme des principes de précaution engageant le citoyen des sociétés démocratiques dans la vie politique[349]. L'éducation anglo-américaine à la pensée critique est donc inhérente à la formation du citoyen en démocratie[350]. En France, l'impératif de « former l'esprit critique » fait-il l'écho à une revendication institutionnelle portant sur son enseignement ?

Au Canada, des travaux scientifiques notoires ont porté sur les fondements théoriques ainsi que sur l'articulation de l'éducation aux médias et de la pensée critique parmi lesquels ceux du chercheur québécois Jacques Piette[351]. Son panorama de l'ÉAM dans le monde s'appuie sur une analyse comparative de programmes institutionnels[352] et sur les travaux des penseurs du *critical thinking*. Jacques Piette cherche à identifier la manière dont ces programmes d'ÉAM opérationnalisent l'enseignement de la pensée critique. Si l'éducation critique aux médias est revendiquée, dès les origines, les conclusions de son étude font néanmoins état d'un manque d'assise théorique :

> « Au départ, on ne s'entend pas sur la nature de l'objet sur lequel doit porter cet enseignement ; le terme même de média est source de confusion. Par exemple, dans le cadre des programmes développés aux États-Unis au milieu des années 1970 et au tournant des années 1980, le terme d'éducation aux médias se confond avec celui d'éducation critique à la télévision[353]. »

Et d'une confusion épistémique :

> « Les chercheurs utilisent d'ailleurs de manière interchangeable le nom d'éducation critique aux médias ou d'éducation aux médias pour décrire le mouvement (celui de la pensée critique) […] [354]. »

Il souligne en outre que la pensée critique n'a jamais fait l'objet de consensus chez les chercheurs du *critical thinking,* même si ces derniers considèrent unanimement que les capacités d'analyse, de questionnement, de résolution de problème, de jugement sont des capacités de pensée critique ayant pour finalité l'action par la prise de décision[355]. Le concept

---

[348] Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking* : *what it is and why it counts* [Pensée critique : définition et enjeux]. Consulté le 08 septembre 2017 sur https://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf

[349] Russell, B. (2011). *Essais sceptiques*. Les Belles Lettres.

[350] Cosperec, S. (2017, 6 décembre). *Développer l'esprit critique des élèves ? Un mouvement anglo-saxon, le Critical thinking. Mais quel intérêt ?* [Journée d'étude]. Formation à l'esprit critique, Créteil. http://skhole.fr/journee-d-etude-formation-de-l-esprit-critique

[351] Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. L'Harmattan.

[352] Son corpus est composé d'un échantillon de programmes internationaux en ÉAM issus des pays scandinaves, de la Suisse, de l'Allemagne, de la communauté française de Belgique, du Royaume Uni, de l'Australie, des États-Unis, du Canada pour l'essentiel.

[353] *Ibid.,* p. 46

[354] *Ibid.,* p. 64

[355] *Ibid.,* p. 134

de *critical thinking* trouve par ailleurs sa traduction sous forme de listes de capacités et d'aptitudes, inspirées des travaux de Robert Ennis[356] lesquelles sont étrangères à l'approche française.

Dans les discours institutionnels, l'usage de l'esprit critique fait-il référence au développement d'une éducation critique à l'information et aux médias ? Dans ce cas, qu'est-ce qui distinguerait une éducation d'une éducation critique ?

Si le *critical thinking* postule que l'exercice de l'esprit critique sous-tend de maîtriser des règles de raisonnement qui permettent d'analyser de manière critique une information, de vérifier et de juger de la crédibilité des sources, néanmoins les réflexions issues de ces théories explicitent peu l'articulation des capacités de pensée critique avec celles liées aux processus informationnels[357]. Pour autant le courant du *critical thinking* ne doit pas être négligé dans la réflexion portant sur la culture critique de l'information eu égard à leur apport sur la compréhension des processus cognitifs liés à l'information même si ceux-ci restent cantonnés, d'après Nicole Boubée, à l'évaluation de la source, à la rationalité humaine et au développement des capacités de raisonnement[358]. L'approche par compétences, focalisée sur les capacités de raisonnement, nous invite à rapprocher le *critical thinking* du courant francophone de la zététique[359], lequel ne montre que peu d'intérêt aux applications concrètes de l'exercice de l'esprit critique à l'égard de l'information, du document et des médias.

[356] Ennis, H. R. (1991). Critical thinking: a streamlined conception [Pensée critique : une conception simple]. *Teaching Philosophy*, *14*(1), pp.5-25. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf?sfvrsn=91b61288_2
[357] Pereira, I. (2017a). Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique. *tic&société*, *11*(1), 112-136. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2279
[358] *Op. cit.,* Boubée, 2019, p. 30.
[359] Cf. conclusion du chapitre 1, partie 1.

1.2. Approches critiques de l'éducation aux médias : entre leitmotiv et traductions françaises de modèles anglo-saxons

L'éducation critique aux médias en France : flou épistémique et absence de fondements théoriques

Dans le champ de l'ÉAM, puis, plus tardivement, dans celui de l'ÉMI[360], le développement de l'esprit critique à l'égard du fonctionnement des médias apparaît à la fois comme un principe fondateur et comme une finalité. Le projet d'une ÉAM qui stimule l'exercice de l'esprit critique s'affiche, dès les origines, dans la littérature scientifique et fait l'objet d'un accord collectif parmi les chercheurs francophones du domaine. Laurence Corroy affirme que la revendication portant sur une éducation critique aux médias s'exprime en France dans les années 1960 par la voix de pédagogues, dont Célestin Freinet (1896-1966), défenseur des apprentissages coopératifs et de l'utilisation de la presse à l'école :

> « Par le texte libre et le journal, nous entraînons nos enfants à la critique de l'imprimé, à l'acceptation et à la recherche de cette critique. […] ils apprennent, par l'expérience, à juger les œuvres qui leur sont soumises et ils sont vite aptes à découvrir ce qui se cache de faux et de contradictoires dans les rubriques imposantes des journaux[361]. »

Une revendication qui trouve sa concrétisation dans la décision politique du ministre René Haby d'introduire officiellement la presse à l'école par la circulaire de 1976. Cet acte fort ouvre la voie, dans les années 1980, à un mouvement d'éducation aux médias fondé sur le modèle du sujet actif et critique. Dans le milieu éducatif français, l'ÉAM se développe sous l'impulsion du CLÉMI[362] et de son fondateur Jacques Gonnet. L'ÉAM française comporte, selon Irène Pereira, une orientation constructiviste issue, d'une part, des théories de Dewey et de l'éducation nouvelle, et d'autre part, d'une orientation en SIC centrée sur la réception et les pratiques des usagers[363]. Cette approche constructiviste fondée essentiellement sur une pratique des médias, dont les ateliers de démocratie sont un exemple significatif[364], accompagne les directives ministérielles à partir de 2010, impulsant la création d'un média par établissement scolaire. Or, le journal *Le Monde* révèle qu'en 2018, cet objectif est loin d'être atteint[365]. Cette approche comporte des limites et semble réduire l'éducation critique aux médias à l'acquisition de compétences en excluant celle des savoirs fondés sur le questionnement, et la remise en

---

[360] L'ÉMI est instaurée en France par la Loi nº 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, puis renforcée en 2015 dans le contexte post-attentats.
[361] Freinet, 1967, p. 13, cité dans Corroy-Labardens, L. (2016). *Éducation et médias : la créativité à l'ère du numérique*. ISTE.
[362] Depuis 2007, il s'agit d'un service du réseau de l'opérateur public Canopé sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale.
[363] *Op. cit*., Pereira, 2017, p. 118.
[364]Gonnet, J. (1997). *Éducation et médias*. Presses universitaires de France.
[365] *La lettre de l'Education,* nº 948 du19 mars 2019 est intitulée « Médias scolaires : encore un (grand) effort pour les développer ! »

cause des dogmes et des évidences. Suffit-il de faire « avec » et « par » les médias pour construire une culture critique des médias ?

Le chercheur français J. Gonnet soulève, au même titre que le québécois Jacques Piette, la complexité de la notion d'« esprit critique » en ÉAM, induite à la fois par la polysémie du terme « critique » et par le manque d'éclairage dont souffre cette notion :

> « L'esprit critique est une notion apparemment facile à saisir, que tout le monde prône mais qui se révèle complexe à l'analyse[366]. »

Tandis que Geneviève Jacquinot exposait déjà, dans le milieu des années 1990, la difficulté de son opérationnalisation dans les champs éducatif et pédagogique :

> « Que fait-on exactement quand on parle de « développer l'esprit critique ? […] c'est-à-dire quels sont les indicateurs repérables de cette nouvelle aptitude ?[367] »

L'esprit critique est une notion « caméléon[368] » à laquelle chacun assigne la définition qu'il entend. L'usage discursif de la formule « esprit critique » semble donc relever davantage des effets que celle-ci produit sur les lecteurs plutôt que de ce qu'elle désigne de par son contenu. Située à la fois dans les champs des SEF et des SIC, la chercheure française Geneviève Jacquinot-Delaunay soulève l'absence d'explicitation théorique de cette notion malgré le consensus portant sur la nécessité d'une éducation critique aux médias :

> « Si tout le monde semble d'accord pour rendre le téléspectateur plus actif ou plus critique, personne ou presque ne prend le temps ou la peine d'expliciter ce que cela veut dire : s'agit-il de former un téléspectateur plus sceptique, constamment bardé de ses armes anti-dupe ? un téléspectateur élitiste sachant apprécier la "vraie" culture et mépriser l'autre (populaire) ?[369] »

Cette conception critique de l'ÉAM a toujours fait l'objet d'un consensus parmi les chercheurs francophones du domaine qui s'appuient majoritairement sur la littérature anglo-saxonne pour théoriser une éducation critique aux médias s'exprimant le plus souvent sous la forme de modèles (protectionniste, critique, vaccinatoire…) ou de portraits du penseur critique. Geneviève Jacquinot-Delaunay formalise, ainsi, une typologie du jeune téléspectateur critique en six modèles théoriques constituée à partir de quatre apports : l'approche critique issue de l'École de Francfort, la sémiologie française ainsi que les modèles anglo-américains des *cultural studies,* et les théories des chercheurs, dont Masterman et Anderson[370]. Dans un article au titre évocateur, Geneviève Jacquinot-Delaunay avance une conception politique de l'ÉAM en mettant en exergue les évolutions sociétales et technologiques qui obligent à penser une

---

[366] *Op. cit*., Gonnet,1997, p. 21.
[367] Jacquinot, G. (1995). De la nécessité de rénover l'éducation aux médias. *Communication. Information Médias Théories, 16*(1), pp. 18-35. https://doi.org/10.3406/comin.1995.1705
[368] *Op. cit.,* Bougnoux, 1995.
[369] Jacquinot, 1985, p. 76, cité dans Petit, 2021, p. 18.
[370] À partir de la notion d'autonomie critique (*inoculative paradigm, representation paradigm)* (Masterman, 1983 ; 1990). *Uses and gratifications* (Anderson, 1983). Cités dans Jacquinot, G. (2012). *Image et pédagogie : analyse sémiologique du film à intention didactique*. Éditions des archives contemporaines.

éducation aux médias « comme une action politique au service de l'autonomie critique[371] ». Développer l'implication et la participation de l'élève aux processus démocratiques est une finalité ancienne de l'ÉAM qui repose sur la capacité à penser par soi-même et sur l'acquisition d'une liberté intellectuelle. Cette conception politique est également soulevée par Olivier Dhilly qui considère que l'ÉAM n'est pas une éducation comme les autres. Elle porte, en effet, des finalités similaires à celles de l'école, dont la construction d'une citoyenneté active et la recherche d'une attitude critique par les apprenants que ce chercheur et enseignant de philosophie définit comme une position réflexive de jugement qui interroge les concepts du politique et permet de déconstruire les discours afin de mieux penser le réel[372].

Ces approches critiques prennent différentes formes et orientations selon les chercheurs francophones. C'est pourquoi nous avons choisi de pluraliser l'expression « approches critiques » qui s'expriment à partir de divers angles de vue, parmi lesquels celui de la créativité. Les travaux des chercheurs anglo-saxons Buckingham et Masterman servent d'appui à la démonstration de Laurence Corroy qui oriente l'éducation critique sous l'angle de la pensée divergente et de la créativité. En collaboration avec Pascal Froissart, elle s'attache à analyser la place de l'ÉMI dans les discours des ministres français de l'Éducation nationale, laquelle serait marquée par un retour à une approche protectionniste en lien avec les attentats et les phénomènes du djihadisme, du complotisme et de la radicalisation en ligne[373]. Cette étude, qui se rapproche de notre objectif de recherche, s'en distingue néanmoins sur deux points essentiels : le travail entrepris par ces chercheurs se focalise, tout d'abord, sur les discours institutionnels d'accompagnement alors que notre recherche s'effectue à partir d'une approche plurielle et élargie des discours institutionnels incluant discours normatifs, discours d'accompagnement et discours médiatisés. Le second point a trait à la focale opérée par ces chercheurs rétrécissant la réflexion à l'ÉAM et à l'ÉMI alors que la finalité de ces éducations réside en l'acquisition d'une culture de l'information et des médias qui s'exprime de manière transversale aussi bien dans les programmes scolaires qu'à travers les dispositifs institutionnels éducatifs interdisciplinaires.

[371] Jacquinot-Delaunay, G. (2011). On ne naît pas internaute, on le devient... *Hermès*, *La Revue*, *59*(1), pp. 75-76. https://doi.org/10.3917/herm.059.0075
[372] *Op. cit.*, Dhilly, 2009, p. 66.
[373] Corroy, L., & Froissart, P. (2018). L'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'Éducation (2005-2017). *Questions de communication*, (34), p. 181. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.15749

2. Des conceptions culturelles divergentes de l'éducation critique aux médias

*2.1 Pensée critique et littératie médiatique (*media literacy*) : des compétences critiques mal identifiées*

L'éducation critique aux médias s'exprime sous l'angle de la littératie médiatique (*media literacy)*. Les chercheurs belges Pierre Fastrez et Thibault Philippette postulent que la difficulté de mettre en application l'exercice de l'esprit critique sur le plan pédagogique est une conséquence de la polysémie du terme « critique ». Prenant appui sur le modèle anglosaxon de la littératie médiatique de Douglas Kellner et Jeff Share[374], ils entreprennent alors de questionner le caractère polysémique de cette notion et sa signification dans le contexte de l'ÉAM :

> « Nous l'avons vu, le qualificatif de « critique » renvoie en première lecture à l'adoption d'une pensée critique, correspondant à un mouvement réflexif permettant l'expression d'un jugement de valeurs, souvent associé, dans la littérature, à des principes démocratiques et de justice sociale (Giroux, 1983 ; Kellner et Share, 2007)[375]. »

Les chercheurs débutent leur article en pointant la présence de la mention « compréhension critique » dans la déclaration Grünwald, laquelle, sous l'égide de l'Unesco en 1982, soutient le développement de l'ÉAM dans le monde, dans et hors l'école, et à tous les âges de la vie :

> « Ceci étant dit, la question est de savoir ce que sous-tend cette idée de « compréhension critique », pour ensuite pouvoir envisager les manières de la promouvoir[376]. »

La déclaration de Grünswald fait également mention d'une « conscience critique vis-à-vis des médias[377] » que les auteurs ne relèvent pas. « Compréhension critique », « conscience critique » à l'égard de l'information et des médias sont des expressions récurrentes dans les discours internationaux, qui font, par ailleurs, la promotion d'une intégration des programmes d'éducation aux médias dans les systèmes scolaires. La présence de ces expressions, dans les discours des instances internationales, renvoie à une plus grande considération d'un apprentissage contenant des activités métacognitives et intellectuelles à l'égard de l'information et des médias tandis que l'échec et les inégalités scolaires suscitent des débats au sein du système éducatif et dans la société française. La résolution qui suit les actes de la conférence

---

[374] Kellner, D., & Share, J. (2007). *Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education* [Éducation critique aux médias, démocratie et développement de l'éducation]. Dans A. Macedo & S.R. Steinberg (dirs.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). Peter Lang Publishing.https://cxarchive.gseis.ucla.edu/xchange/critical-uses-of-media-and-technology/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education

[375] Fastrez, P., & Philippette, T. (2017). Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique. *tic&société*, *11*(1), pp. 85-110. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2266

[376] *Ibid.*

[377] Unesco (1982, 18-22 janvier). *Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias.* Unesco, Allemagne. https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf

générale de Nairobi pour l'éducation, la science et la culture d'octobre-novembre 1976 stipule explicitement les orientations internationales à destination des systèmes éducatifs :

> « […] infléchir les programmes scolaires et de formation en vue de maintenir et de stimuler la curiosité intellectuelle, et de réserver une place plus large, aux côtés de l'acquisition des connaissances, au développement des comportements autodidactiques, de l'esprit critique, des attitudes réflexives et des capacités créatives[378]. »

L'esprit critique sert la progression de l'autonomie intellectuelle et du pouvoir d'agir individuel assurant ainsi une participation active, non exclusivement en lien avec la vie démocratique, mais dans tous les aspects de la vie et en faveur de la paix dans le monde[379]. Pierre Fastrez et Thibault Philippette prétendent que la littératie traditionnelle fondée sur l'écriture et la lecture ne suffit plus ; en vertu de quoi, ils proposent un modèle de littératie médiatique vers une éducation sociocritique des médias numériques. Leur modèle matriciel inclut la réflexivité, l'analyse et l'évaluation de l'information en tant que compétences les plus associées à la notion d'esprit critique. Or une éducation critique se limite-t-elle à ces trois niveaux de compétences ? Les compétences et savoirs critiques constitutifs de la littératie médiatique sont sujets à débats et influencés par différentes conceptions des médias et des enjeux qui leur sont associés. Depuis l'université Téluq au Canada, les chercheurs Normand Landry et Joëlle Basque situent l'ÉAM au sein des sciences de la communication et ancrent leurs réflexions dans le cadre de la littératie médiatique[380]. Les curricula scolaires canadiens que ces auteurs ont entrepris d'analyser, associent étroitement pensée critique et éducation aux médias sans pour autant que l'on sache ce que sous-tend une approche critique des médias en termes de compétences à développer et de savoirs à acquérir. Les auteurs concluent à une stagnation des savoirs en ÉAM qui contraste, par ailleurs, avec les besoins exprimés par les milieux éducatifs en matière d'éducation critique[381]. En France, l'ÉAM est intégrée au socle commun de connaissances et de compétences en 2006. Elle a donné lieu au rapport de l'inspection générale intitulé « L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives » porté, en 2007, par Catherine Becchetti-Bizot et Alain Brunet. Malgré les discours volontaristes et les recommandations de ce rapport, l'ÉAM peine à se généraliser au sein du système éducatif français.

À l'aune de ce panorama, nous ne pouvons que constater le manque de clarté et de précision théorique au sujet des « compétences critiques » en ÉAM, au centre pourtant des argumentaires des chercheurs cités précédemment, et d'autres comme Julien Lecomte ; des compétences critiques cantonnées le plus souvent à l'évaluation de l'information et à la validation des

---

[378] Unesco (1976, 26 octobre-30 novembre). *Actes de la Conférence générale, 19e session. Volume 1 : résolutions* [Conférence]. Unesco, Nairobi. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114038_fre.page=138

[379] Unesco (1978, 24 octobre-28 novembre). *Actes de la conférence générale, 20e session. Volume 1 : résolutions* [Conférence]. Unesco, Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032_fre

[380] Landry, N., & Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (15), pp. 47-63. https://doi.org/10.4000/communiquer.1664

[381] Landry, N. (2017). Articuler les dimensions constitutives de l'éducation aux médias. *tic&Société*, *11*(1), pp. 7-45. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2236

sources[382]. Or la problématique des savoirs et des compétences critiques ne soulève-t-elle pas celle de la culture ?

[382] Lecomte, J. (2010). Développement des compétences critiques et validation des sources : quels rôles pour l'éducation aux médias ?. *Recherches en communication*, (34), pp. 51-66. https://www.philomedia.be/interventions-julien-lecomte/

2.2. Viser une culture critique de l'information : un projet éducatif français ?

Éducations à, littératie, culture(s) de l'information.... Dans un numéro des *Cahiers de la SFIC*[383] de 2017, Yolande Maury explicite ces différentes « entrées » qui révèlent autant de manières d'aborder l'information, le document et les médias[384]. Dans ce contexte d'élargissement et de convergence des littératies, la chercheure distingue chacune de ces entrées en privilégiant celle de la culture informationnelle. Les organisations internationales ont sans conteste joué un rôle central dans l'institutionnalisation de l'ÉAM, puis de l'ÉMI, dans le système éducatif français. La finalité de développer l'esprit critique fait l'objet d'un accord collectif mondial, selon l'état des lieux sur l'éducation aux médias et aux TIC réalisé par Divina Frau-Meigs[385]. L'existence de conceptions culturelles différenciées de l'éducation critique aux médias y est soulevée. Un constat qui a été établi par Geneviève Jacquinot-Delaunay au milieu des années 1990[386]. Les travaux menés par ces deux chercheures, sous l'égide de l'Unesco, témoignent de divergences conceptuelles, théoriques et culturelles, voire de l'inexistence de l'éducation critique aux médias à une échelle internationale. L'approche critique de l'éducation aux médias revendiquée, dès les origines, n'est pas universelle[387]. Les chercheurs japonais Midori F. Suzuki et Kuniomi Shibata confirment, à ce sujet, l'absence d'une approche critique en ÉAM dans le système éducatif japonais en raison de la tradition culturelle de valorisation de l'harmonie et de l'obéissance[388]. L'analyse comparative menée, depuis les années 1990, par Kuniomi Shibata entre éducations aux médias japonaise et canadienne met également en exergue une ÉAM japonaise centrée sur l'apprentissage des techniques médiatiques excluant toute fonction critique en raison du contrôle exercé par le gouvernement sur la population, d'une part, et une ÉAM canadienne ayant pour objectif le développement de l'autonomie critique des élèves à travers une utilisation critique des médias qui défend le multiculturalisme, d'autre part[389]. Dans le cadre de sa recherche doctorale, Marlène Loicq relève, finalement, les influences des milieux socio-culturels de trois pays (France, Québec, Australie), de trois systèmes éducatifs, sur la reconnaissance et l'institutionnalisation de l'ÉAM. Son approche sous l'angle de l'interculturalité, menée à partir d'une analyse anthropologique des discours institutionnels, révèle les enjeux culturels et critiques dont est porteuse l'ÉAM[390]. Elle soulève, en outre, les initiatives prises par les politiques publiques en matière d'éducation critique aux médias et à la citoyenneté qu'elle perçoit comme une éducation à la communication (médiatique

---

[383] Société française des Sciences de l'Information et de la Communication

[384] Maury, Y. (2017, juin). Éducation à et littératie. Introduction. *Les Cahiers de la SFIC*, (14), pp.143-147. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01591765/

[385] Frau-Meigs, D. (2005). Éducation aux médias et aux TIC. Dans Commission nationale française pour l'Unesco, *La « société de l'information » : glossaire critique* (p. 64). La Documentation française.

[386] *Op. cit*., Jacquinot, 1995, p. 26.

[387] *Ibid.*

[388] Suzuki, 1992, p. 181-184, cité dans Corroy, 2016.

[389] Shibata, K. (2002). Analysis of "critical" approach in media literacy: comparative studies between Japan and Canada [Analyse de l'approche « critique » dans l'éducation aux médias : études comparatives entre le Japon et le Canada]. *Keio Communication Review,* (24), p. 96. http://www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/7.pdf

[390] Loicq, M. (2011). *Médias et interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)*. [Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01547254/document

et interculturelle) face aux enjeux éducatifs et sociaux de la culture informationnelle en tant que culture « holistique, dynamique et omniprésente[391] ». Dans une proposition au titre évocateur[392], la chercheure étudie les effets du « passage au numérique » en insistant sur le fait que ce dernier exige de clarifier la perspective critique en éducation aux médias. Le numéro de la revue *tic& société* de 2017 duquel est extrait le propos de Marlène Loicq, contient plusieurs contributions citées dans cette partie de notre thèse. Intitulé « L'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique », ce dossier qui représente un apport essentiel à notre travail se consacre à la notion de « critique » en ÉAM. Pour autant aucune contribution n'évoque explicitement, de manière approfondie et à part entière, une des finalités de cette éducation tenant à la construction d'une culture critique des médias.

Dans le contexte nord-américain, l'application des théories critiques stimule le courant de la sociocritique du numérique en éducation qui associe des chercheurs francophones et anglophones. Ce courant pluridisciplinaire s'appuie sur la sociologie critique pour proposer une approche sociocritique du numérique en éducation[393]. Il repose sur les théories critiques de l'École de Francfort et les réflexions d'Andrew Feenberg dans l'intention de démontrer l'absence de neutralité de la technologie annexée à des grands groupes économiques dominants[394]. Les chercheurs de ce courant, qui publient par ailleurs leurs travaux collectivement[395], promeuvent l'enseignement de la pensée critique et proposent une approche reposant sur plusieurs postulats, dont celui que tout apprenant dispose d'un rapport au numérique issu de son expérience individuelle et de son appartenance à des groupes socioculturels, rapport qui influencerait la disposition à s'éduquer et à se former avec le numérique en milieu scolaire[396]. Cette approche reconnaît des usages socioculturels éducatifs du numérique, situés dans et hors l'école, ancrés dans des rapports de force et des déterminants structuraux (inégalités numériques).

Notre étude doctorale se tient à distance de cette approche récente, spécifique à la sphère anglosaxonne, qui émerge à peine en France et doit encore faire ses preuves. Notre orientation de recherche, focalisée sur le lieu discursif « former l'esprit critique », en tant que lieu d'expression possible pour une culture critique de l'information, nous éloigne de ce courant. Par conséquent notre objectif principal vise à clarifier cette fonction critique par une entrée « culture ». Les conceptions culturelles de l'éducation critique aux médias nous permettent de prendre la mesure de la formule que nous étudions. L'esprit critique est propre aux sociétés démocratiques européennes, chargé des idéaux des Lumières, et marqué idéologiquement par

---

[391] Loicq, M. (2009). Les enjeux éducatifs de la culture informationnelle. Une compétence de communication. *Les Cahiers du numérique*, 5(3), p. 82. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-71.htm

[392] Loicq, M. (2017). De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?. *tic&société*, *11(*1), pp. 137-165. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2286

[393] De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. *SociologieS. La recherche en actes.* https://doi.org/10.4000/sociologies.3576

[394] *Op. cit,* Pereira, 2017, p. 130.

[395] Collin, S., Brotcorne, P., Fluckiger, C., Grassin, J.-F., Guichon, N., Muller, C., Ntébutsé, J.-G., Ollivier, C., Roland, N., Schneider, É., & Soubrié, T. (2016). Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre. *Adjectif.net*. http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387

[396] Collin, S., Guichon, N., & Ntébutsé, J.-G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, *22*, pp. 89-117. https://doi.org/10.3406/stice.2015.1688

le projet politique et pédagogique d'éduquer des citoyens informés et critiques. Notre investigation dans la sphère des discours de l'institution scolaire française interroge les prescriptions et les normes institutionnelles à l'égard de la culture informationnelle.

Dans le système éducatif français marqué par le cloisonnement disciplinaire, les éducations à… transversales rompent avec les formes traditionnelles d'enseignement basées à la fois sur la transmission magistrale de savoirs scripturaux et sur le manuel scolaire. En quoi l'éducation critique aux médias et à l'information interroge-t-elle « l'ordre scolaire » ? Ce questionnement soulève la dimension politique, éthique et citoyenne de la culture critique de l'information que nous recherchons dans les discours institutionnels.

3. Une approche institutionnelle de l'éducation critique aux médias et à l'information réduite à la lutte contre le complotisme, les fake news et la radicalisation

3.1. L'ÉCMI : entre approche « vaccinatoire » et malentendus

Durant la décennie 2010-2020, une réflexion s'est amorcée sur la convergence des littératies. L'émergence du néologisme et concept de « translittératie » ainsi que les recherches scientifiques dans ce champ sont les signes de l'intérêt des chercheurs pour l'étude de la convergence des littératies médiatique, informationnelle et informatique-numérique. Introduit par le professeur américain Alan Liu au début des années 2000, le concept sera repris par le britannique Sue Thomas qui le définit en ces termes :

> « *The ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks*[397] (Thomas & al. 2007). »

La sociologue des médias Divina Frau-Meigs souligne, à travers sa tentative de définition, les forces et les faiblesses du concept :

> « 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[398]. »

L'article d'Olivier Le Deuff, au titre évocateur, révèle ce changement de paradigme qui voit le passage de la concurrence à la convergence des littératies. En rappelant que la *media literacy* ne doit pas pour autant être confondue avec l'éducation aux médias, l'auteur souligne des conceptions anglophone et francophone différenciées[399]. En témoigne la place occupée par la *media literacy* dans le tronc commun éducatif américain qui, contrairement au système éducatif français, se pose comme une discipline inscrite dans les nouvelles humanités selon Laurence Corroy[400]. Le courant de la *new media literacy* qui a émergé dans les années 1990 s'inscrit en France dans un dialogue critique vis-à-vis de l'œuvre de Jack Goody. Olivier Le Deuff et Vincent Liquète décrivent ce courant qui, fondé par Henry Jenkins, est centré sur l'analyse des

---

[397] Le plus souvent traduit par « l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux ». Site personnel d'Olivier Le Deuff : http://www.guidedesegares.info/tag/transliteracy/

[398] Frau-Meigs, D. (2012). *La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybériste*. Les e-dossiers de l'audiovisuel. Consulté le 2 mars 2018 sur http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/la-radicalite-de-laculture-de-l%E2%80%99

[399] Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ?. *Études de communication*, (38), pp. 131-147. https://doi.org/10.4000/edc.3411

[400] *Op. cit.,* Corroy, 2016.

productions multimédiatiques et non exclusivement sur les pratiques du lire et écrire en ligne tandis que la *new media literacy,* qui prend de l'ampleur dans les réflexions portant sur la lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme, s'apparente à une culture critique des médias[401]. En France, Vincent Liquète, Éric Delamotte et Françoise Chapron prennent une position forte en ajoutant l'adjectif « informationnelle » à la notion de « translittératie », considérant la translittératie informationnelle comme un « axiome de la convergence[402] ». À la confluence des littératies informationnelle, numérique et médiatique, la *media and information literacy* (MIL) apparaît dans les discours de l'Unesco dès 2008. La déclaration de Fès, du 17 juin 2011, considère la MIL non moins qu'un droit humain fondamental, en faveur de la construction d'une culture de la paix, à l'heure de la convergence des technologies du numérique et de l'explosion de l'information[403]. L'intégration de compétences dans les programmes d'enseignement garantit, ainsi, le droit de chaque citoyen à une éducation civique qui vise la formation de l'esprit critique[404].

Dans la continuité de l'Erté et des travaux du GRCDI, un projet ANR Translit « Tache 1 : épistémologie et circulation des savoirs » est porté par une vingtaine de chercheurs dont les plus prolifiques en termes de publications scientifiques dans ce domaine de recherche : Alexandre Serres, Vincent Liquète, Éric Delamotte et Divina Frau-Meigs notamment. La finalité de cette recherche vise « à éclairer une réalité de la translittératie[405] » depuis 2013 dans les discours institutionnels, scientifiques, associatifs et professionnels répartis en deux corpus (avant et après l'ÉMI). Focalisée sur les trois acceptions épistémologiques de la notion d'information (actualité, donnée, connaissance), la recherche occulte, par conséquent, d'autres cultures dont la culture critique qui fait figure de parent pauvre. La présentation d'Alexandre Serres sous forme de diaporama évoque, par ailleurs, une *critical literacy* sans pour autant l'expliciter[406]. Dans un texte de 2007, Serres précise toutefois sa pensée, à ce sujet, en dessinant quatre niveaux d'acquisition d'une culture informationnelle : un premier niveau de maîtrise technique dans l'accès à l'information et à ses outils, un deuxième niveau de maîtrise intellectuelle de l'information (savoirs, notions, problématiques), des troisième et quatrième niveaux qui correspondent à une attitude réflexive et critique et qui se concentrent sur les dimensions critiques de l'information, ses phénomènes (rumeurs, désinformation…), le fonctionnement des

---

[401] *Op. cit.,* Le Deuff, 2009, p. 212 ; Liquète, 2017, p. 389. Concernant le courant de la *new media literacy,* nous renvoyons à l'article de Fraenkel, B., & Mbodj-Pouye, A. (2010). Introduction : les *New Literacy studies*, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, *133*(3), pp. 7-24. https://doi.org/10.3917/ls.133.0007

[402] Liquète, V., Delamotte, É., & Chapron, F. (2012). Introduction. *Études de communication*, (38), pp. 9-22. https://doi.org/10.4000/edc.3375

[403] Traduction libre de « *Highlighting the critical role that MIL can play in building a culture of peace towards intercultural dialogue, mutual knowledge and understanding among civilizations* ». Unesco (2011, 17 juin). *Fez Declaration on media and information literacy*. [Déclaration de Fès sur l'éducation aux médias et à l'information]. Unesco, Maroc. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf

[404] Traduction libre de : « *capitalize on the multiplier effect of educators to train learners for critical thinking and analysis* ». *Ibid.*

[405] Delamotte, É., Philippe, J., Chenevez, O., Loicq, M., & Serres, A. (2017, mars). *Convergences et divergences des trois cultures de l'information (info-doc, info-média, info-data) : deux corpus de textes sous la loupe d'Alceste*. Rapport de recherche de la Tâche 1 de l'ANR TRANSLIT. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01552080/document

[406]Serres, Alexandre (2015, 8 avril). *Tâche 1 « Épistémologie et circulation des savoirs » : une analyse de corpus avec Alceste*. p. [réf. du 05/11/2020]. Rapport de recherche de la Tâche 1 de l'ANR TRANSLIT. https://cv.archives-ouvertes.fr/alexandreserres

outils (algorithme de classement par exemple), leurs effets sur la vie des individus (données, vie privée…). Le quatrième niveau qui englobe les trois autres (niveau méta-) est fondé sur l'auto-réflexion critique (prise de distance, questionnements critiques et auto-critique)[407]. Nos choix méthodologiques nous conduisent alors à orienter notre étude sur les deux derniers niveaux explicités par Alexandre Serres. Notre étude s'attache, conséquemment, à questionner le lieu discursif « former l'esprit critique » en ce sens : est-il un lieu d'expression pour une culture critique de l'information ?

Partant, et au regard de ce questionnement, nous avons choisi de ne pas focaliser notre réflexion exclusivement sur l'ÉMI. Située à la convergence de l'éducation à l'information-documentation et de l'éducation aux médias, l'ÉMI est institutionnalisée dans le système éducatif français par la loi de programmation de 2013, puis renforcée dans le contexte post-attentat en 2015. Mais le temps de la convergence n'efface pas, pour autant, les concurrences. Yolande Maury questionne, à cet égard, l'ordre des mots et des priorités politiques perceptibles à travers le sigle ÉMI[408]. Sa prise de position de replacer le I de « information » avant le M de « média » (ÉIM) dénonce, d'une part, la faveur accordée à l'information journalistique (*news*) au détriment d'une acception élargie de l'information (information sociale notamment) et, d'autre part, recentre le dispositif sur le concept d'« information », parent-pauvre de la réflexion cependant que de plus en plus de chercheurs francophones opèrent un glissement langagier raccourcissant l'ÉMI à l'ÉAM[409]. Alors qu'elle examine la question de l'information-documentation dans le champ éducatif depuis l'instauration de l'ÉMI, dans le cadre de la formation des professeur.e.s documentalistes, Nicole Boubée perçoit cette institutionnalisation comme « […] la résultante de politiques néolibérales qui ont préféré responsabiliser professeur.e.s, parents, enfants, en lieu et place des industriels […][410] ». Les fondements de l'ÉMI reposent sur une éducation à la citoyenneté et une éducation à l'esprit critique selon Divina Frau-Meigs[411].

L'éducation citoyenne promue à travers l'ÉMI 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)[412]. En France, l'ÉMI implique de nombreux acteurs, au-delà du champ de l'école, dont des acteurs des médias avec le développement d'outils de *Fact-checking* (Décodex du journal *Le Monde*), ou des programmes d'éducation aux médias et à l'information dont InterClass' engagé par Radio

---

[407] Serres, A. (2007). Questions autour de la culture informationnelle. *The Canadian Journal of Information and Library Science*, la revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie, *31*(1), pp. 69-85. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00363239/document

[408] Maury, Y. (2016, mai). *L'éducation à l'information et aux médias (ÉIM) à l'heure d'internet : des enjeux affichés à la réalité des pratiques* [Séminaire]. 14e séminaire M@rsouin. https://hal.univ-lille.fr/hal-01399775/document

[409] C'est l'une des conclusions à laquelle nous sommes parvenue à la suite de notre lecture critique du rapport du Conseil économique, social et environnemental (CESE). Mahmoudi, K. (2020, mai-juin). Les défis de l'éducation aux médias et à l'information selon le CESE : Lecture critique. *InterCDI,* (285)*,* pp. 4-10.

[410] O'Neil, 2013, cité dans Boubée, 2019, p. 28.

[411] Frau-Meigs, D. (2017). *Développer l'esprit critique contre les « infaux »*. Courrier de l'Unesco : plusieurs voix, un seul monde. Consulté le 14 octobre 2019 sur https://fr.unesco.org/courier/2017-juillet-septembre/developper-esprit-critique-contre-infaux

[412] Unesco (2015). *Éducation à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du 21ème siècle*. Unesco, Paris, p. 7. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230062f.pdf

France après les attentats de 2015, ou encore, l'association « entre les lignes » fondée en 2010 par deux journalistes des Agences France-Presse (AFP) et Reuters. Dans la littérature scientifique, les chercheurs francophones présentent l'ÉMI comme une éducation fondée sur « le faire » (*learning by doing*) et sur les pratiques des acteurs comme si produire des contenus médiatiques suffisait pour mettre en œuvre une éducation critique dans ces champs. Par ailleurs qu'est-ce qu'une éducation qui occulterait l'acquisition de compétences critiques et l'appropriation de savoirs propres à une culture médiatique ? Cette injonction à la production créative, perceptible dans les discours institutionnels, a pour conséquence, sur le terrain de l'établissement scolaire, une accumulation de productions médiatiques réalisées par les élèves sans réflexion aucune sur leurs destinées (stockage, réutilisation dans d'autres contextes pédagogiques…). Cette dimension productiviste (production de contenus informationnels et médiatiques) et utilitaire excessive occulte, selon nous, la dimension critique de l'éducation aux médias. Les études qui interrogent la place de l'ÉMI dans les discours institutionnels restent peu nombreuses et parcellaires. Les travaux menés par Éric Delamotte, Odile Chenevez et Philippe Jeanne ont suscité à ce titre notre intérêt[413]. Les chercheurs analysent les convergences et divergences de trois cultures constitutives de la culture informationnelle (numérique, informationnelle et médiatique) dans la sphère discursive de l'institution scolaire. Évaluant ainsi les processus d'institutionnalisation à l'œuvre, ils font émerger les savoirs disciplinaires, les confrontations d'intérêts, les conflits de valeurs et les enjeux de pouvoirs qui révèlent deux visions de l'ÉMI portées à la fois par les SIC et par la science de l'informatique[414]. Même si cette étude est proche de nos orientations et terrains de recherche, la problématique d'une culture critique n'est pas à l'ordre du jour des chercheurs. Tandis que la question portant sur le rôle de l'école, et sur sa capacité à intégrer une éducation critique aux médias et à l'information dans les cursus scolaires des élèves est soulevée par Marlène Loicq et Anne Cordier[415], Yolande Maury relève le caractère ponctuel de l'ÉMI « […] sans support clairement identifié, avec des élèves difficilement mobilisables sur la durée[416] ». Elle insiste sur le décalage entre les enjeux institutionnels, la réalité des pratiques et l'absence de réflexion de fond sur la consistance épistémique de l'ÉMI. Quatre approches en ÉMI sont identifiées par la chercheure : la première, centrée sur les outils/les techniques, néglige la dimension critique. Une deuxième priorise les résultats issus de la recherche de ressources liées aux programmes scolaires au détriment de la réflexivité critique des contenus. Une troisième approche axée sur les médias en tant qu'objets de savoir associe les perspectives critiques et citoyennes de l'ÉMI. Enfin, la production de médias et de contenus médiatiques, en lien avec les préconisations officielles, semblent propices, d'après la chercheure, à la distanciation critique[417].

Pour l'institution scolaire française, l'ÉMI est une réponse aux enjeux sociétaux soulevés par les « désordres de l'information[418] ». Alors que le contexte informationnel pousse les États,

[413] Delamotte, É., Chenevez, O., & Philippe, J. (2017). La mise en mots de la culture informationnelle et sa traduction dans les textes français relatifs à l'ÉMI. 1-24. https://www.openscience.fr/IMG/pdf/iste_eduv1n1_3.pdf
[414] *Ibid.*, p. 23.
[415] Cordier, A., & Loicq, M. (2015). Éducation aux médias et à l'information à l'heure du numérique. Dans M. Ihadjadene, A. Saemmer & C. Baltz (dirs), *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique* (pp. 113-133). Hermann.
[416] *Op. cit.,* Maury, 2016, p. 8.
[417] *Ibid.*
[418] *Op. cit.,* Frau-Meigs, 2019

dont la France, à promulguer, le 22 décembre 2018, une loi contre la manipulation de l'information, laquelle est considérée par la ministre Françoise Nyssen comme garante de la démocratie[419], l'ÉMI fait l'objet d'une politique volontariste par sa fonction de décryptage des discours complotistes et son rôle dans l'adhésion aux valeurs républicaines[420]. Un plan d'éducation aux médias pour la jeunesse est lancé en appui avec les médiathèques et les bibliothèques, les associations d'éducation populaire et les services de l'audiovisuel scolaires.

Sous l'égide de l'Unesco, les travaux menés par deux chercheurs en SIC, Séraphin Alava et Divina Frau-Meigs, et une chercheure en psychologie, Ghayda Hassan, offrent un tour d'horizon mondial des recherches menées sur les processus de radicalisation violente notamment sur les réseaux sociaux. Les ambitions pour l'ÉMI y sont de grande ampleur :

> « Il est grand temps que l'éducation aux médias et à l'information occupe une place centrale dans l'enseignement dispensé à tous les niveaux du système éducatif, et soit également promue dans les cadres éducatifs non formels et informels. L'ÉMI peut contribuer efficacement à renforcer le dialogue et la compréhension mutuelle entre les cultures, à promouvoir la paix, les droits de l'homme et la liberté d'expression et à combattre la haine, la radicalisation et l'extrémisme violent[421]. »

La promotion de l'ÉMI à tous les niveaux du système éducatif est avancée dans ce rapport. Sur le plan européen, les conclusions du Conseil de l'Union soulignent la nécessité d'acquérir des capacités techniques, cognitives, sociales, critiques et créatives en éducation aux médias pour prévenir la radicalisation conduisant au terrorisme et lutter contre les influences extrémistes sur internet et dans les médias sociaux[422]. Si le rôle de l'éducation aux médias dans l'acquisition de « compétences sociales et civiques qui sont clairement liées à l'esprit critique[423] » est soulevé dans ces conclusions, la réflexion portant sur la mise en œuvre pédagogique d'une éducation critique aux médias dans le champ éducatif ne fait pas partie des cadres d'action du Conseil. L'éducation critique peut-elle seulement se limiter à prémunir et prévenir ? Que peut actuellement l'ÉMI, sans enseignant attitré et sans heures dédiées, contre des phénomènes tels que la radicalisation en ligne et le complotisme ? Quand elle n'est pas une panacée, l'ÉMI devient « une arme efficace contre les *fake news*[424] », d'après Sylvie Pierre. « Comportement à risque », « violence », « désordre », « arme », ce champ lexical guerrier qui entoure l'ÉMI est-

---

[419] Interview de Françoise Nyssen, ministre de la Culture et de la Communication, invitée du Buzz Média Le Figaro en mars 2018 : https://www.lefigaro.fr/medias/2018/03/04/20004-20180304ARTFIG00119-nyssen-la-loi-contre-les-8220fake-news8221-est-necessaire-pour-proteger-notre-democratie.php

[420] Discours d'Édouard Philippe en visite dans un lycée de Lille le 23 février 2018 : https://www.francetvinfo.fr/monde/terrorisme-djihadistes/deradicalisation-de-nouvelles-mesures-efficaces_2625564.html

[421] Alava, S., Frau-Meigs, D., & Hassan, G (2018). *Les jeunes et l'extrémisme violent dans les médias sociaux. Inventaire des recherches*. Unesco, p. 42. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01925898/document

[422] Conseil de l'Union Européenne (2016, 30 mai). Développement de l'éducation aux médias et de l'esprit critique au moyen de l'éducation et de la formation. *Conclusions du Conseil*. https://www.consilium.europa.eu/fr/press/press-releases/2016/05/30/eycs-conclusions-developing-media-literacy/

[423] *Ibid.*

[424] Pierre, S. (2018). *Former à l'esprit critique : une arme efficace contre les fake news*. The conversation. Consulté le 15 novembre 2019 sur http://theconversation.com/former-a-lesprit-critique-une-arme-efficace-contre-les-fake-news-91438

il propice à la réflexion sur sa fonction critique ? Sa nature préventive et défensive n'aurait-elle pas pour effet de la réduire et de l'appauvrir au détriment d'une réflexion de fond sur son histoire, ses évolutions ainsi que sur ses finalités éducatives et citoyennes ?

3.2. Une éducation critique « fourre-tout » qui souffre d'une absence de théorisation scientifique

Des publications francophones récentes se consacrent à la fonction critique de l'ÉMI. Le *Petit manuel critique,* dirigé par un collectif de chercheurs issus de l'université de Lille (laboratoire Geriico) et illustré par Flora Beillouin[425], se présente en un dialogue entre journalistes, jeunes et acteurs de l'Éducation nationale, de l'éducation populaire et des structures sociales. Une approche collaborative et participative de l'ÉMI est présentée et centrée sur les pratiques des acteurs, leurs témoignages et vécus pour une ÉMI incarnée et engagée dans la lutte contre les inégalités culturelles et sociales. Une diversité de thématiques sont abordées dans cet ouvrage, partant de la classe média, à la production de webséries et de webdocumentaires, d'émissions de télévision, entre autres, dans un contexte à la fois d'émergence de médias alternatifs et participatifs, et de défiance vis-à-vis des médias traditionnels. Cette multiplicité de thématiques est perceptible également dans l'ouvrage dirigé par Sophie Jehel et Alexandra Saemmer qui réunit 18 contributions sur l'éducation critique aux médias et à l'information [ÉCMI]. Faisant suite aux cycles annuels de séminaires engagés par ces deux chercheures depuis 2015[426], cet ouvrage aborde l'éducation critique à partir de regards croisés de chercheurs et de praticiens issus des champs de l'enseignement, de l'éducation populaire et du monde associatif et artistique[427].

Ces deux publications ont en commun de présenter l'éducation critique à travers une diversité d'acteurs intervenants dans ce champ et une multiplicité de thématiques comme autant d'objets d'études et d'enseignement. La dimension critique y est évoquée à partir d'une multiplicité d'approches qui peinent à dialoguer entre-elles. La diversité de thématiques abordées ne risque-t-elle pas également d'occulter la conceptualisation des compétences et savoirs qui constitueraient cette ÉCMI ? N'y a-t-il pas un risque de voir derrière l'expression « éducation critique » un « fourre-tout » de thématiques sans contours, ni limites ? Alors que l'éducation à l'esprit critique apparaît comme un fondement de l'ÉMI, l'index situé à la fin de cet ouvrage ne comporte qu'un seul renvoi à l'« esprit critique » (p. 9) témoignant ainsi d'une absence d'intérêt de la part des auteures pour cette notion et son explicitation alors que l'ajout du qualificatif « critique » à « éducation aux médias et à l'information », qui figure pourtant dans le titre de cet ouvrage, semblait annoncer un renouvellement du paradigme éducatif. La conceptualisation de la notion « esprit critique » est absente des deux ouvrages que nous venons de citer.

Un dernier point concerne la multiplicité des acteurs privés et publics qui interviennent dans le champ de l'ÉMI contribuant à brouiller les pistes quant à la visibilité des actions d'ÉMI menées au sein des établissements scolaires. N'y a-t-il pas un risque également d'éclipser le travail réalisé par les enseignants alors que seule l'école a la capacité d'accueillir l'ensemble d'une

---

[425] La Friche & EDUmédia (2021). *Petit manuel critique d'éducation aux médias. Pour une déconstruction des représentations médiatiques*. Éditions du commun.
[426] https://tv.cemea.asso.fr/2016/04/seminaire-pour-une-education-critique-aux-medias-en-contexte-numerique/
[427] Pour en savoir plus, voir Mahmoudi, K. (2021, mai-juin). Jehel, Sophie, Saemmer, Alexandra (dirs.) (2020). *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*. *Note de lecture*. *InterCDI,* (291), pp. 11-14. http://www.intercdi.org/education-critique-aux-medias-et-a-linformation-en-contexte-numerique/.

classe d'âge ? Cette multiplicité d'acteurs ne risque-t-elle pas de déplacer l'ÉMI sur le terrain de l'action et de la production de contenus au détriment d'une réflexion approfondie portant sur une *épistémé* critique* ?

Avant de clore cette première partie, nous ajoutons que l'absence de théorisation scientifique au sujet de l'éducation critique est perceptible à travers l'ouvrage « généraliste » de Laurent Petit[428] qui a l'avantage de proposer une vue d'ensemble, un panorama de la question de l'éducation aux médias à travers une approche historique. Toutefois l'ouvrage comporte des écueils, à commencer par le choix de présenter quelques « grandes figures » de l'éducation aux médias, choix que l'auteur lui-même sait arbitraire. La dimension critique de l'ÉMI se limite ensuite à un chapitre de quatre pages[429] cependant que le sous-titre de l'ouvrage intitulé « repenser l'approche critique » donne à penser aux lecteurs que l'auteur se concentre sur cette approche. Que signifie l'usage du verbe « repenser » dans ce sous-titre ? S'agit-il de penser « à nouveau », « différemment », la fonction critique de ÉMI et à l'aune de quoi ? Le choix du singulier sous-entend, en définitive, qu'il est question d'une approche critique unifiée et homogène alors que nous avons tenté de démontrer, dans cette première partie, la diversité des approches critiques qui émergent des littératures scientifiques anglophone et francophone. Nous dressons un constat similaire suite à la lecture de la contribution d'Olivier Las Vergnas issu de l'ouvrage collectif dirigé par la bibliothécaire Salomé Kintz. Dans cet ouvrage pratique, qui relate des expériences et actions de terrain, Olivier Las Vergnas soulève la problématique de la médiation scientifique face aux infox en explicitant la démarche scientifique. Dans un sous-chapitre intitulé « L'esprit critique et la démarche scientifique face à la désinformation[430]», démarche scientifique et démarche critique se confondent. Que dire enfin de la définition minimaliste de « l'esprit critique » dans le glossaire de cet ouvrage ? Extraite du site Eduscol[431], cette définition à dimension philosophique ne prend pas en considération les problématiques informationnelles et occulte, de fait, la question épistémologique.

En conclusion, il s'avère que ces publications récentes témoignent de l'intérêt grandissant pour l'éducation critique aux médias et à l'information auxquels s'associent des événements réunissant des universitaires et des praticiens. Le Printemps de la recherche en éducation porté par le réseau des INSPÉ témoigne, par exemple, de la volonté institutionnelle de porter la réflexion sur les applications pédagogiques et didactiques de l'esprit critique dans une approche transversale[432]. Pour autant, ni les publications évoquées, ni les contributeurs à cet événement interrogent les fondements épistémiques d'une éducation critique à l'information et aux médias. Fondée sur des présupposés et cantonnée à la sphère de l'implicite, la culture critique est perçue comme « allant de soi ». Ce constat nous amène à tenter de l'extraire de cette

[428] Petit, L. (2020). *L'éducation aux médias et à l'information : repenser l'approche critique*. PUG.
[429] *Ibid.,* p. 55-59.
[430] Kintz, S., 2020. (dir.). *Décoder les fausses nouvelles et construire son information avec la bibliothèque.* Presses de l'ENSSIB.
[431] « Disposition de l'esprit qui consiste à ne jamais admettre une affirmation, un jugement ou un fait sans en avoir reconnu la légitimité rationnelle ou sans en avoir éprouvé la valeur ». *Ibid.* p. 229.
[432] Du 29 mars au 01 juin 2021 et intitulé : « Développer l'esprit critique des élèves : enjeux pour la formation des enseignants et personnels d'éducation » : https://www.reseau-inspe.fr/prinspe2021/

sphère en œuvrant à sa théorisation. L'élargissement du champ de l'ÉMI, dans et hors l'école, nous conduit alors à construire un terrain d'investigation propre aux actions et initiatives menées dans le champ de l'éducation populaire et du monde associatif.

Conclusion de la partie 1

Du choix des mots au choix des concepts : une fonction critique pour la culture informationnelle ?

Éducations à…, maîtrise de l'information, culture(s) de l'information, culture informationnelle, *information literacy*, translittératie… Cette diversité conceptuelle et lexicale témoigne de la vitalité d'un champ, aux enjeux sociétaux, politiques et éducatifs forts, porté par des chercheurs anglophones et francophones à partir de points de vue et d'approches différenciés. Une diversité manifeste du caractère jeune et instable de la culture informationnelle dans le monde francophone autant que de l'intérêt qu'elle suscite. Cette diversité lexicale et conceptuelle nous conduit également à prendre position, à faire des choix théoriques et lexicaux. En France, dans le domaine des SIC, la culture informationnelle est considérée comme un « objet de recherche en mouvement[433] », vivant et évolutif en fonction des changements sociétaux, culturels et technologiques. Mais vingt ans après l'essor de la réflexion sur la culture informationnelle en France, « où en est-on ? [434] ». C'est la question posée par Vincent Liquète dans son état des lieux qui apporte des éclairages épistémiques sur la place des cultures de l'information dans le système éducatif français laquelle repose sur deux piliers :

-la documentation scolaire portée par les professeurs documentalistes et les espaces de documentation et de savoir que sont les CDI ;

-l'institutionnalisation d'un enseignement de l'informatique (« informatique réflexif » selon l'expression de Vincent Liquète) à travers le programme de Sciences Numériques et technologie (SNT) en tant qu'enseignement obligatoire, en classe de seconde, et de spécialité (au choix de l'élève) en 1er et en Term. Notre étude située clairement dans la sphère éducative se positionne dans la lignée des travaux francophones engagés depuis de nombreuses années autour du concept de culture informationnelle, depuis la pédagogie documentaire jusqu'à la maîtrise de l'information, en passant par la culture de l'information. Quatre raisons nous amènent à mobiliser le concept de culture informationnelle :

[433] *Op. cit*., Maury & Etévé, 2010. À ce propos, nous ne pouvons que nous étonner de l'absence de référence à la culture informationnelle dans la publication de la Conférence permanente des directeurs et directrices des unités de recherches en sciences de l'information et de la communication (CPDIRSIC) de juin 2019 qui présente les principales thématiques abordées par les SIC. Or de nombreux travaux de chercheurs francophones et anglophones ont porté sur la conceptualisation de la culture informationnelle/culture(s) de l'information. Dans la CPDIRSIC, la culture informationnelle est évoquée de manière lapidaire dans un chapitre consacré à la littératie et à la culture numérique (2019, p. 112). Or littératies numérique et informationnelle se distinguent au même titre que l'information ne se réduit ni à ses supports, ni à ses techniques. CPDIRSIC. [Conférence permanente des directeurs.trices des unités de recherche en sciences de l'information et de la communication] (2019). *Dynamiques des recherches en sciences de l'information et de la communication.* http://cpdirsic.fr/wp-content/uploads/2019/08/dyresic-web-08-2019.pdf

[434] Liquète, V. (2018b). Genèse et essor de la culture de l'information au sein du système éducatif français. Vingt ans après, où en est-on ?. *Éducation et sociétés*, *41*(1), pp. 151-167. https://doi.org/10.3917/es.041.0151

- sa nature englobante et intégrative nous autorise à questionner une fonction critique pour la culture informationnelle dans les discours institutionnels ;

- son imprégnation éducative élargit les problématiques liées à la société informationnelle au-delà de l'apprentissage en incluant une réflexion sur la dimension « enseignement » et en posant la question des savoirs de référence légitimés par l'institution. Que doit apprendre tout élève à l'école ? Quels sont les savoirs qui valent d'être appris et su ? Alors que le concept d'éducation critique à l'information et aux médias renvoie à un apprentissage progressif, la culture informationnelle soulève la problématique de l'épistémologie des savoirs dans le champ de l'information-documentation ;

- le concept de culture informationnelle symbolise une approche socio-culturelle française éloignée des approches anglo-saxonnes de l'*information literacy.* Même si certains auteurs développent la question des savoirs, Anne Lehmans précise que les définitions du concept d'*information literacy* « […] portent essentiellement sur les compétences[435] ». La notion de *meta-trans-literacy,* importée du monde anglophone et du Canada, peine, par ailleurs, à trouver sa place en France car elle ne prend pas suffisamment en compte la question des savoirs ;

- enfin, si le courant de la *critical information literacy* est inspirant pour notre étude pour les raisons évoquées précédemment[436], ce concept émergent ne fait pas encore l'objet d'une définition claire.

À travers ces pages, deux éléments ont été mis en évidence : la culture critique de l'information est une revendication de longue date dans la littérature scientifique francophone. Les notions de culture informationnelle et d'esprit critique sont, ensuite, deux symboles d'une conception française de l'éducation. Ces éléments justifient notre entrée dans les discours institutionnels à partir de la formule « esprit critique » et du lieu discursif « former l'esprit critique » qui interpellent, selon nous, le concept de culture informationnelle. Avant de clore notre réflexion, il est opportun de préciser l'usage de l'expression « fonction critique » dans le sous-titre de notre thèse. Celui-ci s'inspire du titre de l'ouvrage de Jacques Piette[437] même si l'auteur n'explicite ni ce qu'il entend par « fonction critique », pourtant en titre de son ouvrage, ni la distinction qu'il opère entre « fonction critique » et « perspective critique » utilisées de manière interchangeable et synonymique. Étymologiquement, le terme « fonction » est issu du latin *functio* qui signifie « accomplissement », « exécution » selon le dictionnaire de l'Académie française. La fonction critique de la culture informationnelle questionne ses finalités dans un monde où l'esprit humain n'est plus toujours en capacité d'évaluer la véracité et la fiabilité des sources d'information. Alors qu'il s'appuie sur le texte de Kant (1784), Michel Foucault (1978) explicite l'expression « fonction critique » dans un rapport étroit entre sujet, pouvoir et vérité. La fonction critique » y est définie comme une pratique de soi qui consiste à « désapprendre » pour se défaire des mauvaises habitudes et des opinions fausses. Dans la pensée foucaldienne,

[435] *Op. cit*., Lehmans, 2007, p. 29.
[436] Cf. chapitre 2, section 2.3 de cette partie.
[437] *Op. cit*., Piette, 1996.

la critique est une vertu qui a pour fonction le désassujettissement par rapport au pouvoir et à la politique de la vérité. Celle-ci s'accompagne d'une fonction de lutte pour donner à l'individu « […] les armes et le courage qui lui permettront de combattre toute sa vie[438] ». La « fonction critique » soulève la dimension politique de notre sujet et renvoie, dès lors, au rôle et à la finalité de la culture informationnelle en milieu scolaire à travers la construction d'une culture critique aux finalités émancipatrices et libératrices. Alors que la culture numérique fait l'objet d'une politique institutionnelle volontariste et engagée[439], en quoi son institutionnalisation réinterroge-t-elle le concept de culture informationnelle à travers sa fonction critique ?

Préciser les objectifs et soulever la problématique de recherche

Si l'esprit critique semble unanimement revendiqué, il ne fait que rarement l'objet d'explicitation et s'impose à travers son sens commun, sa dimension symbolique et la force de ses présupposés. Nous avons voulu mettre en évidence, dans cette première partie, l'absence de nomination et de théorisation scientifique qui font de la culture critique de l'information un « allant de soi », un impensé, dans la littérature scientifique francophone. Or, dans la construction d'un objet de recherche, « les vides ne sont pas moins significatifs que les pleins » pour Yves Jeanneret et Bruno Ollivier[440]. Questionner le vide épistémique de la culture critique de l'information semble une gageure, tant le consensus et la force d'évidence l'imprègnent. Cette culture qui ne s'énonce que rarement en tant que telle se situe, selon nous, dans la sphère de l'implicite[441].

Au cours de cette première partie, nous nous sommes également efforcée de mettre au jour les manques et les zones d'ombre relevés à partir de nos lectures afin de faire émerger les points saillants qui justifient l'originalité et l'unicité de nos propositions de recherche. Ces manques, qui sont de deux ordres, soulèvent deux niveaux de questionnements :

(i) Le premier concerne les mises en mots de l'esprit critique dans les discours institutionnels :

[438] *Op. cit.,* Foucault, 1978.

[439] Création de l'agrégation d'informatique à la rentrée 2022, enseignement obligatoire de SNT (Science numérique et technologie) en classe de 2de, nouveaux programmes d'enseignement de spécialité de SNT des classes de Première et de Terminale en lycée depuis 2019, plateforme d'autoformation Pix.

[440] Jeanneret, Y., & Ollivier, B. (2004). Introduction. L'invention problématique d'un champ. *Hermès, La Revue*, *1*(38), pp. 27-29. https://doi.org/10.4267/2042/9420

[441] Une anecdote récente parmi de nombreuses nous semble révélatrice du degré d'implicite de la culture critique de l'information : le colloque international intitulé « Journalisme et plateformes : information, infomédiation et *fake news* » du 20, 21 et 22 janvier 2021 à l'EJCAM proposait une communication qui a attiré notre attention à travers son intitulé et les chercheurs qui l'ont portée (A. Cordier, C. Dolbeau, P. Georget, E. Jaubert-Michel, F. Millet, Vassili Rivron de l'université de Rouen & l'université de Caen). La communication intitulée « Perception des infox et mobilisation de l'esprit critique en temps de crise sanitaire : les apports de la méthode Living Lab » n'a pourtant pas une seule fois mentionné l'esprit critique ou la dimension critique du sujet. Aucune explicitation portant sur cette approche critique n'a été avancée alors que le titre de la communication le laissait espérer.

> Quelles rhétoriques de l'esprit critique, en tant que mises en récit, se déploient dans ces discours ? Quelles conceptions institutionnelles de l'éducation à l'esprit critique s'y dégagent ?

Les mises en récit de la formule se construisent à partir de lieux de discours qui constituent des trames explicatives favorisant le partage du sens[442]. Nous serons donc attentive aux rhétoriques institutionnelles qui soutiennent le lieu discursif.

(ii) Le second niveau de questionnement tient à cette « ambition », cet impératif de l'esprit critique présenté dans les discours comme un « régime de l'incontournable[443] » et qui s'incarne dans le caractère injonctif de la trame lexicale du lieu discursif :

> Pourquoi « former l'esprit critique » alors que toute éducation (du latin *educare, ducere,* qui signifie « conduire », « élever ») suppose le développement de l'esprit critique ?

Alors que les apprenants sont soumis à la prolifération de l'information et à la croissance de phénomènes informationnels comme les infox, la désinformation ou le complotisme, l' « ambition majeure[444] » des politiques publiques éducatives est de « former l'esprit critique » :

> Que sous-tend cette formation en termes d'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être critiques dans le champ de l'information-documentation ? Quelles conceptions institutionnelles de l'éducation critique à l'information, aux médias et au numérique se dégagent ?

Notre étude questionne le rôle de l'institution scolaire dans l'éducation de « "cybercitoyens" actifs, éclairés et responsables de demain[445] » ainsi que les initiatives des politiques publiques éducatives en faveur d'une éducation critique aux finalités émancipatrices et libératrices.

Nos repères théoriques précisés et nos questions de recherche ainsi délimitées, notre parcours est guidé par la problématique suivante :

---

[442] Bachimont, B. (2020, 28 février). *Rhétorique de l'intelligibilité, vers des humanités du numérique* [Séminaire]. Maison des sciences de l'Homme, sciences et société unies pour un autre développement à Montpellier. https://www.youtube.com/watch?v=Z9q5pijXp-E

[443] Jeanneret, Y. (2010). L'optique du *sustainable* : territoires médiatisés et savoirs visibles [en ligne]. *Questions de communication*, n° 17, p. 59-80. [réf. du 12/05/2018]. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-questions-de-communication-2010-1-p-59.htm

[444] *Op. cit.,* Eduscol, 2016

[445] Eduscol (2020). https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information

De quelle reconnaissance institutionnelle une culture critique de l'information bénéficie-t-elle dans les discours ?

Le choix d'un objet de recherche n'est pas le fruit du hasard. Il tient à notre position de praticienne-chercheure, expression que nous empruntons à Catherine De Lavergne[446]. La culture critique de l'information est un objet de recherche qui nous implique en tant qu'enseignante spécialiste de la pédagogie de l'information-documentation. Dans une dynamique dialogique, notre objectif de recherche questionne le sens de nos pratiques pédagogiques tandis que ces dernières influent sur nos orientations de recherche. Si l'objectif de notre étude soutient la mise en œuvre d'une éducation critique à l'information et aux médias sur le terrain, en l'absence de cadrages institutionnels, notre posture de recherche reste néanmoins distancée, en extériorité, afin d'acquérir une certaine hauteur.

Parce que les savoirs informationnels se déclinent dans les programmes des disciplines scolaires, nous avons choisi de ne pas focaliser notre attention uniquement sur les dispositifs éducatifs qui mettent en œuvre des apprentissages informationnels mais plutôt « d'entrer » dans les discours institutionnels par la notion de formule. Suivre le parcours de la formule « esprit critique » suppose de ne pas la quitter des yeux en créant un fil rouge, un fil conducteur, afin de suivre ses trajectoires, de lire ses récits sans la perdre dans la masse des matérialités discursives. Saisir cette formule dans son contexte, à travers le lieu discursif, pour comprendre à la fois ce qu'elle désigne ainsi que la nature même du discours qui la sollicite, nous conduit, dans une deuxième partie, à justifier nos choix méthodologiques. Notre identité de praticienne-chercheure, nous amène à constituer et organiser nos corpus par le bais d'actes documentaires (recherche, sélection, classement, catalogage) qui prennent appui sur nos pratiques professionnelles et conditionnent notre posture de recherche ainsi que la manière dont nous allons observer puis analyser les matériaux empiriques collectés.

[446] De Lavergne, C. (2007), La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, (3), pp.28-43.

Partie 2

La culture critique de l'information dans les discours institutionnels au prisme de la formule et du lieu discursif

« Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux. »

Foucault, 1971, p. 46

PARTIE 2 : La culture critique de l'information dans les discours institutionnels au prisme de la formule et du lieu discursif

Introduction

Qu'entendons-nous par « discours institutionnels » ? En quoi la formule et le lieu discursif constituent-ils des outils méthodologiques propices à l'analyse des discours institutionnels ? En quoi pouvons-nous considérer l'esprit critique en tant que formule et « former l'esprit critique » en tant que lieu discursif ?

Cette deuxième partie, qui s'articule autour de trois chapitres, tente d'apporter des éclairages à ces questionnements et nous amène à avancer des arguments d'ordre méthodologique en faveur d'un cadre qui s'appuie sur les travaux engagés de trois chercheures en SIC : Alice Krieg-Planque, Claire Oger et Caroline Ollivier-Yaniv, respectivement maîtresse de conférences, puis professeures en SIC. Trois chercheures dont les origines disciplinaires sont, pour les deux premières, les sciences du langage, pour la troisième, la science politique. Parce que leurs travaux permettent de réfléchir l'articulation de quatre objets, à savoir les discours institutionnels, la formule, le lieu discursif et l'analyse du discours, ceux-ci constituent un apport considérable dont notre thèse est tributaire. Ils éclairent la nature même de notre objet d'étude tout en posant les fondements d'un socle méthodologique et conceptuel rigoureux pour atteindre notre objectif scientifique : clarifier ce qu'une culture critique de l'information désigne dans les discours institutionnels en suivant la trace d'une formule sous le prisme d'un lieu discursif.

Caroline Ollivier-Yaniv et Claire Oger[447] ont travaillé de concert sur la thématique des discours institutionnels, plus précisément sur les rapports entre les médias et l'institution militaire[448]. La convergence de leurs travaux éclaire les phénomènes de tension et de contradiction caractéristiques de ces discours[449]. L'apport heuristique d'Alice Krieg-Planque sur la formule en analyse du discours est considérable. Sa thèse conduite sous la direction de Patrick Charaudeau, soutenue à l'université Paris 13 dans le champ des sciences du langage[450], fut

[447] Caroline Ollivier-Yaniv a soutenu une thèse portant sur la communication gouvernementale en tant qu'information d'État, en 1997, à l'université Paris 1 sous la direction de Lucien Sfez. La thèse de Claire Oger soutenue en 2002 à l'université Paris 12 sous la direction de Simone Bonnafous portait sur une analyse de discours des rapports de jurys concernant l'épreuve de culture générale dans trois concours de sélection des élites de la fonction publique (École de guerre, Cours supérieur d'état-major, École nationale d'Administration, École nationale de la Magistrature). Sa réflexion portait sur les relations entre épreuves de culture générale et cultures institutionnelles. Oger, C. (2005). L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques. *Langage et société*, *114*(4), pp. 113-128. https://doi.org/10.3917/ls.114.0113

[448] Oger, C., & Ollivier-Yaniv, C. (2003b). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique*, (71). https://doi.org/10.4000/mots.8423

[449] *Ibid.*

[450] *Op. cit.,* Krieg, 2000.

centrée sur la formule « purification ethnique » dans la presse française (1980-1994). Son analyse menée sur un large corpus de discours médiatiques propose une réflexion heuristique sur la formule et, dans une moindre mesure, sur la notion de lieu discursif[451]. Il s'en suivra une longue liste de publications sur la théorie de la formule[452], objet caractéristique, selon la chercheure, des discours socio-politiques[453].

Que faut-il entendre par discours institutionnels ? L'analyse des discours institutionnels n'est pas une analyse comme les autres. Georges-Elia Sarfati, qui l'observe sous le prisme de la notion « d'institution de sens commun », considère qu'elle « fait rupture[454] » avec l'analyse des discours parce que, sur le plan théorique, elle suppose une réflexion sur le concept d'institution, dans sa dimension discursive, et sur les plans méthodologique et pratique, d'autre part, parce qu'elle invite à une redéfinition même du concept d'analyse. C'est pourquoi notre premier chapitre débute par une clarification terminologique et conceptuelle de ce que nous entendons par « discours institutionnels », expression que nous avons d'ores et déjà choisi de pluraliser pour les raisons que nous allons évoquer ci-dessous. Le deuxième chapitre s'ouvre sur un argumentaire en faveur de deux notions théoriques et méthodologiques pertinentes pour l'analyse des discours institutionnels : la formule et le lieu discursif. Nous rendrons compte de nos choix dans la délimitation de trois terrains d'investigation puis conclurons enfin par la présentation de nos trois corpus de discours institutionnels (C1), de discours de leurs partenaires (Clémi, Canopé, sites académiques et ministériels, INSPÉ) (C2) puis de discours alternatifs et de contre-discours (C3) lesquels émanent de la sphère associative et de l'éducation populaire. Le dernier volet de notre cadrage méthodologique s'achève sur l'explicitation de notre démarche d'analyse qualitative. Chaque chapitre se clôt par des précisions quant à nos choix et positions méthodologiques.

[451] Krieg-Planque, A. (2010b). Un lieu discursif : « Nous ne pourrons pas dire que nous ne savions pas ». Étude d'une mise en discours de la morale. *Mots. Les langages du politique*, (92), pp. 103-120. https://doi.org/10.4000/mots.19571

[452] Krieg-Planque, A. (2010a). La formule « développement durable » : un opérateur de neutralisation de la conflictualité. *Langage et société*, *134*(4), pp. 5-29. https://doi.org/10.3917/ls.134.0005

[453] Krieg-Planque, A. (2009). *La notion de « formule » en analyse du discours : cadre théorique et méthodologique.* Presses universitaires de Franche-Comté, p. 34.

[454] Cet auteur postule en effet que toute situation de discours est afférente à une institution de sens productrice de normes et d'actions constitutives d'une performance sémiotique. Longhi, J., & Sarfati, G.-E. (dirs.) (2014). *Les discours institutionnels en confrontation : contribution à l'analyse des discours institutionnels et politiques*. L'Harmattan, pp. 15-17.

Chapitre 1. Des discours institutionnels aux discours « instituants » : vers l'analyse des discours autorisés

1. Éclairer l'objet d'étude par le concept d'institution

1.1. Ethos[455] protecteur et ethos d'autorité : la construction de la légitimité des discours institutionnels

Nous ne pouvons considérer les discours de l'institution scolaire comme un concept majeur de notre étude sans nous arrêter momentanément sur ce que le terme « institution-nel » signifie. Un passage par le concept d'institution permet d'éclairer la compréhension de notre objet d'étude. Sans nous attarder trop longuement, ce « passage obligé » nous autorise à préciser ce que nous entendons par « discours institutionnels » en faisant notamment apparaître les contraintes qui participent de l'énonciation* visant à produire un discours légitimé[456].

La connaissance de l'étymologie apporte, dans un premier temps, quelques éléments à la compréhension du terme. Du latin *institutio* « arrangement » puis *instituere*, « établir », « commencer », « fonder », le terme « institution » est défini minimalement à la fois comme « l'ensemble des organisations juridiquement inscrites dans l'appareil d'État[457] » et comme un processus à travers l'action d'instituer. Il n'y a pas de société sans institution, c'est-à-dire sans une organisation et une stabilisation des activités humaines dans des structures et formes qui constituent des normes pour les individus qui y sont soumis[458]. Nous soulignons également l'entremêlement du terme « institution » avec celui d'« éducation », puisque le premier était le nom donné auparavant aux maisons d'instruction secondaire dans les communes dépourvues de collèges et lycées[459].

Toute institution possède ensuite une fonction normative et régulatrice. Robert Lafore, professeur à l'IEP de Bordeaux, s'attache au fait institutionnel dans un contexte contemporain de défiance à leur égard[460]. Instance de pouvoir et organisme stable, l'institution s'emploie à assurer l'éducation et la formation des individus, à les protéger des menaces en se dotant ainsi d'un *ethos* protecteur et régulateur à l'égard des plus faibles notamment. Employé à la fois dans

---

[455] Tout discours suppose un *ethos* pour Dominique Maingueneau qui émerge de l'énonciation. Construite par les locuteurs, le terme renvoie à des représentations de l'institution. *Op. cit*., 2009, pp. 60-61. Cf. glossaire.

[456] Issue des travaux du linguistique français Émile Benveniste (1974), l'énonciation se définit, dans sa relation à l'énoncé. Dominique Maingueneau définit l'énonciation comme l'événement constitué par l'apparition d'un énoncé. La particularité des discours institutionnels est que l'individu qui parle ne prend pas nécessairement en charge l'énonciation. *Op. cit*., 2009, p. 57.

[457] Oger, C., & Ollivier-Yaniv, C. (2003a). *Du discours de l'institution aux discours institutionnels : vers la constitution de corpus hétérogènes* [Colloque]. Xe Colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC, Université de Bucarest. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000717/document

[458] Bachelet, T., & Dezobry, C. (1882). Institution. Dans *Dictionnaire général des lettres, des beaux-arts et des sciences morales et politiques*, p. 1087.

[459] *Ibid.*

[460] Lafore, R. (2019). Qu'est-ce qu'une institution ?. Dans *L'individu contre le collectif : qu'arrive-t-il à nos institutions ?* (chap. 1, pp. 7-52). Presses de l'École des hautes études en santé publique (EHESP).

son sens sociologique, en référence à une forme particulière d'organisation des grandes fonctions publiques dans une société donnée (justice, école…), et dans son sens anthropologique, comme un ensemble de coutumes, de lois, de principes, de pratiques sociales et de valeurs qui régissent la vie et l'organisation sociale d'un groupe ou d'un état, le concept d'institution conduit à réfléchir à la question du contrôle et du pouvoir[461]. La philosophie de l'éducation nous permet également de comprendre comment se construit la légitimité des discours institutionnels. Olivier Reboul emploie une série de qualificatifs pour définir la notion d'institution éducative : autonome, stable (par sa forme prévisible), contraignante (par les règles qu'elle édicte et par l'autorité qu'elle exerce sur ses membres limitant ainsi leurs libertés). L'institution possède en cela une fonction sociale[462] fondée sur l'intérêt public qui ne perdure que tant qu'elle suscite un accord même minimal des individus, selon le philosophe américain John Searle[463].

La notion de contrainte légale et/ou légitime semble, dès lors, inhérente de celle d'institution. À l'*ethos* protecteur évoqué supra s'ajoute un *ethos* d'autorité essentiel à la compréhension de la nature même des discours et des règles de fonctionnement qui les régissent. L'institution prescrit les comportements de la collectivité dont elle est la garante et édicte des modèles de conduites. Ruth Amossy considère que la notion d'*ethos*, qu'elle définit comme une présentation de soi, est intégrante du discours[464]. Ces *ethos* qui s'expriment dans l'acte d'énonciation forgent ainsi la nature prescriptive des discours tout en apportant des éléments de compréhension aux processus par lesquels ces discours parviennent à susciter l'adhésion[465] ; à fabriquer du consensus. Par conséquent, notre usage de l'expression « discours institutionnels » renvoie aux discours de l'institution scolaire entendus dans une dimension plurielle[466]. Investis de ces *ethos,* les discours institutionnels incitent leurs destinataires[467] à mettre en œuvre ce projet collectif de « former l'esprit critique ». À cet égard et pour clore notre réflexion, précisons que, dans son essai, Robert Lafore définit l'institution depuis un terme clé :

---

[461] Durozoi, G., & Roussel, A. (1997). Institution. Dans *Dictionnaire de la philosophie*, p. 205.

[462] Reboul, O. (2016). *La philosophie de l'éducation*. (11e éd.). PUF, pp. 29-30.

[463] John Searle développe la notion d'« intentionnalité collective » en tant qu'états mentaux signifiant que l'individu a acquis un ensemble de dispositions ou des compétences pour répondre de manière appropriée à l'institution ; cet ensemble que Searle regroupe sous la notion « d'arrière-plan » (*background*) confère au monde institutionnel son intelligibilité et sa familiarité. Nous renvoyons le lecteur à l'entretien réalisé pour la revue *Tracés* par Éric Monnet et Pierre Navarro (2009). Les institutions sont-elles dans la tête ? Entretien avec John Searle. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (17). http://journals.openedition.org/traces/4270.

[464] Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : Ethos et identité verbale*. PUF.

[465] Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'ethos. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (113-114), pp. 55-67. https://doi.org/10.3406/prati.2002.1945

[466] Notre étude démontre les différents genres discursifs inhérents aux discours institutionnels que nous employons en conséquence au pluriel : des discours au caractère injonctif, liés à la nature normative des textes, aux discours d'accompagnement en passant par les discours médiatiques sur Eduscol et education.gouv, les discours institutionnels renvoient par conséquent à des situations d'énonciation variées. Cf. glossaire.

[467] Nous utiliserons le terme « destinataire » en référence aux individus à qui s'adressent les discours. Il est entendu comme un synonyme du terme « allocutaire » symétrique à « locuteur » pour Dominique Maingueneau (*op. cit.,* 2009, p. 17). Ce terme nous semble à propos dans notre approche du discours en tant qu'acte de communication, non pas à sens unique, d'un locuteur vers un destinataire passif, mais plutôt comme un processus interactionnel actif ; comme une construction collective. À ce titre et à l'instar de Culioli, nous considérons les destinataires en tant que co-énonciateurs jouant un rôle agissant. Quand l'énonciateur parle, le co-énonciateur communique à travers son interprétation et par l'orientation qu'ils décident de leur donner à travers ses actions pédagogiques et éducatives.

le « collectif » qui évoque la question de l'accommodation sous contrainte de rationalité de l'individu au collectif voire d'une conscience collective prônée au nom du plus grand nombre[468]. L'institution confère alors une identité à ses membres en instaurant une médiation entre l'individu et le collectif, entre des valeurs universelles et des individus particuliers, ainsi que l'affirmait Alain Ehrenberg dans le courant des années1990[469].

Nous ne pouvions appréhender l'objet « discours institutionnels » indépendamment du concept d'institution. Ce passage sur la construction de la légitimité des discours institutionnels que Claire Oger décrit comme un *ethos* légitime[470] confère un statut particulier aux énoncés*, ce qui nous amène à comprendre un élément fondateur de ces discours : l'exclusion de toute réalité de terrain en tant que manifestation de l'individuel au profit de l'intérêt collectif. Ces discours détachés des pratiques et désincarnés du social, amènent enfin Luc Boltanski, dans une perspective sociologique critique, à qualifier l'institution d'« être sans corps[471] » dont l'objectif est de réduire l'incertitude liés aux désirs, aux expériences et aux points de vue des « êtres en chair et en os[472] ». Bien que dénués de traces portant sur les pratiques sociales, ces discours réagissent aux événements sociétaux auxquels l'institution est confrontée, laquelle se doit, le plus souvent, d'apporter des réponses.

[468] *Op. cit*., Lafore, 2019.
[469] Molénat, X. (2010, novembre). Entretien avec Alain Ehrenberg. France-États-Unis, deux conceptions de l'autonomie. *Sciences humaines*, (220), pp. 34.
[470] *Op. cit*, Oger, 2005.
[471] Luc Boltanski définit l'institution en ces termes : « Une institution est un être sans corps à qui est déléguée la tâche de dire ce qu'il en est de ce qui est et de ce qui vaut ». Boltanski, L. (2008). Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (8). https://doi.org/10.4000/traces.2333
[472] *Ibid.*

1.2. Pensée institutionnelle et « ordre scolaire »

Dans notre étude, « ordre scolaire » et « forme scolaire » sont synonymes[473]. Le travail mené par l'anthropologue britannique Mary Douglas, dans son ouvrage au titre évocateur, *Comment pensent nos institutions ?*, nous éclaire sur la nature de notre objet d'étude ainsi que sur le contrat tacite qui lie l'institution aux destinataires* de ses discours. La chercheure conçoit l'institution non exclusivement comme un ensemble de faits sociaux, mais également comme un cadre cognitif d'expression des pensées individuelles. Sa définition durkheimienne de l'institution en tant que « groupement social légitimé[474] » invite l'individu à reconnaître son implication dans la construction institutionnelle :

> « L'individu au sein du collectif n'est jamais, ou presque jamais, conscient du style de pensée dominant qui exerce pratiquement toujours une emprise absolue sur sa pensée et dont il lui est impossible de s'écarter[475]. »

En s'appuyant sur la théorie économique des institutions sociales de l'américain Andrew Schotter (1981), Mary Douglas présente la pensée institutionnelle comme réductrice d'entropie[476], ce qui a pour conséquence la production d'un discours où l'information est minimale et redondante le dotant d'un principe stabilisateur qui en assure la perpétuation[477]. Un principe indispensable pour faire face aux évolutions sociétales présentes et à venir. En témoignent les réformes et révisions de programmes récurrentes qui induisent un rythme de renouvellement régulier des textes institutionnels mettant en jeu le présent et le futur, et favorisant *in fine* l'emprise de l'institution sur les processus de classification et de connaissances[478]. Ces activités classificatoires sont orientées, selon Luc Boltanski, vers la formation de « règles » qui assurent une coordination entre les acteurs par l'intermédiaire desquels l'activité institutionnelle performe la réalité.

---

[473] L'expression « forme scolaire » est théorisée par certains auteurs en sciences de l'éducation et en sociologie, dont Jean-François Cerisier qui l'a définie en tant qu'espace où « on n'y apprend ni ce que l'on veut, ni à sa façon, et l'on ne choisit ni avec qui, ni où, ni quand ». Cet ordre scolaire orienté autour d'une représentation du pouvoir s'incarne dans la relation maître-élève et demeure fortement marqué par l'hégémonie disciplinaire. Cerisier, J.-F. (2016). La forme scolaire à l'épreuve du numérique. *Questions de communication*, (34), pp. 1-20. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01216702/document

[474] Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions suivi de la connaissance de soi et il n'y a pas de don gratuit*. La découverte poche, p. 21.

[475] Fleck, 1935, p. 41 ; cité dans Douglas, 2004, p. 43.

[476] En 1948, à partir de sa théorie de l'information, Claude Shannon définit l'entropie en tant que « degré d'incertitude ou d'imprévisibilité du message (pour le récepteur) lié à une source émettrice de l'information, sans prendre en compte la signification du message. Lamizet, B., & Silem, A. (1997). Entropie. Dans *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*, pp. 229-230.

[477] *Op. cit.,* Douglas, 2004, p. 83.

[478] Ce rythme de renouvellement est davantage lié à des impératifs d'ordre politique et/ou idéologique plutôt que d'ordre didactique ou pédagogique, selon Pascale Delormas, maîtresse de conférences en sciences du langage à l'université de Paris (Ceditec) et spécialiste des discours scolaires. Delormas, P. (2010). Analyse du discours institutionnel de l'école. Le cas de l'écriture de soi. *Cahiers de sociolinguistique*, *15*(1), p. 111. https://doi.org/10.3917/csl.1001.0109

L'institution est détentrice, en ce sens, d'un pouvoir légitimé que Foucault a décrit à travers l'institution pénitentiaire[479]. Les institutions qui dressent les pensées et les corps sont « des appareils à (trans-)former les individus[480] ». Détentrice d'un pouvoir, celui d'édicter des normes et des conduites, ce qu'il convient de faire et comment le faire, l'institution est donc garante d'un certain « ordre » dotant son discours d'un statut de vérité. Dans cette volonté d'édicter la vérité, nous dit Foucault, « […] qu'est-ce donc qui est en jeu sinon le désir et le pouvoir ?[481] ». Il n'y a pas d'institution sans une intention, sans une aspiration et un idéal à atteindre. Dès lors nous cherchons à comprendre ce que recouvre le lieu discursif « former l'esprit critique » en tant que dessein politique et éducatif. Quels sont les idéaux qui le soutiennent ? Les discours de l'institution scolaire n'entrent assurément pas dans la catégorie des discours « sans adversaire » et sans critique, comme l'a montré Philippe Juhem pour le discours humanitaire[482]. Les doutes voire les critiques à l'égard des discours institutionnels amenant à des situations de conflictualité s'expriment par la force du collectif à travers une forme de critique légitimée, celle du mouvement social. Ces mouvements traduisent une défiance voire une contestation pouvant aller de la déconstruction des discours jusqu'à leur rejet sans pour autant que les acteurs parviennent à s'opposer à l'application des réformes[483]. Enfin, si les textes normatifs prescrivent « ce qu'il convient de faire », dans la pratique, les destinataires en charge d'appliquer les directives institutionnelles ont une liberté d'interprétation et d'action en fonction du contexte de l'établissement scolaire. En définitive, notre approche des discours institutionnels est anthropologique, à savoir que les destinataires sont et font l'institution dans une logique de co-construction à travers leurs interactions et leurs capacités interprétatives.

« Former l'esprit critique » est un lieu commun délimité par les discours institutionnels et investi d'enjeux politiques et pédagogiques, de valeurs, d'idéaux, de rapports de force et d'influence. Mais y a-t-il une place pour l'exercice de la pensée critique dans cet espace de contraintes et de pouvoir, dans cet « ordre scolaire » ? Culture critique et culture scolaire sont-elles compatibles ? Conséquemment, quelle serait la place pour une culture critique de l'information ? Clarifier notre position à l'égard des « discours institutionnels » à partir du concept d'« institution » éclaire la nature de notre objet d'étude et soulève cet ensemble de questionnements auxquels nous nous emploierons à apporter des réponses.

---

[479] Concernant le rapport de Foucault à la notion d'institution, nous renvoyons à l'article suivant : Sauvêtre, P. (2009). Michel Foucault : problématisation et transformation des institutions. *Tracés. Revue de Sciences humaines,* (17), pp. 165-177. https://doi.org/10.4000/traces.4262

[480] Foucault, M. (1975). Des institutions complètes et austères. Dans *Surveiller et punir : naissance de la prison* (chap. 1, p. 265). Galimard.

[481] Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours : leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Gallimard, p. 22.

[482] Juhem, P. (2001). La légitimation de la cause humanitaire : un discours sans adversaires. *Mots. Les langages du politique*, (65), pp. 9-27. https://doi.org/10.3406/mots.2001.2484

[483] Voir le rapport de force engagé entre le ministre Jean-Michel Blanquer et les enseignants opposés à la réforme des lycées 2019 par le biais d'une grève des notes : https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/07/03/notes-du-baccalaureat-les-enseignants-opposes-a-la-loi-blanquer-tentent-un-dernier-coup_5484565_3224.html

2. De la notion de discours …

Les travaux de deux linguistes du courant de l'analyse du discours à la française (ADF), née de ce qui a été nommé a posteriori l'École française d'analyse du discours[484], que sont Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, ont également constitué un apport majeur à la définition du concept de discours institutionnels. L'approche communicationnelle assumée par Patrick Charaudeau le conduit à définir le discours à travers ses oppositions[485] et dans une perspective barthésienne, en tant que signe et signifiance :

> « [le discours] signifie en même temps qu'il transmet. C'est dans cet acte de transmission qu'il signifie avec l'effet qu'il produit sur l'autre, c'est-à-dire son interprétation[486]. »

L'auteur pose ainsi la question du pouvoir du langage comme effet d'influence. Dominique Maingueneau considère le discours non pas comme un système, mais comme un mode d'appréhension du langage soumis à des règles d'organisation propres[487]. Le discours se définit, chez ce linguiste, selon plusieurs critères, parmi lesquels cinq ont retenu notre attention dans la mesure où ils éclairent la nature de notre objet d'étude.

Le discours est :

- orienté en fonction d'une fin et des intentions des locuteurs ;

- une forme d'action (actes de langages ou actes de discours) orientée vers un destinataire placé en position de « devoir appliquer » (chef d'établissement et enseignants) et de faire appliquer (inspecteurs) et/ou à qui on préconise « le comment » appliquer (enseignants),

- interactif : l'énonciation qui est un échange implicite avec les destinataires modélise leurs conduites,

- une pratique sociale régie par des normes sociales et verbales,

- contextualisé : le sens de l'énoncé dépend des conditions de production.

Le discours ne doit pas être pris uniquement comme l'ensemble des choses dites et les manières de les dire, pour paraphraser Michel Foucault. Il est tout autant dans ce qui n'est pas dit ou dans ce qui se révèle par des gestes, des attitudes, des manières d'être. Foucault donne sa vision du

---

[484] Cette dénomination fait référence aux chercheurs français réunis, au milieu des années 1960, autour de Michel Pêcheux et dont les travaux portant sur les théories de l'analyse du discours sont situés à la confluence de la linguistique et du marxisme. Pour de plus amples informations se référer à l'article « école française d'analyse de discours ». Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil, p. 66.

[485] Le discours n'est pas la langue même si ces derniers représentent deux lieux de structuration du langage. Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus*, (8), p. 41. https://doi.org/10.4000/corpus.1674

[486] *Ibid.,* p. 46

[487] *Op. cit.*, Maingueneau, 2009.

logoi entendu comme discours vrais et raisonnables[488]. Il observe les discours comme un ensemble de significations contraintes et contraignantes traversant les rapports sociaux. Interrogeant les conditions de production et d'organisation du savoir, il postule enfin que les discours mettent en ordre le monde[489]. En se référant finalement aux théories des penseurs de l'Antiquité, dont Platon, pour réfléchir les évolutions technologiques, et questionner le postulat de l'existence de technologies de l'information et de la communication dites « nouvelles », Yves Jeanneret rappelle la complexité du terme *logoi* qui confond à la fois les notions de parole, de raison et de pensée tout en désignant l'écriture[490]. Le terme « logos », difficilement traduisible, renvoie, pour ce chercheur, au « texte », notion que l'auteur a théorisée et que nous avons choisi de mobiliser pour caractériser notre corpus. Nous nous en expliquerons en conclusion de ce chapitre.

[488] Foucault, M. (1976). Le discours ne doit pas être pris comme... Dans *Dits et Écrits 1954-1988. Tome III 1976-1979* (pp. 123-124). Gallimard.
[489] *Op. cit.,* Foucault, 1971.
[490] *Op. cit.,* Jeanneret, 2000, pp. 26-30.

3. …à celle de « discours instituants » : des discours d'autorité

Les travaux menés par Claire Oger et Caroline Ollivier-Yaniv éclairent la nature polymorphe des discours institutionnels. Les conditions de production de ces derniers ont été mises en exergue à partir d'une méthodologie hybride fondée à la fois sur des analyses de discours et sur des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs de la communication institutionnelle (méthode de la sociologie compréhensive)[491]. Les conclusions de leurs recherches révèlent que ces discours, caractéristiques d'un système d'écriture en contexte contraint, portent la trace d'enjeux sociopolitiques et institutionnels[492]. Dans une approche anthropologique des discours en tant que faits de communication, ces deux chercheures utilisent le qualificatif « instituant » pour caractériser le « discours officiel de l'institution saisi dans sa fonction instituante[493] » ou encore « le discours sur ce que doit être le discours[494] », tandis que, dans les années 1990, les linguistes qui avaient déjà travaillé la question, utilisaient le qualificatif « constituant[495] ». Composés d'énoncés métadiscursifs (discours tenus sur les règles de fonctionnement du discours) détachés des circonstances particulières de leur énonciation, les discours instituants* révèlent ainsi des procédés discursifs de lissage visant à gommer les tensions et polémiques dont ils sont porteurs. Ces tensions n'apparaissent en substance qu'à l'état de traces ou d'allusions recouvertes par un maillage de prescriptions et de normes positionnant ce discours à « un haut niveau de généralité[496] ». Formes lissées et neutralisation des tensions sont des spécificités des discours instituants, d'après Claire Oger. Le discours instituant, défini ainsi comme « l'idéal type du discours officiel de l'institution[497] », est souvent pris à tort pour la totalité des discours institutionnels. Ces positions épistémiques éclairent la constitution de notre corpus qui ne peut que tenir compte de la pluralité des genres discursifs*[498]. La notion de « genre » appelé par Dominique Maingueneau « unités topiques » a donc été préférée à celle de « formation discursive[499] ».

---

[491] Leurs travaux portent sur l'institution militaire et de défense et incluent des entretiens avec les principaux responsables de la Délégation à l'information et la communication de la défense (DICod). *Op. cit.,* Oger & Ollivier-Yaniv, 2003.

[492] C'est la conclusion à laquelle aboutissent également Krieg-Planque, A., & Oger, C. (2010). Discours institutionnels. Perspectives pour les sciences de la communication. *Mots. Les langages du politique*, (94), p. 93. https://doi.org/10.4000/mots.19870

[493] *Op. cit.*, Oger & Ollivier-Yaniv, 2003.

[494] 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). p. 64. https://doi.org/10.4000/mots.675

[495] Dominique Maingueneau et Frédéric Cossutta ont bâti les fondements de la notion de « discours constituants ». Celle-ci est abordée sous l'angle de celle d'*archéion*, du latin *archivům*, lié à l'*archè*, « source », « principe », et à partir de là « commandement », « pouvoir » ; l'*archéion* étant ainsi le siège de l'autorité qui fonde la détermination d'un lieu. Pour ne s'autoriser que d'eux-mêmes, ces discours se posent donc en tant que source légitimante. Maingueneau, D., & Cossutta, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, (117), pp. 112. https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1709

[496] *Op. cit.*, Oger & Ollivier-Yaniv, 2006, p. 67.

[497] *Ibid.* p. 63.

[498] Dominique Maingueneau définit le genre en tant que catégorie de nature situationnelle désignant des dispositifs de communication socio-historiquement définis. *Op. cit,* 2009, p. 68. Cf. glossaire.

[499] Maingueneau, D. (2005, mai). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques*, (9). http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/texte01.html

Deux caractéristiques supplémentaires aux discours instituants, nommés par Michel Foucault « formes ritualisées[500] », ont été mises en lumière par Alice Krieg-Planque et Claire Oger. La première concerne la stabilisation des énoncés par la présence d'une régularité discursive qui réduit, de ce fait, la diversité des discours. Cette stabilisation se manifeste tout d'abord au niveau lexical par des phénomènes de formulations conventionnelles, de sloganisation, de figements, de formes routinisées qui rendent les énoncés prévisibles et dont les formules fournissent des illustrations privilégiées[501]. En outre, cette stabilisation apporte au discours une forme neutre et unifiée propre à un discours « maîtrisé » et cohérent visant à en faciliter la réception par un public élargi[502]. Cette neutralité énonciative induit l'effacement du locuteur[503] et l'absence de prise en charge des énoncés. Dans un numéro de la revue *Mots. Les langages du politique* consacré aux discours d'autorité, Alice Krieg-Planque évoque ces caractéristiques au prisme de la notion de figement. « Régularités discursives » et « prévisibilité des énoncés » sont des signes évocateurs du discours instituant que l'auteure qualifie bien volontiers de « discours propre à susciter l'ennui[504] » et que les locuteurs eux-mêmes qualifient de « discours soporifiques » voire « anesthésiants », au sens où ils endorment l'esprit critique[505] ». Suivre ainsi la destinée de la formule « esprit critique » dans des discours qui visent précisément à l'endormir nous met au défi de nous tenir en éveil, sans faillir et sans perdre la formule des yeux dans la masse discursive.

Les conditions de production réglementées et socialement déterminées à l'origine de ces discours ont pour conséquence la présence de nombreuses répétitions qui ont pour fonction, selon les mots de Foucault, de « maîtriser l'événement aléatoire[506] », mais où se jouent également des jeux de limitations et d'exclusion[507]. Dans ces discours épurés de toute réalité de terrain, où la place et la fonction des locuteurs influent sur le degré d'injonction des textes, nous cherchons à saisir les prescriptions, les normes et les représentations à l'égard de la culture critique de l'information. Ces nombreuses répétitions renforcent l'énonciation des directives institutionnelles entendues en référence à la fois à ce qui ordonne et ce qui oriente[508]. Le sociologue critique français Luc Boltanski précise, à ce sujet, que la tâche de l'institution est de

---

[500] *Op. cit.,* Foucault,1971, p. 9.
[501] *Op. cit.,* Krieg-Planque & Oger, 2010, p. 92.
[502] *Op. cit.*, Oger & Ollivier-Yaniv, 2006, p. 67.
[503] Le genre normatif comporte un système de contraintes qui pèse sur l'énonciation et fait obstacle à l'usage du terme « auteur ». En s'appuyant sur les travaux de E. Goffman (1981), Oger et Ollivier-Yaniv ont montré que le « locuteur » des discours instituants est « l'animateur » et le « responsable » de l'énoncé sans pour autant en être l'auteur. L'écriture des textes est souvent dévolue à des individus identifiés au sein même des services ministériels, ce qui fait des discours instituants l'objet d'un travail collectif. *Op. cit.*, Oger & Ollivier-Yaniv, 2003. Nous retenons donc ce terme qui désigne l'individu qui porte la responsabilité de l'énonciation. Le locuteur est un acteur social qui agit pour et par l'institution, qui n'existe qu'à travers l'énonciation, et est placé dans une logique hiérarchique de par sa fonction. Cf. glossaire.
[504] Krieg-Planque, A. (2015). Construire et déconstruire l'autorité en discours. Le figement discursif et sa subversion. *Mots. Les langages du politique*, (107), p. 115. https://doi.org/10.4000/mots.21926
[505] *Ibid.*
[506] *Op. cit.,* Foucault, 1971, p. 11.
[507] *Ibid.* p. 47
[508] Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, (117), p. 100. https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1708

redire sans cesse ce qu'elle veut dire ; elle « […] dit ce qu'il en est de ce qui est et ce qui vaut […][509] » en le reconfirmant sans cesse. Dirigé par Claire Oger et Michèle Monte, le numéro de la revue *Mots* évoqué supra a pour objectif d'éclairer la notion d'autorité en discours[510] à partir d'un questionnement central et fédérateur aux huit contributions du recueil : « Discours d'autorité : des discours sans éclats ? ». Les discours instituants ne sont certainement pas marqués par l'éclat de l'éloquence, par la force oratoire et la persuasion qui nourrissent les convictions professionnelles des locuteurs. Pour une institution, faire autorité, c'est d'abord « […] produire un discours marqué du sceau de la crédibilité et de la véracité, lesté du poids de la compétence ou de la connaissance, émis pour rencontrer « spontanément » la reconnaissance et recueillir « naturellement » l'assentiment[511] ». Le choix du mot « autorité », dans le titre de cette section, est significatif de l'institution scolaire elle-même où l'autorité s'y manifeste sous diverses formes : de l'autorité de l'enseignant à celle de l'évaluation en passant par l'autorité des disciplines. Ce qui fait dire à François Dubet que l'école est en définitive un « bel objet foucaldien[512] ».

La seconde caractéristique tient à l'effacement de la conflictualité par un processus de dépolitisation de ces discours qui garantit leur stabilité. Les locuteurs institutionnels ont pour objectifs d'éviter d'être pris en défaut, d'une part, et de neutraliser toute forme d'opposition en niant les divergences d'opinion, et en cherchant à réaffirmer l'appartenance à une identité commune et collective, d'autre part :

> « En effet, dans l'institution, les locuteurs, sommés de répondre à des exigences complexes voire contradictoires, obéissent à une injonction plus générale : organiser la polyphonie, réduire la dissonance, produire la cohérence[513]. »

En cherchant à parler d'une seule voix, les discours instituants s'évertuent à neutraliser le dissensus et à mettre hors du débat les positions divergentes. Dans ce même numéro de la revue *Mots,* Claire Oger et la linguiste Michèle Monte interrogent la notion d'autorité dont sont investis les discours instituants expliquant les mouvements de contestation que ces derniers peuvent susciter :

> « La stabilisation des énoncés qui confère à ces discours une autorité née de la répétition n'est-elle pas en même temps ce qui les menace ?[514] »

Stabilisation des énoncés et effacement de la conflictualité sont finalement, pour Alice Krieg-Planque et Claire Oger, les deux dynamiques complémentaires des discours dits « autorisés[515] ». Les discours instituants prennent donc place au sein d'un domaine de discours

---

[509] *Op. cit.*, Boltanski, 2008.
[510] Ce numéro aborde des thématiques telles que l'argumentation et le raisonnement par autorité, la pluralité des manifestations linguistiques de l'autorité discursive, la force de l'évidence, la position des locuteurs… autant d'éléments auxquels nous serons sensible dans notre travail.
[511] *Op. cit.,* Monte & Oger, 2015.
[512]Dubet, F. (2014). Foucault et l'école : une absence d'usage. Dans H. Oulc'hen (dir.), *Usages de Foucault* (chap. 15, pp. 231-250). Presses universitaires de France. http://dx.doi.org/10.3917/puf.hen.2014.01.0231
[513] *Op. cit.,* Krieg-Planque & Oger, 2010, p. 93.
[514] Monte, M., & Oger, C. (2015) (dirs.). La construction de l'autorité en contexte. L'effacement du dissensus dans les discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique*, (107), p. 14. https://doi.org/10.4000/mots.21847
[515] *Op. cit.,* Krieg-Planque & Oger, 2010, p. 92.

pluriels englobés sous la formulation de « discours institutionnels » qui sont des discours autorisés. Les règles qui codifient ces derniers sont inhérentes, selon nous, à une institution « codifiée » qui comporte une temporalité propre, à savoir une temporalité longue, indépendante de la temporalité du politique, et de ses changements, ce qui les affecte d'un caractère universel[516].

[516] Oger & Ollivier-Yaniv, 2006, p. 72.

Conclusion de chapitre: de l'objet de recherche aux terrains construits par le chercheur

Un corpus de « textes » pour analyser les discours institutionnels dans leur pluralité

Les travaux de Claire Oger et de Caroline Ollivier-Yaniv ont fait l'objet d'une communication lors de la conférence internationale francophone en Sciences de l'information et de la communication (Cifsic), à Bucarest, entre le 28 juin et le 2 juillet 2003. Alors qu'elles s'appuient sur un corpus hétérogène de discours institutionnels, ces chercheures ont mis en lumière un élément qui nous apparaît prioritaire à la constitution de notre premier corpus, à savoir que, sous leur façade normative, les discours institutionnels recouvrent une pluralité d'énoncés et d'énonciateurs tendant à montrer un discours hétérogène et protéïforme[517]. Le discours institutionnel, souvent employé au singulier dans la littérature scientifique, révèle finalement une pluralité de genres auxquels nous serons attentive. À cette pluralité correspond une variété de mises en récit de l'esprit critique que nous chercherons à dévoiler et qui questionnent la fonction critique de la culture informationnelle.

Notre approche plurielle des discours institutionnels nous amène alors à constituer un premier corpus (C1) composé de trois sous-ensembles relativement aux trois genres discursifs desquels dépendent des mises en récit singulières de l'« esprit critique » :

- les discours instituants marqués par un *ethos* d'autorité (lois, décrets d'application et arrêtés) se caractérisent par un genre prescriptif qui s'inscrit dans la publication des actes normatifs au *Journal Officiel*. Ces actes constituent le premier sous-corpus du corpus 1 (C1 SC1) ;

- les discours instituants qui ne font pas l'objet de publication (arrêtés, circulaires, notes de service, lettre) constituent un deuxième sous-corpus (C1 SC2) qui se caractérisent par un genre de préconisation. Ces deux sous-corpus (SC1 et 2) sont à la source de la production de discours d'accompagnement (rapports, dossiers…), caractérisés par un genre programmatique[518], qui facilitent la mise en application des actes normatifs ;

- les discours médiatiques issus de deux sites institutionnels[519] se composent de textes marqués par leur valeur de recommandation sous la forme de témoignages, comptes rendus d'expériences pédagogiques… et constituent notre troisième sous-corpus (C1 SC3).

Les discours instituants sont un espace immanent posant le texte comme faisant sens par rapport aux autres textes, sans référence à l'extérieur contrairement aux discours médiatiques. Cet élément est essentiel pour saisir les processus d'institutionnalisation de la culture critique de l'information. L'exercice du pouvoir s'exprime également à travers la transmission d'un savoir

[517] *Op. cit.*, Oger, 2005.
[518] Les discours programmatiques font référence aux préconisations ministérielles qui s'incarnent dans des textes dits de cadrages notamment les rapports officiels.
[519] https://eduscol.education.fr/ et https://www.education.gouv.fr/

légitimé. Nous nous attacherons donc aux processus de légitimation des savoirs constitutifs de cette culture.

Si Alice Krieg-Planque cherche à extraire l'analyse des discours institutionnels des sciences du langage desquelles elle relève pour en faire un objet interdisciplinaire en dialogue[520], cette analyse reste principalement convoquée par les chercheurs issus de cette même discipline. L'ouvrage dirigé par Julien Longhi et Georges-Elia Sarfati[521], s'articulant autour de six contributions issues exclusivement de ce champ disciplinaire, qui met en confrontation des méthodes d'analyse, des observables, et la dimension critique et politique des discours institutionnels, témoigne de la persistance de l'inscription de l'analyse de discours institutionnels dans ce champ. Malgré l'existence de publications qui permettent de penser l'objet discours dans le champ des SIC[522] et des travaux de recherche menés qui convoquent l'analyse du discours dont ceux natifs du numérique[523], il s'avère que l'objet « discours institutionnels » est rarement mobilisé par les chercheurs en SIC en dépit de son caractère interdisciplinaire nourri d'influences diverses. Pour Pascale Delormas, l'étude des discours de l'institution scolaire est rare en raison de trois obstacles qui amènent les analystes à s'en détourner, parmi lesquels l'hétérogénéité constitutive des corpus, la dimension institutionnelle et la perspective idéologique[524]. Sur quels présupposés idéologiques se fonde le lieu discursif « former l'esprit critique » ? Le sociologue et anthropologue Eliseo Verón propose une conception de l'idéologie qui s'appuie sur la mythologie de Barthes, ce qui conduit ce chercheur argentin à définir le discours à dimension idéologique en tant que :

> « […] discours qui n'affiche plus les marques de ses conditions de production [qui] sous l'effet idéologique, apparaît comme ayant un rapport direct, simple, linéaire au réel ; autrement dit, comme étant le seul discours possible sur son objet, comme étant absolu[525]. »

Le discours idéologique est en cela la forme spontanée de tout discours soumis à des conditions de production déterminées[526]. Quant au linguiste français Georges-Elia Sarfati, il postule que la dimension idéologique efface le cadre spatio-temporel de ces discours marqués, de ce fait, par leur « intemporalité[527] ».

---

[520] Krieg-Planque, A. (2007b). « Sciences du langage » et « sciences de l'information et de la communication » : entre reconnaissances et ignorances, entre distanciations et appropriations. Dans F. Neveu & S. Petillon (dirs.). *Sciences du langage et sciences de l'homme*. Éditions Lambert-Lucas, pp. 103-119.
[521] *Op. cit.*, 2014, Longhi & Sarfati (dirs.).
[522] Metzger, J.-P. (2019). *Le discours : un concept pour les sciences de l'information et de la communication.* IST Éditions.
[523] Nous pouvons citer les travaux de Paveau, M.-A. (2017). *L'analyse du discours numérique : dictionnaire des formes et des pratiques*. Hermann. Pour le champ de la culture informationnelle et de l'éducation aux médias nous pouvons citer Delamotte *et al*., 2017 ; Corroy & Froissart, 2018 ; Verdi & Desfriches-Doria, 2019 ; entre autres.
[524] Maîtresse de conférences en science du langage à l'Université de Paris (Ceditec) et spécialiste des discours scolaires dans le sens de discours à visée pédagogique et didactique. Delormas, P. (2017). Introduction. Pour une analyse du discours de l'école. Frontières et jalons. *Argumentation et Analyse du Discours*, (19). https://doi.org/10.4000/aad.2488
[525] Véron, É. (1987). Idéologie et scientificité. Dans *La sémiosis sociale : fragments d'une théorie de la discursivité* (p. 21). Presses Universitaires de Vincennes.
[526] Un discours scientifique est, d'après le chercheur argentin, un discours qui neutralise cet effet idéologique.
[527] *Op. cit.,* Sarfati, 2014, p. 29.

Au fil des pages, nous allons recourir au terme « texte ». Il est donc préférable de préciser ce que nous entendons, alors même que d'autres choix s'offraient à nous, comme celui de « document ». Dans la pensée d'Yves Jeanneret, le texte est appréhendé, non seulement comme une suite de mots, un objet purement linguistique et alphabétique, mais plus généralement en tant que forme qui organise un espace d'expression afin que celui-ci soit lisible et que les messages parviennent sous une forme matérielle, concrète et organisée. Au cours d'un entretien en 2017 pour la revue *Communication*, Yves Jeanneret considère le texte comme un objet techno-sémiotique :

> « En fait, c'est vrai que j'ai toujours été personnellement très intéressé par la notion de texte – qui n'est pas la notion de signe, qui n'est pas la notion de système, qui n'est pas la notion de langue –, le texte, pour un littéraire comme moi, c'est d'abord un objet concret et historique. C'est-à-dire que chaque texte est différent des autres, il a son support, il a sa matérialité et il a son circuit. Cela veut dire aussi que si on veut être cohérent, il n'y a pas de texte qui corresponde à un code sémiotique. Dès que tu as affaire à un texte oral, la gestuelle du corps, la respiration, le regard des hommes sont présents. Dès que tu as affaire à un texte écrit, il y a de l'image, il y a d'autres codes, il y a des codes typographiques… donc tous les textes sont pluri-sémiotiques[528]. »

La constitution d'un corpus de textes institutionnels se justifie par le choix de nos terrains d'investigation, que nous allons préciser ci-dessous, ainsi que par la diversité des matérialités textuelles et sémiotiques, entendues comme formes d'inscription, qui offrent des « observables[529] » pour notre analyse, visant à produire du sens, d'une part, et la possibilité de construire un corpus qui atteste de la diversité des discours institutionnels, d'autre part.

[528] Bazet, I., Hemont, F., & Mayere, A. (2017). Entretien avec Yves Jeanneret. *Communication,* 34(2). https://doi.org/10.4000/communication.7287

[529] Nous définissons la notion d'« observables » à partir de cette citation de Sophie Moirand : « dans le choix de ce qu'on appelle les « observables » de l'analyse, ce qui pour un linguiste est « ce qui s'inscrit » dans la matérialité textuelle et sémiotique des objets d'étude, c'est-à-dire des corpus que l'on construit (…) ». Moirand, S. (2004, 15-17 juin). De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques : où en est l'analyse du discours ? [Colloque]. *Sciences, Médias et Société*, du 2004, ENS-LSH, Lyon. http://sciences-medias.ens-lyon.fr/article.php3?id_article=59

Premier terrain : saisir la rhétorique de l'esprit critique dans les discours instituants

Comment les locuteurs de ces discours disent-ils la culture critique de l'information ? Comment cette culture y est-elle nommée ? Quels sont les mots qui la désignent et à partir de quelles situations de communication ? Pour l'analyste de discours que nous sommes, les termes* utilisés, les formes discursives et les manières de dire constituent des « observables ». Nous avons pu constater, au cours de ce premier chapitre, que le discours normatif produit par l'institution s'investit d'une aura d'autorité orientée à la fois vers la mise en œuvre des directives énoncées et vers la préservation de l'ordre institutionnel. L'usage de l'expression « discours instituant » fait donc référence, dans notre étude, à la nature normative des discours marquée du sceau de l'autorité. Claire Oger et Caroline Ollivier-Yaniv ont montré que les procédés de lissage propres aux discours instituants dessinent les contours d'un discours de vérité qui a valeur de discours d'autorité[530]. Issu du latin *auctoritas* qui signifie « droit, pouvoir d'imposer l'obéissance[531] », la valeur d'autorité des textes institutionnels s'exprime dans l'hebdomadaire *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*[532]*(BOEN).* C'est pourquoi nous pensons qu'une investigation menée dans ce *Bulletin*, sur un temps suffisamment long, favoriserait l'observation et l'analyse de la rhétorique de l'esprit critique. L'adhésion aux propos de Bruno Bachimont nous conduit à définir la rhétorique comme des mises en récit singulières à partir desquelles se construit le lieu discursif « former l'esprit critique ». Ces mises en récit, qui s'élaborent à partir de lieux de discours, constituent des trames explicatives qui favorisent le partage du sens[533].

Cette investigation vise à éclairer la réalité normative de la culture critique de l'information à travers ses processus d'institutionnalisation. Nous avions montré, dans la première partie, la dimension historique et généalogique de la culture informationnelle. C'est pourquoi nous avons fait le choix de mener une investigation dans le BO, sur une durée déterminée et significative, de 1998 à 2019, afin de prendre en considération cet aspect généalogique. Ce premier terrain constitue enfin un espace clos de textes normatifs numérisés, dématérialisés, au format linéaire, au tissu serré[534]. Il ne s'agit pas de discours natifs du numérique, pour reprendre les mots de Marie-Anne Paveau, à savoir un discours produit en ligne[535] qui engage le chercheur dans une lecture hypertextuelle mais bien d'un discours accessible grâce à un *process* de numérisation qui rend les textes du *Bulletin officiel* accessibles en ligne[536]. La construction empirique de ce premier terrain de discours instituants est,

---

[530]*Op. cit.*, Oger & Ollivier-Yaniv 2006, p. 76.
[531] Hatzfeld, A., Darmesteter, A., & Thomas, A. (1920). *Dictionnaire général de la langue française du commencement du 17e siècle à nos jours*. Delagrave, p. 167.
[532] Le BOEN offre un accès à des textes réglementaires (décrets, arrêtés, circulaires, etc.) relatifs à la mise en place des mesures ministérielles. Il est publié hebdomadairement et consultable en version électronique sur education.gouv.fr. Nous le nommerons BO dans notre étude.
[533] Cf. glossaire. *Op. cit.,* Bachimont, (2020, 28 février).
[534] Le mot *texte* vient de *textus,* mot latin qui signifie tissu, assemblage. Pignier, N., & Drouillat, B. (2008). *Le webdesign : sociale expérience des interfaces web*. Lavoisier.
[535] *Op. cit.,* 2007.
[536]https://www.education.gouv.fr/le-bulletin-officiel-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-89558

effectivement, encouragée par l'accès facilité au recueil d'actes normatifs disponible en ligne. Le numérique induit ainsi une conception nouvelle du texte et de sa textualité. Notre posture empirique nous amène à saisir les évolutions de la normativité en jeu dans l'usage de la formule « esprit critique » de 1998 à 2019.

Pourquoi clore l'analyse de notre corpus en 2019 ? Clore une analyse revient à questionner les limites de notre travail. L'année 2019 est propice à suspendre le temps de l'analyse pour la raison suivante : cette année est marquée par une forte production de textes et de discours en lien avec la loi « Pour une école de la confiance » promulguée le 28 juillet 2019, qui voit apparaître dans le discours du ministre Jean-Michel Blanquer une expression qui ravive, selon nous, une réflexion scientifique possiblement nouvelle sur une formule en lien avec la formule « esprit critique » : « l'esprit de confiance ».

Interroger la visibilité médiatique du lieu discursif

Mobiliser la notion de lieu discursif suppose d'être attentive aux discours des locuteurs et à la portée de leurs messages, ce qui nous conduit à regarder minutieusement les supports de diffusion de ces discours et la caisse de résonnance offerte par les sites institutionnels qui assurent la publicisation[537] du lieu discursif. Quel rôle jouent-ils dans l'édification et la promotion du lieu discursif ?

Nous allons présenter succinctement Eduscol et Education.gouv. Le premier site, créé en 2000, est sous la responsabilité éditoriale du service ministériel de la DGESCO[538] qui a pour objectif d'élaborer la politique éducative et pédagogique nationale en accompagnant sa mise en œuvre sur le terrain. « Portail national d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation » selon la page d'accueil[539], Eduscol propose un accès aux actualités institutionnelles, à des informations et des ressources dans le champ de l'éducation. Le site Education.gouv.fr dépend, quant à lui, de la DELCOM (Délégation à la Communication pour l'Enseignement supérieur, la Recherche et l'Innovation). Un service centré sur la politique de communication interne et externe du ministère de l'Éducation nationale en collaboration avec les cabinets et services ministériels[540]. Ces deux sites institutionnels se présentent sous la forme de portails nationaux d'information en charge de la diffusion des orientations et des directives ministérielles en matière de politique éducative. Ils disposent chacun de logiques structurelles et discursives propres qui conditionnent la circulation des discours institutionnels.

En quoi ces sites façonnent-ils les textes, leur spatialité et leur matérialité ? En quoi influent-ils sur l'énonciation et la diffusion des messages institutionnels ? Nous porterons ainsi un regard minutieux aux dispositifs médiatiques qui concourent à l'implantation et à la circulation de la formule « esprit critique ». La façon dont la parole s'organise dépend du site lui-même, de ses stratégies éditoriales et des dispositifs médiatiques à l'œuvre. C'est pourquoi notre analyse porte, également, sur la médiatisation des discours sur l'esprit critique en tant que processus qui contraint les contenus et influe sur les messages, d'une part, et sur la scénarisation médiatique du lieu discursif « former l'esprit critique » qui contribue à travers les discours à diffuser les représentations institutionnelles de l'esprit critique, d'autre part. Nous avons donc ajouté à notre

[537] Dans la tradition habermassienne, ce terme est entendu au sens de mise en visibilité dans l'espace public.
[538] La DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) élabore notamment la politique éducative et pédagogique et assure la mise en œuvre des programmes des enseignement élémentaire et secondaire (école, collège, lycée). Source : https://www.education.gouv.fr/la-direction-generale-de-l-enseignement-scolaire-dgesco-7517.Sa mission consiste également à traiter des questions relatives aux missions et au contenu des métiers selon l'Association des professeurs documentalistes de l'éducation nationale (APDEN) : http://apden.org/Audience-le-26-janvier-2021-aupres.html
[539] https://eduscol.education.fr/1270/mentions-legales
[540] Page d'accueil du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche : https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid58592/departement-de-la-communication-pour-l-enseignement-superieur-et-la-recherche.html

corpus de discours institutionnels (C1) et à ce sous-corpus de discours médiatiques (SC3), trois vidéos décrites dans le tableau ci-dessous :

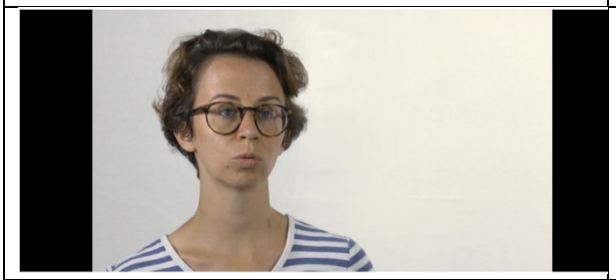
Vignettes des vidéos insérées au corpus 1 dédié aux discours institutionnels	Code	Sujet /durée/ date	Description
	C1 SC3	Jérôme Grondeux Vidéo de 7mn05 2016	Ces deux locuteurs assument respectivement la fonction d'Inspecteur Général de l'Éducation nationale (IGEN) et celle d'enseignante d'anglais. Ces deux vidéos sont issues d'Eduscol.
	C1 SC3	Sophie Mazet Vidéo de 4mn06 2016	
	C1 SC3	Najat Vallaud-Balkacem et Fleur Pellerin au collège Guy Flavien. Vidéo de 1mn49 23 mars 2015.	Intervention de la ministre de l'Éducation nationale et de la ministre de la Culture au cours de la 26ème semaine de la presse et des médias à l'école.

Tableau. Corpus 1. *Descriptif des vidéos insérées dans le troisième sous-ensemble (C1 SC3)*

En quoi les processus de médiatisation affectent-ils la circulation[541] de la formule et son implantation dans le paysage discursif institutionnel ? Les sites institutionnels donnent accès à une diversification de supports d'expression (notamment la vidéo) qui mettent sur le devant de la scène la question des locuteurs érigés en porte-paroles des discours institutionnels[542]. Il s'agit ainsi d'analyser des textes qui intègrent du visuel, du verbal et du sonore[543].

[541] Cette circulation implique des redéfinitions et des transformations dans la forme et/ou dans le contenu du signe.
[542] Lorsque Laurence Corroy, Professeure des Universités en SIC, exprime, à travers une courte vidéo sur Eduscol, sa conception de l'éducation aux médias en se positionnant en faveur d'une éducation allant de la maternelle à l'université et tout au long de la vie, sa parole s'entoure de ce fait d'une aura de légitimité institutionnelle. La participation de chercheurs aux discours institutionnels nous interroge car elle tend, selon nous, à brouiller les pistes. La chercheure est-elle considérée comme une porte-parole de l'institution scolaire ? Quelle légitimité scientifique accorder dès lors à son discours ? https://primabord.eduscol.education.fr/laurence-corroy
[543] Les vidéos du corpus ont fait l'objet d'une transcription. La labilité des vidéos nous a conduit à les télécharger par le biais du plugin de Firefox.

Pour finir, une forme qui figure sur Eduscol met en image le lieu discursif. « Forme synoptique » : c'est le nom que nous lui avons donné. Nous nous en expliquerons au cours de la quatrième partie de notre travail :

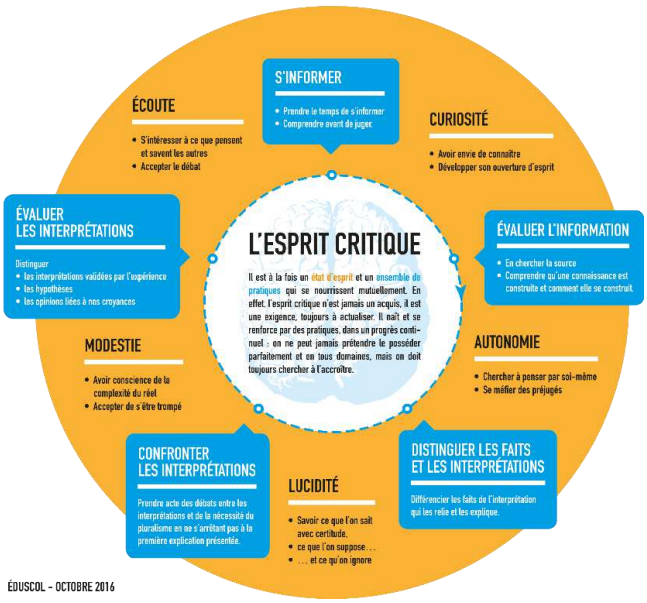


Image. *La Forme synoptique*

La forme synoptique a rapidement suscité notre intérêt comme en témoignent les deux communications scientifiques dont elle a fait l'objet[544]. Assemblage de textes, de couleurs et d'images, la forme synoptique sera en conséquence analysée dans son environnement médiatique à partir de la théorie du design numérique chère à la sémiologue Nicole Pignier[545]. L'analyse de la forme synoptique entraîne des questionnements d'ordre méthodologique. Nous avons fait appel à la sémiotique que nous définissons avec les mots de Roland Barthes comme une « science des formes[546] » qui pose la question du sens et de la signification. La construction de corpus de textes implique de notre part d'inclure tout matériau empirique qu'il soit linguistique, discursif, iconique ou audiovisuel. La proximité sémantique des termes « sémiotique », « signe » et « design » nous conduit à mobiliser également les théories du design numérique dont l'étymologie latine, *designare,* signifie « marquer d'un signe[547] ». Dans l'ouvrage co-écrit avec Benoît Drouillat, Nicole Pignier rappelle, à ce sujet, que le terme anglais

[544] Mahmoudi, K. (2018, 21-23 mars). *« Former l'esprit critique des élèves ». Usages du numérique et formation de l'esprit critique : analyse discursive d'un dispositif de médiation* [colloque]. Usages du numérique en éducation. Regards critiques, RUNED, Lyon.
Mahmoudi, K. (2022, janvier). « Former l'esprit critique des élèves ». Usages du numérique et formation de l'esprit critique : analyse discursive d'un dispositif de médiation, *Revue Éducation & Formation,* (e-317), pp. 21-34. http://revueeducationformation.be/index.php?revue=37&page=3
[545] Ce terme est défini dans l'introduction de l'ouvrage de Nicole Pignier et Benoît Drouillat en tant qu'« objet réel ou fictif simulé informatiquement… ». *Op. cit.*, 2008, p. 26.
[546] Barthes, R. (2013) [1957]. *Mythologies*. Seuil, p. 214
[547] Source CNRTL.

design renvoie étymologiquement à plusieurs éléments : dessiner (image, croquis, dessin) dans le sens de représenter un objet de manière graphique, avoir un dessein (intention, but, visée) et murir un projet. Le terme anglais *design* désigne alors une démarche créatrice de conception d'un objet[548] et un projet d'action qui pose la question du sens[549]. En mobilisant la théorie du design numérique nous inscrivons davantage notre réflexion dans un courant récent qui émane des SIC et des sciences du langage en réaction à l'augmentation de la circulation des images et des processus de médiatisation que génère le développement des technologies du numérique. L'intérêt pour ce courant est perceptible à travers la croissance des travaux scientifiques ayant trait à des approches techno-sémiotiques. En quoi cette forme synoptique contribue-t-elle à la réflexion sur le lieu discursif en tant que lieu d'expression pour une culture critique de l'information ?

Analyser des objets dans la sphère des discours institutionnels suppose de s'appuyer sur une méthodologie fiable et stable qui a fait ses preuves, telle que la méthodologie de la formule pour l'analyse des discours institutionnels.

[548] *Op. cit.,* Pignier & Drouillat, 2008, pp. 25-26.
[549] *Op. cit*., Pignier, 2020, p. 172.

Chapitre 2. Qu'apporte la méthodologie de la formule à l'analyse des discours institutionnels ?

« La notion de formule est une notion heuristique, propre à être toujours redéfinie, revisitée, reformulée. »

Alice Krieg-Planque, 2006.

1. La formule en analyse du discours : l'apport heuristique d'Alice Krieg-Planque

Observer une formule sur les plans linguistique (ses évolutions et ses formes lexicales) et sémiotique (en tant que signe porteur de sens) contribue à construire un dialogue entre celle-ci et le chercheur. Nous commencerons, tout d'abord, par définir la notion de formule avant de répondre à la question posée en titre de ce chapitre.

Dominique Maingueneau propose une définition générale de la formule :

> « […] expression lexicale figée, le plus souvent un syntagme nominal néologique, qui renvoie à une notion jouant sur le plan idéologique un rôle fondateur et actif dans une situation historique[550]. »

Ce spécialiste de l'analyse du discours soulève la nature polémique de la formule dont la circulation dans l'espace public en fait un objet de multiples interprétations parfois contradictoires, un objet de « controverses incessantes et […] de variations paraphrasiques[551] ». En concentrant son travail doctoral sur la formule « purification ethnique », Alice Krieg-Planque propose une réflexion heuristique sur cette notion et explicite les conditions qui font qu'une unité lexicale accède au rang de formule, comme en témoigne cet extrait, issu de sa thèse, significatif et éclairant :

> « À un moment du débat public, une séquence verbale, formellement repérable et relativement stable du point de vue de la description linguistique qu'on peut en faire, se met à fonctionner dans les discours produits dans l'espace public comme une séquence conjointement partagée et problématique. Portée par des usages qui l'investissent d'enjeux socio-politiques parfois contradictoires, cette séquence connaît alors un régime discursif qui fait d'elle une *formule* : un objet descriptible dans les catégories de la langue, et dont les pratiques langagières et l'état des rapports d'opinion et de pouvoir à un moment donné au sein de l'espace public

[550] *Op. cit.,* Maingueneau, 2009, p. 66.
[551] *Ibid.*

déterminent le destin – à la fois envahissant et sans cesse questionné – à l'intérieur des discours[552] .»

Les nombreuses publications qui suivront sa thèse conduiront la chercheure à s'intéresser à d'autres formules telles que « développement durable » ce qui lui donne l'occasion de préciser qui est formule :

> « […] 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[553]. »

La formule a fait l'objet de publications dans des revues scientifiques ainsi que d'une théorisation publiée sous la forme d'un précis synthétique réunissant les considérations méthodologiques et heuristiques de son auteure[554]. Ce guide précieux, pour tout analyste qui ambitionne d'observer une formule, est souvent cité en bibliographie des travaux scientifiques des chercheurs mobilisant cette notion.

Dans le cadre de ses travaux de doctorat, la chercheure s'est appuyée sur le philosophe et écrivain français Jean-Pierre Faye qui a introduit la notion de formule, à travers, notamment les formules « État total » et « État totalitaire », pour l'analyse de discours idéologiques fascistes des années 1920-1930 sans pour autant qu'une théorisation scientifique portant sur la formule ait été menée[555]. Même si les travaux de Faye constituent la charpente théorique de son travail doctoral, la chercheure s'en distance toutefois. Dans le prolongement du travail fayen, les travaux des linguistes français Pierre Fiala et Marianne Ebel ont également constitué pour la chercheure-doctorante un apport théorique fondamental[556].

Parmi les nombreux travaux qui ont nourri le travail doctoral de la chercheure, notre intérêt se porte sur la posture de Jean-Pierre Faye qui avance que la formule en tant qu'objet discursif s'impose dans les discours pour justifier des actes politiques. Alors qu'il s'appuie sur les travaux du professeur de droit allemand Ernst Forsthoff, précisément sur son ouvrage publié en 1933 intitulé *Der totale Staat*, Jean-Pierre Faye observe la formule avec un regard original, à partir de sa fonction et du service qu'elle rend. La formule située « au service de[557] » est agissante ; elle « sert à annoncer […] à faire accepter[558] ». La formule en analyse du discours est alors une méthodologie pertinente pour questionner les processus de légitimation à l'œuvre de la culture critique de l'information. Le procès d'acceptabilité énoncé par Faye rejoint ainsi la notion de performativité développée par le philosophe anglais John Langshaw Austin (1911-1960) dans son ouvrage *Quand dire, c'est faire*[559]. Procès d'acceptabilité et performativité des

---

[552] *Op. cit.,* Krieg, 2000, p. 8.
[553] *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2010a, p. 7.
[554] *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2009.
[555] *Ibid.,* p. 38.
[556] Elle s'est également nourrie des travaux de chercheurs qui ont centré leurs réflexions sur des analyses en lexicologie socio-politique autour de mots tels que « révolution » (Rey, 1995), « classe » (Piguet, 1996), « anarchie » (Deleplace, 1994), « grève » (Tournier, 1982), « intégration » (Bonnafous, 1992), « liberté(s) » (Petiot, 1990) ; entre autres.
[557] Faye, J.-P. (1972). *Théorie du récit : introduction aux « langages totalitaires ».* Hermann, p. 9.
[558] *Ibid.,* p. 56.
[559] Traduction de *How to do Things with Words* (Harvard University Press, 1962).

énoncés sont deux particularités de notre corpus de discours institutionnels qui nous invitent à réfléchir aux enjeux de valeurs et aux présupposés idéologiques dont la formule et le lieu discursif sont investis.

À l'instar des chercheurs nombreux ayant mobilisé le cadre théorique et méthodologique construit par Alice Krieg-Planque, nous resterons dans le sillage du travail engagé par cette chercheure en considérant la formule comme un fil conducteur de nos observations empiriques. Un fil rouge qui permet de suivre « à la trace » les parcours de la formule « esprit critique » pour saisir des termes avec lesquels elle va s'associer autant que ses expressions tout en interrogeant leurs fonctions en discours. Située à la confluence des champs politique, médiatique et institutionnel, la méthodologie de la formule constitue ainsi le fondement d'un cadre méthodologique pertinent et stable pour l'analyse des discours institutionnels[560].

[560] Simon, J. (2016). Formule. Dans *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics.* http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/formule/

2. « Esprit critique » : du syntagme à une formule

En quoi peut-on considérer le syntagme « esprit critique » en tant que formule ? Les travaux engagés par Alice Krieg-Planque ont articulé quatre propriétés de nature linguistico-discursive constitutives de la notion de formule : son fonctionnement et sa circulation dans les discours ainsi que son caractère figé et sa nature polémique. Nous les aborderons successivement en explicitant les orientations et directions méthodologiques qui soutiennent notre démarche empirique.

2.1. Quand un syntagme devient, sous le poids des événements, une formule agissante

> « La force d'un syntagme c'est de se faire oublier et d'être employé sans une conscience des enjeux, de toute nature, impliqués par son usage ou même une connaissance minimale des étapes antérieures qui ont été nécessaires pour le forger. »
>
> Bernard Miège, 2015, p. 17

Cette citation extraite de l'ouvrage de Bernard Miège porte sur le syntagme « société de l'information » qui a fait couler beaucoup d'encre, notamment dans le champ des SIC[561]. Dans le glossaire critique consacré à la « société de l'information », Yves Jeanneret examine ce « syntagme figé » en tant que formule :

> « […] ce terme désigne en linguistique les expressions toutes faites dans lesquelles chaque terme garde une part de sa valeur, mais se fonde dans un ensemble indistinct[562]. »

Précédemment, nous avons eu l'occasion de montrer le caractère de référent social de l'esprit critique en tant que signe qui signifie quelque chose pour tous à un moment donné[563]. Sa nature transversale et sa présence dans de nombreux textes institutionnels attestent du caractère signifiant de l'esprit critique qui s'exprime dans les discours institutionnels sous différentes formes et formulations. Cet usage, voire l'obligation de dire « l'esprit critique », n'est certainement pas le fruit du hasard, ce qui nous invite à nous intéresser aux locuteurs et à la façon dont ils investissent le lieu discursif en prenant position.

Nous faisons l'hypothèse que le surgissement de la formule dans la sphère discursive institutionnelle se fait sous l'impulsion de deux événements contemporains que sont les attentats de 2015 en France et la croissance de phénomènes informationnels liés au

[561] Miège, B. (2015). *Contributions aux avancées de la connaissance en information-communication*. INA.
[562] Cornu,B., Fullsack, J.-L., Jeanneret, Y., Kiyindou, A., Labelle, S., Le Moënne, C., Massit-Folléa, F., & Mathien, M. (2005). Introduction : vous avez dit « société de l'information » ?. Dans Commission nationale Française pour l'Unesco, *La « société de l'information » : glossaire critique* (p. 30). La Documentation Française.
[563] Cf. partie 1, conclusion du chapitre 1.

développement des technologies numériques (désinformation, infox, complotisme…). Les attentats qui affectent l'institution affaiblissent son *ethos* protecteur évoqué supra[564]. Nous postulons que la médiatisation de ces événements via les technologies de masse, et l'écho émotionnel qu'ils suscitent, pénètrent les discours institutionnels. Nous tâcherons alors de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse qui présuppose que la mobilisation de la formule et l'existence du lieu discursif sont LES symptômes discursifs de ces événements. Événements qui provoquent ce que Sophie Moirand nomme « des moments discursifs[565] » lesquels donnent corps à une abondante production discursive institutionnelle propice par ailleurs pour le chercheur à la constitution de corpus. Notre posture de recherche est motivée, tout d'abord, par l'examen de ces moments discursifs qui propulsent, selon nous, le syntagme « esprit critique » au rang de formule. Nous tenterons ensuite d'établir les relations entre ces événements et ces moments discursifs, entre textes et contextes socio-historiques, entre traces discursives et conséquences qu'elles sous-tendent pour les destinataires en charge de « former l'esprit critique ».

Parce que la formule « esprit critique » comporte enfin un grand nombre de notions proches (sens critique, regard critique, pensée critique…), que nous considérons comme notions associées*, notre choix en faveur de la méthodologie de la formule semble se justifier dans la mesure où celle-ci comporte plusieurs avantages dont celui de prendre en considération son caractère polydiscursif[566]. Cette méthodologie permet, en somme, de collecter des matériaux « observables » à partir desquelles nous opérerons une analyse qualitative dont la finalité est de faire émerger le sens. Si ces matériaux « observables » n'ont pas la même force, la même intensité et la même valeur, nous affirmons que tous disent quelque chose de la culture critique. Les relations d'alliance de la formule « esprit critique » avec des mots relatifs au monde de l'information font, en conséquence, l'objet de toute notre attention.

Notre posture est donc conditionnée par les questions de recherche suivantes : à quel(s) moment(s) la formule prend-t-elle place dans le paysage discursif de l'institution scolaire française ? En quoi la formule participe du projet politique de « former l'esprit critique » ? Ces questions, qui portent sur la dimension socio-politique de la culture critique de l'information, sont d'autant plus légitimes au regard de la faiblesse épistémique et de la polysémie qui caractérisent la notion « esprit critique » lesquelles ont été soulevées par les chercheurs en éducation aux médias[567].

[564] Cf. partie 2, chapitre 1. L'attentat de notre collègue Samuel Paty, dans l'exercice de sa fonction d'enseignement le 16 octobre 2020, qui affecte l'institution en son sein, accentue cette fragilisation. Qu'est-ce qu'une institution qui ne parvient pas à protéger ses membres ?
[565] *Op. cit.,* Moirand, 2004.
[566] *Op. cit.,* Charaudeau, 2009, p. 9.
[567] Cf. partie 1, chapitre 3.

2.2. Le figement : un phénomène discursif inhérent à l'analyse des discours d'autorité

Le caractère figé d'une formule est l'élément qui la rend aisément repérable, témoignant que celle-ci fonctionne comme un indice de reconnaissance, un passage obligé des discours, un signe qui signifie. Quels sont les événements qui amènent les locuteurs à mobiliser la formule « esprit critique » ?

Le figement est une propriété constitutive de toute formule, selon Alice Krieg-Planque qui le considère comme un fait linguistique autant que discursif résultant à la fois d'une utilisation récurrente de l'unité lexicale dans les discours et de la position idéologique des locuteurs[568]. Ce figement, ou cette « pétrification du signifiant[569] », selon les mots de la chercheure, est un élément pertinent pour appréhender les phénomènes discursifs dans la mesure où son repérage oriente la collecte de matériaux empiriques. Tandis qu'elle s'appuie sur les observations réalisées par Hannah Arendt[570], la chercheure défend l'idée que le figement participe enfin de la linéarité des discours institutionnels visant à exclure imprévu et incertitude, et ne laissant par conséquent que peu de place à la créativité verbale[571]. Ces éléments confortent notre posture de recherche en faveur de la méthodologie de la formule pour l'analyse des discours institutionnels.

2.3. L'inadéquation d'une formule au projet politique qu'elle désigne

Parce qu'elle prend place et domine dans le paysage discursif, toute formule a la particularité d'être constitutivement polémique. Lorsqu'Alice Krieg-Planque décrit cette propriété caractéristique de la formule, c'est à partir d'une vision élargie de la notion de « polémique ». Une formule est à la fois un « […] objet d'embarras, de contestation, d'hésitation, de reformulation, de stupeur, d'adhésion, de refus[572] ». La formule « esprit critique » ne suscite pas la polémique. Sur quels principes pouvons-nous alors fonder la nature polémique de la formule « esprit critique » ? La polémique porte-t-elle sur les finalités émancipatrices du lieu discursif face à l'ordre scolaire ? Sur l'absence de questionnements institutionnels quant au bien-fondé du lieu discursif ? L'esprit critique qui s'exerce au sein d'une institution de pouvoir est-il vraiment critique ? Alors que nous affirmions dans les pages précédentes que toute éducation comporte, dans son essence et ses finalités, le projet d'éduquer des esprits libres et critiques, n'y a-t-il pas dès lors une contradiction : pourquoi « former l'esprit critique » alors que toute éducation postule l'exercice de l'esprit critique ? La notion « esprit critique » s'oppose en effet au conformisme en appelant au dissensus, à la polémique,

---

[568] *Op. cit*., Krieg-Planque, 2015.
[569] *Op. cit.,* Krieg, 2000, p. 407.
[570] Les écrits-observations d'Hannah Arendt au procès d'Adolf Eichmann à Jérusalem en 1961 révèlent que « la reconnaissance de l'autorité s'accompagne d'une reproduction du discours ». Les observations réalisées à partir du journal rédigé par Victor Klemperer, de 1933 à 1945, évoquent le « relâchement de la contrainte de prévisibilité des énoncés ». *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2015, p. 118.
[571] *Ibid.*, p. 115.
[572] *Op. cit.,* 2000, p. 481.

au débat d'idées et à l'élaboration d'argumentaires. Force est de constater, à ce propos, la proximité des termes « esprit critique » et « polémique ». Ce dernier, issu du grec *polémos* qui signifie « guerre », « combat », désigne l'art de discuter et la confrontation d'idées[573]. Nous soutenons par conséquent que le caractère polémique de la formule « esprit critique » est contenu dans les effets qu'elle engendre. Pour paraphraser Simone Bonnafous[574], nous déclarons qu'il y a consensus sur le projet politique de « former l'esprit critique », et dissensus sur le sens assigné à la notion d'« esprit critique » ; notion polysémique aux multiples acceptions. En désignant un projet politique fédérateur aux finalités libératrices, la formule « esprit critique » qualifie ce qu'elle ne désigne pas, à savoir le consensus ; et cette inadéquation d'une formule à la chose qu'elle désigne[575] est le principe même, selon nous, de sa nature polémique.

Notre orientation de recherche s'attache à mettre en lumière l'univers lexical de l'esprit critique dans les discours institutionnels ainsi qu'à démontrer en quoi peut-il être considéré comme une formule (d'où l'intitulé de notre thèse) et en quoi sa corrélation avec le monde lexical de l'information (dans une acception élargie) renvoie à une culture critique de l'information possiblement en cours d'institutionnalisation. Cette réflexion sur les propriétés de la formule, qui fut le lieu de précisions méthodologiques, nous a également permis de confirmer l'intérêt scientifique que nous portons au cadre méthodologique et théorique de la formule. Celui-ci a-t-il fait l'objet de travaux scientifiques en SIC ? En quoi la méthodologie de la formule est-elle pertinente pour l'analyse d'un objet d'étude inscrit dans ce champ ?

[573] *Op. cit.,* Bachelet & Dezobry, 1882, p. 1448.
[574] Bonnafous, S. (1992). Le terme « intégration » dans le journal *Le Monde* : sens et non-sens. *Hommes et migrations*, (1154), pp. 24-30. https://doi.org/10.3406/homig.1992.1828
[575] *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2009, p. 105.

3. Le temps de l'inscription de la théorie de la formule dans le champ des SIC

3.1. Une théorie qui prend sa source dans les sciences du langage

Depuis la soutenance de sa thèse en 2000, le travail heuristique engagé par Alice Krieg-Planque a essaimé dans le monde. Marquée par son caractère interdisciplinaire, la théorie de la formule traverse les travaux des chercheurs issus de champs disciplinaires divers. Un tour d'horizon des travaux scientifiques qui ont mobilisé ce cadre méthodologique dans le champ des sciences humaines et sociales (SHS), sans prétention à l'exhaustivité pour autant, nous autorise à interroger la place que lui concèdent les SIC.

La quantité de travaux en sciences du langage qui la convoquent au niveau international donne une légitimité incontestable à la théorie de la formule. La décennie 2010-2020 représente même une période de profusion scientifique. De nombreux chercheurs ont repris le cadrage théorique et méthodologique produit par Alice Krieg-Planque pour l'étude de différentes formules[576], le plus souvent à partir d'une approche applicative, sans interroger le cadre posé par la chercheure. Deux exemples illustrent notre propos. L'étude de la formule « progression continue » amène la professeure brésilienne Rosana de Barros Silva e Teixeira à appliquer les quatre propriétés de la formule qualifiées de « fluides et progressives[577] ». La contribution de Laetitia Grosjean, parue dans le recueil dirigé par Julien Longhi et Georges-Elia Sarfati, porte sur la formule « arts premiers[578] ». À partir d'une démarche applicative, la chercheure mobilise le cadre de la formule en s'appuyant sur ses propriétés afin de révéler les enjeux de positionnement qu'elle recouvre pour l'institution muséale ainsi que les débats et polémiques qui font de celle-ci une formule de rupture par rapport à la formule « arts primitifs ».

Au cours de cette décennie de foisonnement scientifique, le travail heuristique d'Alice Krieg-Planque a fait l'objet, en 2014, d'un temps d'échange et de recherche de la part de l'association italienne Do.Ri.F et du groupe de recherche ADARR de l'université de Tel-Aviv (Analyse du discours, Argumentation, Rhétorique). Ce collectif codirigé par les professeures Ruth Amossy et Roselyne Koren propose des travaux scientifiques qui s'appuient sur la théorie de la formule lesquels sont exclusivement issus des champs des sciences du langage et de la littérature, attestant de l'attache de cette théorie dans ces champs disciplinaires. Les chercheurs qui

---

[576] Nous pouvons citer entre autres l'étude des formules « diversité biologique et biodiversité » (Chandelier, M. *et al.,* 2020), « printemps arabe » (Nehari-Roubai & Benramdane, 2018), « L'armée, le peuple et la Résistance » (Asmar, 2017), « Couac » (Séoane, 2015), « Exception française » (Bert Peeters, 2017), « immigration choisie » (Brilliant, 2011), « *Que sea ley* » (Que cela devienne loi) (Silvia Palma, 2020), « crise de l'euro » (Guilbert, 2015), « choc des civilisations »/ » Kampf der Kulturen » (Ida Hekmat, 2011).

[577] Traduction libre de « *Entretanto, cabe ressaltar que, para Krieg-Planque, se por um lado os traços que caracterizam uma fórmula possuem contornos precisos, por outro, essa categoria é de natureza fluida…* ». De Barros Silva e Teixeira, R. (2014, janvier-mars). O sintagma « progressão continuada » sob a lupa da análise do discurso: um caso de fórmula discursiva? [Le syntagme "progression continue" sous la loupe de l'analyse du discours : un cas de formule discursive ?]. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *14*(1). https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000100010&lng=pt&tlng=pt

[578] Grosjean, L. (2014). La formule « arts premiers » : désignations et ajustements institutionnels du « musée du Quai Branly ». Dans J. Longhi & Sarfati, G.-E. (dirs.) (2014). *Les discours institutionnels en confrontation : contribution à l'analyse des discours institutionnels et politiques* (chap. 2, pp. 46-72). L'Harmattan.

participent à cet événement déploient le cadre méthodologique de la formule dans une démarche applicative plus qu'ils ne la questionnent. Deux d'entre eux ont attiré notre regard parce que leurs recherches portent sur les discours institutionnels à partir d'un angle de vue singulier. La formule « sécurité alimentaire[579] » dans le discours institutionnel de l'Organisation des Nations unies (ONU) est ainsi analysée, au prisme des notions d'espace et de lieu, par Françoise Rigat qui élargit la réflexion à l'articulation formule, slogan et mot d'ordre. L'étude de la formule « flexicurité[580] » dans les discours de la Commission européenne conduit ensuite Francesco Attruia à mobiliser la formule et le lieu discursif. Grille de lecture pour l'observation et l'analyse des discours, la théorie de la formule constitue le socle d'un cadre méthodologique stable et fiable qui préside aux recherches de ces deux auteurs.

À notre connaissance, peu de chercheurs ont fait évoluer le « modèle » théorique d'Alice Krieg-Planque. À l'exception peut-être de Rachèle Raus, enseignante-chercheure en linguistique française à l'université de Turin, qui observe la formule « *gender mainstreaming*[581] », sous le prisme de sa traduction dans les discours des acteurs internationaux et européens (1995-2000), dans le but de questionner sa capacité argumentative. Cette dernière sera l'objet de la réflexion de Ruth Amossy pour l'analyse de la formule « délégitimation d'Israël[582] ». Quant au doctorant-chercheur en linguistique Arthur Joyeux, dont la thèse portait sur la formule « principe de subsidiarité », il réinterroge pour sa part les propriétés de la formule en discutant, entre autres, sa valeur discursive et prescriptive[583].

[579] Rigat, F. (2014, novembre). Une formule et ses différences : sécurité alimentaire. *Repères DoRiF*, (5). https://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?dorif_ezine=3c26cabba6bfd0edad0a49ee6a1a6e1f&art_id=181

[580] Attruia, F. (2014). Opacité sémantico-référentielle et ambiguïté de la formule flexicurité dans les discours de la Commission européenne. *Repères DoRiF,* (5). https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=180

[581] Raus, R. (2014, novembre). Enjeux sociaux et culturels de la traduction française de « gender mainstreaming » dans les discours des acteurs internationaux (1995-2000). *Repères DoRiF*, (5). https://www.dorif.it/reperes/rachele-raus-enjeux-sociaux-et-culturels-de-la-traduction-francaise-de-gender-mainstreaming-dans-les-discours-des-acteurs-internationaux-1995-2000/

[582] Krieg-Planque, A. (2019). Amossy, Ruth. 2018. Une formule dans la guerre des mots. « La délégitimation d'Israël » (Paris : Classiques Garnier). *Argumentation et Analyse du Discours,* (23). https://doi.org/10.4000/aad.3838

[583] Joyeux, A. (2016). *Le principe de subsidiarité, entre terminologie et discours : pistes pour une nouvelle histoire de la formule.* [Thèse de doctorat, Université de Besançon]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01481952/document

3.2. Qu'en est-il alors des autres champs disciplinaires en SHS et plus particulièrement des SIC ?

Nous avons trouvé, dans une moindre mesure, quelques travaux qui exploitent le cadrage théorique et méthodologique de la formule dans les champs de l'histoire et des sciences politiques[584], de la littérature et des arts[585]. Rares sont les travaux publiés dans le champ des SIC faisant explicitement référence à l'apport heuristique d'Alice Krieg-Planque. Récemment pourtant, Pascal Froissart effleure cette théorie pour l'étude du phénomène *fake news*[586] (fausse nouvelle) et de ses modes d'existence médiatique. Il s'agit d'un effleurement, selon nous, car seules deux occurrences[587] évoquent la notion de « formule », sans l'expliciter, alors que le terme « syntagme » prédomine (9 occurrences). Toujours dans le champ des SIC, Virginie Julliard va plus loin puisque son analyse sémiotique de tweets publiés entre octobre 2014 et janvier 2016 la conduit à justifier l'expression « théorie du genre[588] » en tant que formule (11 occurrences). Quant à Giuseppina Sapio, la constitution d'un corpus médiatique de presse française contemporaine lui permet d'analyser la formule « crime passionnel[589] » (54 occurrences). Cette enseignante-chercheuse en SIC déploie le cadre théorique et méthodologique d'Alice Krieg-Planque pour examiner le procès d'acceptabilité de cette formule au regard de la violence de genre et des rapports de domination.

Ces travaux récents révèlent-ils l'appropriation progressive de la théorie de la formule dans le champ des SIC ? Cette question semble se poser légitimement en raison de la place que celle-ci occupe dans les publications de référence en SIC. En guise d'exemple, la seconde édition de l'ouvrage dirigé par Stéphane Olivesi[590] qui présente les objets d'étude et de savoir dans le champ des SIC comporte à ce sujet deux contributions : l'une sur la communication publique, signée Caroline Ollivier-Yaniv, et l'autre sur l'analyse du discours par Alice Krieg-Planque et Simone Bonnafous[591]. La « formule » fait également son entrée dans la parution récente des *100 mots des Sciences de l'information et de la communication*[592] parmi l'éventail des notions qui ont cours en SIC. Nous déplorons et questionnons, de surcroît, l'absence d'entrées sur la culture informationnelle/culture(s) de l'information alors qu'un article est dédié à la culture numérique.

---

[584] Formules « politiquement incorrect » (Saltykov, 2021) et « le devoir de mémoire » (Nossent, 2018).
[585] Formules « poésie pure » (Cattani, 2018) ; « culture d'entreprise » (Bikialo, 2012) ; « Plombier polonais » (Chrusćiel, 2018).
[586] Froissart, P. (2020). Vrai et Faux en contexte médiatique. « Fake news », infox, rumeur. Dans S. Kintz (dir.), *Décoder les fausses nouvelles et construire son information avec la bibliothèque* (pp. 22-37). Les presses de l'ENSSIB.
[587] Une occurrence est une unité lexicale isolable et observable qui peut traduire un événement dans les discours et les manières de dire cet événement. Cf. glossaire.
[588] Julliard, V. (2017). « Théorie du genre », #theoriedugenre : stratégies discursives pour soustraire la « différence des sexes » des objets de débat. *Études de communication*, (48), pp. 111-136. https://doi.org/10.4000/edc.6811
[589] Sapio, G. (2019, novembre). L'amour qui hait : la formule « crime passionnel » dans la presse française. *Semen*, (47), pp. 23-42. https://doi.org/10.4000/semen.12324
[590] Olivesi, S. (dir.) (2014). *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline.* (2e éd.). Presses universitaires de Grenoble.
[591] Dans la première édition de 2006, l'article était signé par Simone Bonnafous uniquement.
[592] Legrave, J.-B., & Rieffel, R. (dir.) (2017). *Les 100 mots des sciences de l'information et de la communication*. PUF.

Les SIC ont certainement des facilités à s'approprier la théorie de la formule pour trois raisons. Par l'intérêt porté, tout d'abord, à l'analyse de discours en tant qu'objet interdisciplinaire avec une prise en considération croissante des discours natifs du numérique donnant lieu à de nouveaux objets d'étude[593]. L'interdisciplinarité fondatrice des SIC renforce ensuite la capacité à se saisir de nouveaux objets en créant des liens entre concepts, outils et théories issus de diverses disciplines dans une logique de dialogue, d'interaction et de confrontation constructive[594]. L'origine littéraire des SIC, l'apport de Roland Barthes ou Robert Escarpit, et des linguistes tels que A. J Greimas et Oswald Ducrot à l'édification de cette discipline[595], ne peut que susciter leur intérêt pour la théorie de la formule née dans le berceau des sciences du langage.

Au regard de ces éléments, nous postulons que le cadre théorique et méthodologique de la formule offre, à la chercheure analyste de discours que nous sommes, une ossature méthodologique et théorique fiable et stable doublement opératoire à la compréhension de faits de communication que sont les discours, et à la création d'un fil rouge visant à suivre, dans la masse et l'épaisseur des discours, le parcours et le destin de la formule « esprit critique ». Un fil rouge facilitateur pour le recueil des matériaux constitutifs de nos corpus. La théorie de la formule a fait ses preuves comme en témoignent les travaux nombreux de chercheurs qui la mobilisent. Nous ne pouvons pas en dire autant de la notion de lieu discursif qui souffre d'une faiblesse épistémologique que nous soulignons en conclusion de ce chapitre.

[593] *Op. cit.*, Paveau, 2017.
[594] *Op. cit.*, Bachimont, 2020.
[595] Concernant les origines littéraires des SIC, nous renvoyons à la contribution de Tétu, J.-F. (2002). Sur les origines littéraires des Sciences de l'information et de la communication. Dans R. Boure (dir.), *Les origines des Sciences de l'information et de la communication. Regards croisés* (pp. 71-93). Presses universitaires du Septentrion. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00397407/document

Conclusion de chapitre

Faire face au déficit épistémique de la notion de « lieu discursif »

Dans la pensée d'Alice Krieg-Planque, lieu discursif et formule sont deux notions intrinsèquement liées voire indissociables. Entendu dans une acception élargie, le lieu discursif peut désigner à la fois une formule et sa formulation[596], un texte dont on retiendrait le plus souvent le titre ou un extrait (*I have a dream* incarne le militantisme de son auteur Martin Luther King en faveur du mouvement pour l'égalité des droits civiques), une date (celle du 11 septembre 2001 est évocatrice des attentats) ; pour ne citer que ces quelques exemples. Alice Krieg-Planque définit le lieu discursif en ces termes :

> « […] un objet relevant d'une matérialité discursive que les locuteurs façonnent et reprennent en y investissant des enjeux de positionnement et de valeurs[597]. »

Mobiliser cette notion suppose donc d'être attentive aux discours des locuteurs et à la portée de leurs messages.

Les travaux menés par Alice Krieg-Planque et sa définition de la notion ne suffisent cependant pas à donner une contenance théorique au lieu discursif qui, par ailleurs, n'a pas suscité autant d'intérêt que la formule, comme en témoignent les modestes publications que la chercheure a consacrées à la notion[598]. La définition proposée est minimale et les liens qui unissent le lieu à la formule manquent d'explicitation. Notre démarche exploratoire non exhaustive dans la littérature scientifique témoigne, en outre, de la rareté des travaux qui mobilisent la notion de « lieu discursif » dans le sens d'Alice Krieg-Planque. Les travaux qui convoquent cette notion l'utilisent comme un cadre d'analyse et une grille de lecture de phénomènes socio-discursifs au même titre que la formule. Des chercheurs en sciences du langage et en linguistique la mobilisent, par exemple, pour l'étude du genre « en tant que lieu discursif de l'hétérogène[599] » ou pour examiner l'usage du concept de « nation » en tant que « lieu discursif stratégique au service d'un argumentaire idéologique[600] », sans référence, pour autant, aux travaux scientifiques d'Alice Krieg-Planque. Ces auteurs ont une approche applicative de la notion et n'éclairent pas le lecteur sur ce qu'elle signifie pour eux, laissant entendre tacitement que le lieu discursif est une notion qui se passe de définition et d'argumentation quant au choix de sa mobilisation. Même les travaux de Rachel Raus[601], cités précédemment, s'appuient sur la notion de lieu discursif au sens d'Alice Krieg-Planque sans pour autant interroger la notion.

---

[596] Alice Krieg-Planque parle d'association lexico-syntaxique. Ainsi « nous ne pourrons pas dire que nous ne savions pas » sert de trame à la formule « purification ethnique » (*op. cit.,* 2010b).
[597] *Ibid.,* pp. 103-104
[598] Notamment Krieg-Planque 2010a et 2010b.
[599] Abbou, J., Aron, A. & Marignier, N. (2018). Introduction. Le genre, lieu discursif de l'hétérogène. *Semen*, (44). https://doi.org/10.4000/semen.10790
[600] Lambert, C. (2011). Le concept de nation dans les éditoriaux des newsmagazines français : concept idéologique et mot-argument. *Semen*, (30), pp. 87-107. https://doi.org/10.4000/semen.8994
[601] *Op. cit.*, Raus, 2014.

Pour combler ce que nous ressentons comme une faiblesse épistémique, nous avons donc procédé à une exploration dans les usuels qui apportent quelques éléments de compréhension à la notion de lieu discursif. L'usage courant de la langue fournit une première définition du « lieu » en lien avec les notions d'espace et de position (où ? à quel endroit ? à quelle chose et à quel individu est assigné le lieu ?). Sur le plan discursif, la notion renvoie ainsi à une détermination spatiale dans un énoncé, une position ainsi qu'un lieu de rencontre et de passage des locuteurs fondant un « lieu commun » qui, dans la tradition aristotélicienne, évoque un lieu de discussions échangées et communément partagées[602]. Dans la philosophie antique, ces lieux constituent la source d'où l'orateur tire ses raisonnements et ses preuves pour défendre ses causes et ses discours. Le lieu fait alors référence à « l'ordre du discours » pour citer le titre de l'ouvrage de Foucault (1971). Ces lieux dits « communs[603] » fournissent ainsi les arguments généraux et les preuves sur un sujet donné[604]. Mobiliser la notion de « lieu discursif », en tant que lieu de surgissement, est donc opératoire pour une analyse qualitative des discours.

Dans un article qui s'apparente à un état de l'art de la notion de lieu discursif dans le domaine littéraire, Daniel Chartier, professeur à l'université de Québec, avance une vision du lieu qui comble en partie le déficit théorique que nous ressentons. L'originalité de l'auteur tient à son analyse sous l'angle de la « synthèse » :

> « Ainsi l'idée du lieu doit être comprise comme une synthèse collective, issue d'un ensemble de synthèses parallèles et individuelles, qui trouvent leur place dans un processus continu d'accumulation et de concurrence des discours[605]. »

Son analyse a également le mérite de ne pas dissocier l'existence discursive du lieu d'une existence réelle. Le lieu est l'expression linguistique et discursif d'événements du réel, ce qui nous amène à réaffirmer notre hypothèse que les attentats de 2015 en France et l'émergence de phénomènes informationnels sont concomitants à la mobilisation de la formule dans les discours institutionnels. Ces éléments de contexte activent-ils la circulation de la formule et l'usage du lieu discursif ? Quels enjeux de valeurs le lieu discursif recouvre t-il ? Selon Daniel Chartier, le lieu discursif suppose également une frontière, une limite et une cohérence pour arriver à « exister dans un réel discursif[606] », ce qui fonde son existence sur une « stabilité sémantique » dont l'objectif est de réguler la pluralité des discours possiblement divergents qui le compose. C'est pourquoi le lieu discursif est une notion féconde pour l'analyse de discours. La réflexion de Daniel Chartier nous conduit finalement à définir le lieu « former l'esprit critique » en tant que territoire façonné par une superposition de discours qui s'élaborent dans le temps, à partir d'une pluralité de points de vue convergents portés par des locuteurs identifiés dont la finalité est de légitimer le bien fondé du projet institutionnel. Notre démarche

---

[602] La théorie des lieux de discours (*topiques*) issue d'Aristote et de la Rhétorique rassemble les procédés qui permettent de convaincre sans se préoccuper de la valeur de vérité des discours. Le terme grec *topoi Koinoi* désignant les mécanismes de l'argumentation. *Op. cit.,* Bachelet & Dezobry, 1882, p. 1169.

[603] « communs » dans le sens de vérité générale. Le terme grec *topos* (au pluriel *topoi*) correspond au latin *locus communis* (lieu commun). Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (dirs.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours.* Seuil, p. 576.

[604] *Op. cit.,* Hatzfeld et al*.,* 1920, p. 1403.

[605] Chartier, D. (2013). Penser le lieu comme discours. *Cahiers Figura, 34*, 18. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02288699/document

[606] *Ibid.*, p. 19.

méthodologique nous oblige dès lors à demeurer attentive aux « preuves authentifiantes[607] » qui légitiment le lieu ainsi qu'à chacun des mots qui le qualifient. À quoi fait référence le verbe « former » dans l'intitulé du lieu discursif « former l'esprit critique » ?

Interroger l'existence discursive de la culture critique de l'information, un projet scientifique interdisciplinaire

Nos choix méthodologiques et théoriques ainsi que notre problématique inscrivent notre travail dans le champ des SIC. Parce qu'elle interroge le rapport de l'élève au monde de l'information et à l'idéologie technique, la culture informationnelle ranime des problématiques éducatives, philosophiques et éthiques qui témoignent d'un enchevêtrement des concepts de culture informationnelle et d'esprit critique dans une dimension interdisciplinaire[608]. Par le statut info-communicationnel que les SIC attribuent aux objets et parce que les discours examinés comme des « matières constitutives du réel politique et social[609] » amènent à l'interprétation des matériaux observables ainsi que des processus et des logiques de communication à l'œuvre, notre étude trouve naturellement son inscription dans le champ des sciences de la communication. Celles-ci sont, pour Stéphane Olivesi, des lieux d'échanges à partir desquels la compréhension et l'analyse des cultures s'éclairent[610]. « Culture » et « communication » sont alors deux notions interreliées pour Edgar Morin :

> « […] les phénomènes pris sous l'angle du mot "communication" […] auraient pu être pris sous l'angle du mot "culture"[611]. »

Notre posture scientifique s'exprime conséquemment dans un mouvement de coopération disciplinaire continue qui offre des points de vue différents, complémentaires ou divergents, ce qui tend à enrichir notre étude d'une multiplicité de regards. « Sciences carrefour[612] » où l'interdisciplinarité est envisagée comme un fondement, les SIC nourrissent des objets disciplinaires saisis au hasard des événements et des « randonnées critiques[613] » afin de « penser des objets nouveaux et forger des concepts inédits[614] ». Quant à l'analyse de discours, née dans le berceau des sciences du langage en France à partir d'une reformulation de l'objet de la lexicologie et de la sémantique[615], son inscription dans des champs disciplinaires divers

---

[607] *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2010b.
[608] *Op. cit.*, Baltz, 1998, p. 78.
[609] *Op. cit.,* Krieg, 2007a, p. 57.
[610] *Op. cit.,* Olivesi, 2014.
[611] Truong, N. (2020, 20 novembre). Assassinat de Samuel Paty : pour Edgar Morin, « le plus dangereux est que deux France se dissocient et s'opposent ». *Le Monde*, 45.
[612] *Op. cit.,* Granjon, 2014, p. 19.
[613]Pour Daniel Bougnoux, le terme « randonnée » est tiré de l'anglais *random* qui signifie « hasard ». Bougnoux, D. (2016, 10 janvier). *Daniel Bougnoux parle communication, politique et terrorisme avec FastNCurious* [Vidéo]. FastNCurious. http://fastncurious.fr/2016/01/10/daniel-bougnoux-parle-communication-politique-et-terrorisme-avec-fastncurious/
[614] *Op. cit.*, Bachimont, 2020.
[615] Selon Pierre Fiala qui s'appuie sur Mazières 2005, p.27. Fiala, P. (2007). L'analyse du discours politique : analyse de contenu, statistique lexicale, approche sémantico-énonciative. Dans S. Bonnafous & M. Temmar, *Analyse du discours en SHS* (pp. 73-84). Ophrys.

(histoire, philosophie) révèle son caractère interdisciplinaire au point que certains chercheurs la considèrent comme une inter-discipline[616]. L'interdisciplinarité ne gomme pas, pour autant, les tensions et malentendus qui peuvent exister entre les disciplines. Claire Oger dénonce les incompréhensions et les préjugés sur lesquels reposent la rencontre entre analyse de discours et SIC sous la forme de « corpus contre méthodes[617] », qui réduiraient les SIC à l'analyse de corpus médiatiques. La coopération scientifique à travers la constitution d'équipes mixtes de chercheurs issus de plusieurs disciplines pourrait, selon la chercheure, pallier ces malentendus.

L'institutionnalisation de l'ÉMI dans le système éducatif français depuis 2013, invite des acteurs professionnels des secteurs associatifs et de l'éducation populaire (privé et/ou public) à s'engager auprès des enseignants pour œuvrer à l'appropriation d'une culture informationnelle des jeunes. C'est pourquoi nous avons investigué un terrain propre aux actions et initiatives menées par ces acteurs qui nous offre un champ de possibles pour analyser la circulation de la formule et interroger les modalités d'existence du lieu discursif à l'extérieur de la sphère discursive institutionnelle.

[616] C'est le propos tenu par Christine Barats au cours du séminaire *discoursnet* du 08 octobre 2021.
[617] Oger, C. (2007). Analyse du discours et sciences de l'information et de la communication : au-delà des corpus et des méthodes. Dans S. Bonnafous & M. Temmar, *Analyse du discours en Sciences humaines et sociales* (p. 26). Ophrys.

Les discours institutionnels : des discours en dialogue

Deuxième terrain d'investigation, deuxième corpus : analyse de discours convergents qui émanent des partenaires institutionnels

Sur les sites institutionnels Eduscol et education.gouv, les matériaux « observables » se constituent à la fois d'éléments textuels, iconographiques (la forme synoptique), audiovisuels[618] et d'hyperliens qui renvoient vers des sites partenaires du ministère de l'Éducation nationale[619]. Parmi ces derniers nous pouvons citer notamment le réseau Canopé qui intègre depuis 2015 le Clémi, les sites académiques ou encore l'Usep (l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré). Nous chercherons à recueillir des matériaux sur les sites de ces partenaires institutionnels qui dépendent du ministère de l'Éducation nationale. Le réseau Canopé - Clémi est un établissement public, opérateur de l'Éducation nationale, centré sur l'édition et la production de contenus de nature pédagogique ainsi que sur la formation des enseignants notamment « au » et « par » le numérique. Nous ne considérons les discours de ces partenaires ni comme des discours institutionnels ni comme des contre-discours. C'est la raison pour laquelle, nous les avons réunis dans un deuxième corpus (C2). Il s'agit de discours convergents qui répondent aux directives émises en proclamant d'une voix unanime la nécessité de « former l'esprit critique » en apportant leur pierre à l'édification du lieu discursif par la mise à disposition de ressources pédagogiques et par l'organisation d'évènements (journées d'étude, séminaires, colloques).

Ce tableau synthétique informe sur le contenu de ce deuxième corpus :

Corpus (C) et sous-corpus (SC)	**Périodes**	**Nb de textes retenus**	**Nb d'énoncés produits**	**Nb de mots analysés**
Corpus 2 (C2) Discours médiatiques. Textes des partenaires institutionnels	2013-2019	23	39	6855

Tableau. *Quantification du corpus de discours des partenaires de l'Institution (C2)*

[618] Notre analyse se porte notamment sur des vidéos présentées précédemment dans la conclusion du chapitre 1 de cette partie.
[619] La page d'accueil du Clémi (https://www.clemi.fr/fr/29.html/) en témoigne à travers la direction générale clémi-canopé proche des rectorats.

Nos choix méthodologiques inscrivent finalement notre étude dans un courant récent en SIC et en sciences du langage perceptible à travers la croissance des travaux scientifiques ayant trait à des approches techno-sémiotiques comparativement à l'augmentation de la circulation des images, et des processus de médiation et de médiatisation générés par le développement technologique. Ce corpus se constitue d'articles, de capsules audiovisuelles qui figurent sur les sites de ces partenaires en lien avec « former l'esprit critique », d'événements comme le séminaire « Citoyenneté et esprit critique : des réponses aux tensions à l'école ? » organisé conjointement par Canopé et le Rectorat d'Aix Marseille le 11 décembre 2019. Dans ce corpus figurent également des productions de contenus pédagogiques sur l'esprit critique qui émanent de Canopé telles que « La famille tout écran » (en 2017 pour le volume 1 et en 2019 pour le second volume). Nous renvoyons le lecteur à l'inventaire qui figure en Annexe.

Mais peut-on s'intéresser à ce qui se passe dans l'école sans prendre en considération ce qui se passe en dehors d'elle ? Si la culture informationnelle se construit dans le cadre d'un apprentissage, elle comporte aussi une dimension informelle perceptible à travers les pratiques d'information ordinaires, quotidiennes et personnelles des élèves. Les actions impulsées par le Clémi incitent enfin les enseignants à développer ces partenariats en valorisant les actions entreprises parfois au détriment de celles qu'ils assument eux-mêmes au sein des établissements scolaires. Nous renvoyons à ce sujet à notre lecture critique du rapport du CESE (Conseil économique, social et environnemental) et de ses préconisations sur l'ÉMI qui conclut à une surreprésentation des initiatives portées par les acteurs associatifs et de l'éducation populaire au détriment de celles menées sur un long terme par les enseignants du secondaire[620].

Troisième terrain d'investigation, troisième corpus : analyser les discours des acteurs de l'éducation populaire et du monde associatif.

Une pluralité d'acteurs des mondes associatif et de l'éducation populaire gravitent dans le champ de l'Éducation aux médias et à l'information, et interviennent au sein des établissements scolaires à l'occasion de projets culturels et éducatifs sur des temps ponctuels, tels que la semaine de la presse et des médias à l'école ou sur des temps longs (plusieurs mois ou toute l'année). Ils assument également, en dehors de l'école, des actions d'éducation aux médias et à l'information, souvent dans un souci de continuité éducative avec les directives prises par les politiques publiques, et dans une logique de décloisonnement, de transversalité et de collaboration. Ancrés dans le territoire, leurs champs d'intervention se situent à un niveau local. Ce constat nous conduit à opérer des choix en faveur des discours de trois associations qui s'inscrivent dans ce champ notamment les Céméa, Questions de classe(s) et Acrimed. Nous proposons, ci-après, de justifier nos choix.

Les directives ministérielles énoncées dans le champ de l'ÉMI promeuvent le partenariat avec ces acteurs à l'instar du slogan « un média par établissement scolaire » diffusé par les instances

[620] *Op. cit.,* Mahmoudi, 2020a.

ministérielles dès 2013 qui incitent les enseignants à fédérer ces partenariats. Ce slogan qui induit le développement des compétences critiques des élèves par la construction-déconstruction des médias a fait l'objet de vives critiques de la part d'enseignants-chercheurs et d'acteurs du monde associatif dont l'association Acrimed (Action critique médias). Constituant un contre-discours aux discours institutionnels, Acrimed considère cette conception institutionnelle comme acritique, le préfixe privatif a-exprimant l'idée d'absence, car réduite à la seule pratique des acteurs. Les initiatives régionales portées, ensuite, par les conseils régionaux dans le champ culturel et artistique favorisent les partenariats avec les acteurs locaux à partir de projets culturels ancrés dans les territoires[621].

Notre démarche scientifique nous conduit à effectuer des choix en privilégiant certains objets au détriment d'autres. Notre posture empirique, qui s'attache à explorer des terrains d'enquêtes variés, nous conduit à porter notre attention sur trois sources d'énonciation issues de deux associations militantes que sont Acrimed (https://www.acrimed.org/) et Questions de classe(s) (https://www.questionsdeclasses.org/) ainsi qu'une association d'éducation populaire nommée Céméa (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active) (https://www.cemea.asso.fr/spip.php ?rubrique670). Ces derniers sont soutenus, pour leur fonctionnement et leurs projets, par le ministère de l'Éducation nationale et disposent d'un agrément, sorte de label, qui reconnaît la valeur « institutionnelle » du partenariat. Ces trois associations n'ont pas le même rapport à l'institution et ne se situent donc pas sur le même plan discursif. Acrimed et Questions de classe(s) sont deux associations militantes qui produisent un contre-discours aux discours institutionnels par une critique des directives officielles. Nous ne pouvons pas en dire autant des Céméa qui ont une relation étroite avec le ministère de l'Éducation nationale, à travers les partenariats engagés et les financements dont ils dépendent, et ne représentent donc pas un contre-discours, mais plutôt un discours alternatif en interaction avec les discours institutionnels. Céméa se qualifie d'« association éducative complémentaire de l'enseignement public[622] ». Les discours de ces trois associations sont en dialogue avec les discours institutionnels.

Nos trois terrains déterminent alors la constitution de trois corpus hétérogènes de discours institutionnels (C1), de ceux de leurs partenaires (C2) ainsi que des discours alternatifs et de contre-discours (C3) qui émanent de l'éducation populaire et du monde associatif. Nous avons fait le choix de concentrer nos recherches sur l'enseignement élémentaire et secondaire en excluant l'enseignement supérieur pour les raisons suivantes :

- les discours sur « former l'esprit critique » diffusés via Eduscol sont dirigés vers les acteurs du second degré ;

[621] Dans la région Hauts-de-France, le conseil régional propose annuellement un PEPS (Parcours d'éducation, de pratique et de sensibilisation) à destination des lycées et des centres d'apprentissage sous forme d'un catalogue d'actions culturelles et artistiques : http://www.appelaprojets.org/appelprojet/display/801
[622] Page d'accueil du site : https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article950

- l'institutionnalisation de l'ÉMI depuis 2013 concerne les programmes des cycles 2, 3 et 4 de l'école élémentaire et du collège. Par ailleurs les travaux portant sur l'école élémentaire sont peu nombreux dans le champ de la culture informationnelle selon Vincent Liquète[623].

- la présence des professeurs documentalistes dans le secondaire (collège et lycée) et la place qu'y occupent les apprentissages informationnels qui visent l'appropriation d'une culture informationnelle, nous amènent à privilégier ces niveaux d'études[624] ;

- les initiatives et actions d'éducation aux médias et à l'information qui émanent des milieux associatifs et de l'éducation populaire sont majoritairement destinées à des publics scolarisés dans les niveaux d'études primaire et secondaire.

Ce troisième terrain appelle à modifier notre regard sur la formule, à la redéfinir, à la questionner en fonction des terrains d'enquête qui sont aussi des terrains d'expression de locuteurs faisant émerger la diversité des mondes de significations de l'esprit critique auxquels chacun d'eux se réfère. Nos trois terrains démontrent la coexistence de diverses conceptions de l'esprit critique que nous cherchons à saisir, et qui trouvent leurs traductions à travers un répertoire de discours variés. La pluralité de formes énonciatives soutient des logiques d'action et de communication qui visent l'acquisition d'une culture critique de l'information imprégnée de valeurs, de principes d'émancipation, d'engagement et de pouvoir d'agir. Nous serons attentive, en conséquence, aux modalités d'appropriation de la formule par ces locuteurs autant qu'à leurs manières d'investir le lieu discursif, aux choix qu'ils opèrent dans la production des textes, aux logiques de médiation et de communication qui visent à promouvoir les initiatives engagées en faveur d'une éducation critique à l'information et aux médias.

Nos trois terrains d'investigation délimités, nos orientations de recherche et la problématique ainsi précisées, nous pouvons ouvrir le dernier volet de notre cadrage théorique et méthodologique qui porte sur la méthodologie d'analyse de nos trois corpus.

[623] « Étonnamment, les travaux sur les formes émergentes de culture de l'information chez les plus jeunes, en classes maternelles (avec les pré-lectures et pré-écritures) ou primaires, ne sont pas encore réellement convoqués, à l'exception de quelques travaux (…) ». *Op. cit*., Liquète, 2018a, p 118.
[624] La circulaire de mission de mars 2017 fait mention également « d'une culture de l'information et des médias », *op. cit.,* BO n°13 du 30 mars 2017.

Chapitre 3. Méthodologie d'analyse des corpus

1. Rechercher, collecter, classer, cataloguer : quand l'acte documentaire soutient la démarche de recherche

1.1. Un premier corpus de discours institutionnels (C1) organisé en trois sous-corpus (SC)

Dans cette partie, nous allons clarifier les objets contenus dans nos trois corpus en procédant à une quantification. Il s'agira également de préciser la place que chaque corpus occupe et la relation qu'ils entretiennent entre-eux.

Pour clarifier notre étude, un codage de nos corpus s'impose. Le corpus de discours institutionnels (codage C1)[625] est organisé en trois sous-corpus. Les deux premiers (codage C1 SC1 et SC2) qui sont relatifs aux discours instituants sont organisés selon la hiérarchie des textes normatifs et leur degré d'injonction[626]. Le premier sous-corpus, qui se distingue par le caractère prescriptif et la valeur d'autorité des textes publiés au *Journal Officiel*, réunit 122 textes législatifs et réglementaires de lois[627], de décrets d'application et d'arrêtés édictant les normes et conduites propres à l'exercice du pouvoir (C1 SC1).

La période d'étude correspond à l'investigation menée dans le recueil d'actes normatifs du *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* qui a pour objectif d'attester de la valeur normative de la formule et d'interroger les processus d'institutionnalisation d'une culture critique de l'information. Le tableau ci-dessous quantifie ce premier sous-ensemble :

[625] C= Corpus et SC= sous-corpus.

[626] Étymologiquement le terme « injonction » est issu latin *injunctio* qui signifie « avoir la charge » ; le terme désigne l'action d'imposer (source CNRTL).

[627] Une frise chronologique interactive permet d'accéder aux lois de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 à la loi « pour une école de la confiance » qui clôt notre corpus des textes officiels en 2019 : https://www.education.gouv.fr/cid102199/-frise-interactive-l-histoire-des-grands-textes-de-l-education-nationale.html

Corpus de discours institutionnels C1 Discours instituants **SC1**	**Périodes**	**Genre discursif**	**Lieu de collecte de données**	**Nb de textes retenus**	**Nb d'énoncés produits**	**Nb de mots analysés**
Textes de prescription **(SC1)** *Lois, décrets et arrêtés d'application.* Publication au *JO*	1998-2019	Discours instituants Genre prescriptif	Bulletin Officiel de l'Éducation nationale	105	375	42 722

Tableau de quantification du C1. *Sous-corpus de textes de prescription (SC1)*

Caractérisés par leur valeur de décision, ces textes sont frappés d'un « effet juridique » par une parution au JO[628] qui leur confère une force d'autorité. Ils sont donc situés au plus haut dans la hiérarchie des textes législatifs. La particularité de ce premier sous-corpus est qu'il se constitue en un discours ésotérique, jargonnant, volontairement neutre et général[629]. Des discours qui sont compréhensibles par des destinataires initiés à leur lecture soit parce qu'ils ont la charge de les faire appliquer (recteur et inspecteur d'académie, directeur académique des différents services de l'Éducation nationale notamment) soit parce qu'ils les appliquent eux-mêmes au niveau local (membres de la direction et enseignants des établissements scolaires). L'adhésion de ces destinataires des discours est supposée par la force d'autorité du texte engagée par sa publication au JO, au BO et/ou au *Code de l'éducation*[630].

Selon le *Trésor de la langue française*, « préconiser » signifie « recommander vivement et avec insistance », « plaider en faveur de ». Nous avons donc constitué un deuxième sous-corpus au sein de ce premier corpus (C1 SC2), composé de 176 textes de préconisation caractérisés par leur nature programmatique. Y sont réunis des circulaires de rentrées[631], des rapports, des notes de service, qui ne font pas l'objet de parution au JO et qui ne revêtent pas la force obligatoire qui caractérise le premier sous-corpus. Ci-dessous le contenu de ce sous-corpus (SC2) :

[628] *Journal Officiel*. Un décret datant du 5 novembre 1870 accorde au JO le monopole de la publication des actes législatifs et réglementaires (décrets et Lois). La version en ligne du JO date de 2004, ce dernier étant passé exclusivement au format numérique depuis le 1er janvier 2016.
https://bnf.libguides.com/c.php ?g =659907&p =4659963
[629] Cf. partie 2, chapitre 1.
[630] Ce recueil englobe les textes réglementaires relatifs aux principes généraux de l'éducation et à l'administration de l'éducation.
[631] Modèle redondant par sa forme qui se duplique année après année, la circulaire de rentrée permet aux autorités administratives d'informer les destinataires des priorités, et des principales mesures pédagogiques et éducatives entrant en vigueur à chaque rentrée.

Corpus 1 discours institutionnels (C1) sous-corpus 2 (SC2)	Périod -es	Genre discursif	Lieu de collecte de données	Nb de textes retenus	Nb d'énoncés produits	Nb de mots analysés
Discours instituants Textes de préconisation **(SC2)** *Arrêté, circulaire, note de service* Pas de publication au *JO*	1998-2019	Genre prescriptif	Bulletin Officiel de l'Education Nationale	156	237	26 230
Discours d'accompagnement (escorte) *rapports, discours, livret* **(SC2)**	2007-2019	Genre programmatique	Médias institutionnels	20	77	9 750
Total SC2				**176**	**314**	**35 980**

Tableau de quantification du C1. *Sous-corpus de textes de préconisation (SC2)*

Nous y avons ajouté des rapports ainsi que des discours prononcés par les ministres de l'Éducation nationale en lien avec des événements précis, tel que le discours prononcé à l'occasion de la journée de la laïcité du 9 décembre 2016 par la ministre Najat Vallaud-Belkacem et intitulé « esprit critique et laïcité[632] ». Alors qu'ils analysent la place et le rôle de l'Éducation aux médias dans les discours des ministres de l'Éducation nationale, Pascal Froissart et Laurence Corroy emploient, à ce sujet, l'expression « discours d'escorte[633] » issue des travaux de Gérard Genette (1982). Les textes normatifs génèrent ces discours d'escorte qui n'ont pas de valeur règlementaire et que nous nommerons, pour notre part, discours d'accompagnement. De nature programmatique, ces discours d'accompagnement, qui appartiennent à la catégorie des discours instituants, se composent de textes de communication et de médiatisation qui ont pour finalité d'accompagner les textes normatifs afin d'en faciliter la mise en œuvre sur le terrain de l'établissement scolaire.

Notre corpus contient 17 textes d'accompagnement situés entre 2007 et 2019 :

[632] Ce discours ayant disparu des sites institutionnels, changement de gouvernement oblige, il reste néanmoins accessible à partir du site personnel de l'ancienne ministre ou sur la plateforme de partage et de visionnage Dailymotion : https://www.najat-vallaud-belkacem.com/2016/12/09/esprit-critique-et-laicite-discours-pour-la-journee-de-la-laicite/

[633] *Op. cit.,* Corroy & Froissart, 2018.

Corpus 1 discours institutionnels (C1) et sous-corpus (SC)	Périod -es	Genre discursif	Lieu de collecte de données	Nb de textes retenus	Nb d'énoncés produits	Nb de mots analysés
Discours d'accompagnement (escorte) *rapports, discours, livret* **(SC2)**	2007-2019	Genre programmatique	Sites institutionnels	**17**	**77**	**9 750**

Tableau de quantification du C1. *Sous-corpus de textes d'accompagnement (SC2)*

Pour clore ce premier corpus, un troisième sous-corpus regroupe des textes de recommandation collectés sur Eduscol et Education.gouv.fr (C1 SC3). Cet ensemble regroupe 56 textes, situés entre 2011 et 2019, de nature pédagogique et pragmatique (témoignages, comptes rendus d'expériences pédagogiques, ressources numériques, pages dédiées à « former l'esprit critique »). En voici une vue d'ensemble à nouveau sous la forme d'un tableau synoptique de quantification :

Corpus 1 discours institutionnels (C1) et sous-corpus (SC)	Périod -es	Genre discursif	Lieu de collecte de données	Nb de textes retenus	Nb d'énoncés produits	Nb de mots analysés
Textes extraits des sites institutionnels **(SC3)**	2011-2019	Textes de recommandation	Eduscol	37	53	14 345
	2013-2019		Education.gouv.fr	19	22	3670
Total SC3				**56**	**75**	**18 015**

Tableau de quantification du C1. *Sous-corpus de textes médiatiques institutionnels (SC3)*

Ces discours médiatiques accordent une place plus grande aux co-énonciateurs des discours institutionnels qui occupent la fonction de « scripteurs impliqués[634] » par leurs témoignages et qui diffusent un « comment bien former l'esprit critique ». Notre démarche empirique nous conduit à relever les termes qui constituent l'univers lexical de l'esprit critique et à porter attention aux corrélations et cooccurrences de la formule. Durant la collecte, qui fut conditionnée par l'opération technique de la recherche, notre regard s'est posé à l'endroit précis où les traces de la formule ont été repérées, mais nous nous sommes autorisée à des écarts

[634] *Op. cit.,* Delormas, 2010, p. 116.

réguliers, en marge du relevé, afin de repérer des signes neutres dont les médias recèlent et qui passent parfois inaperçus dans les profondeurs de la masse des discours. Suivre « à la trace » les trajectoires de la formule dans ces discours institutionnels nous oriente autant sur les modalités discursives qui visent à promouvoir « former l'esprit critique » que sur l'appropriation d'un bagage minimal de compétences critiques et de connaissances qui interroge l'institutionnalisation d'une culture critique de l'information.

Par ces tableaux de quantification du premier corpus, nous avons voulons démontrer que les discours institutionnels relèvent d'une pluralité de genres discursifs, et sans doute, conséquemment, d'une pluralité de conceptions et de manières de dire l'esprit critique que nous cherchons à saisir. Cette pluralité constitue une *doxa* institutionnelle* empeignée de prescriptions, de normes, de consignes, de représentations, de valeurs qui conduisent les destinataires à l'action, et constituent « une communauté de sens partagé » fondée sur « des savoirs communs » et « des croyances communes[635] », selon Éric Delamotte. Notre démarche d'analyse consiste alors à mettre en lumière cette *doxa* qui interroge les modalités d'existence d'une culture critique de l'information dans les discours institutionnels.

[635] *Op. cit.,* Delamotte et al. 2017, p 6.

1.2. La collecte de matériaux observables constitutifs du corpus de discours institutionnels

La constitution des deux sous-corpus de discours instituants (C1 SC1 et SC2) implique une démarche empirique qui repose sur le dépouillement systématique et exhaustif des textes normatifs du BO à partir du 11 juin 1998, date à laquelle les archives sont disponibles en ligne sur Education.gouv.fr et ce, jusqu'en juillet 2019. Ce laps de temps offre la possibilité de collecter des matériaux empiriques en mettant en perspective les évolutions d'usage de la formule « esprit critique » dans ces discours instituants. Cette temporalité significative comporte une durée suffisamment longue pour attester des modes d'existence discursive de la formule et faire apparaître des continuités et/ou des ruptures, des permanences et des évolutions dans les trajectoires de la formule de 1998 à 2019. Ce regard diachronique est nécessaire pour comprendre l'origine du lieu discursif.

Les facilités de recherche offertes par l'informatique ont permis d'effectuer un relevé à partir de trois termes clés : « critique », « esprit » et « « pense-ée ». La collecte opérée dans le premier sous-ensemble, de manière systématique et exhaustive, nous a donné un accès à une version numérisée des textes normatifs. L'exhaustivité visait à limiter la subjectivité du chercheur dans le choix des textes et à éviter l'écueil de réduire notre champ d'investigation aux seules éducations à… (ÉAM, ÉMI…). Comprendre le lieu discursif qui conduit à suivre la trajectoire d'une formule conditionne, selon nous, une démarche d'investigation élargie. Lorsque nous débutions dans la profession de professeure documentaliste à la fin des années 1990, les numéros du BO faisaient partie des documents que nous avions à traiter, à diffuser, à classer, puis à archiver. Son format A5 sous la forme d'un livret et son type de papier « journal » disparaissent sous l'effet des processus de numérisation ne laissant place qu'à des éléments textuels linéarisés. Cette transposition d'un support vers un autre, du papier vers le support numérique, oriente notre démarche empirique car le texte numérique se présente en effet en une masse homogène et linéaire à partir de laquelle ont été extraits des énoncés composés exclusivement de données linguistiques. Il est à noter une absence d'interactivité et d'enrichissement du contenu en dehors des liens hypertextuels qui servent exclusivement la navigation et le passage d'un article à une autre, via le sommaire du BO (à gauche sur la copie d'écran) :

Capture d'écran. *Interface de consultation du BO pour l'année 2001*

Cette copie d'écran ci-dessous décrit l'interface de consultation du BO en 2001. Nicole Pignier interroge cette notion de transposition du papier à l'écran ainsi que les « effets de sens » et les enjeux sémiotiques que celle-ci soulève[636]. Cette transposition met en jeu ce que la chercheure nomme « une énonciation éditoriale », en tant que régime de matérialités propres à chaque support, qui influe sur la perception que nous avons des textes et l'interprétation que nous pouvons en faire. À l'instar de Roger Chartier, nous pensons que l'expérience de lecture et d'interprétation diffère selon le support[637]. C'est pourquoi nous avons ressenti le besoin, ponctuellement, de procéder à une impression papier, notamment quand nous sentions qu'un élément important pouvait nous échapper. Dans la sphère des discours instituants, le mot « collecte » prend, en effet, tout son sens puisque nous passons d'un texte à l'autre à partir d'une masse linguistique linéaire que nous faisons défiler. Ces énoncés figés sont marqués par leur performativité, issue de la nature normative des textes, laquelle est définie, selon les mots de Simone Bonnafous, comme la capacité à produire un effet « […] au travers duquel l'énonciation revient à réaliser l'action qu'il exprime[638] ». Les matériaux sont donc figés et les formats standardisés ; à titre d'exemple une circulaire de rentrée est toujours construite sur le même modèle[639]. Les discours instituants garantissent ainsi la distribution des textes « selon des règles strictes[640] », pour reprendre l'expression de Michel Foucault, selon un « format imposé par la

[636] Pignier, N. (2012). La transposition des textes sur papier vers les supports numériques mobiles : quels enjeux sémiotiques ?. *Signata,* (3), pp. 251-272. https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.4000/signata.924
[637] Chartier, Roger (2008) cité dans Pignier, 2012.
[638] *Op. cit.*, Bonnafous,1992, p. 49.
[639] Notre étude de master qui portait sur la politique institutionnelle d'intégration des techniques modernes d'éducation de 1950 à 1984 nous a offert l'opportunité d'un échange épistolaire avec Yann de la Barre de Nanteuil qui, en 2004, assurait la fonction de chef de cabinet au ministère de l'Éducation nationale. Ce dernier nous expliquait dans son courrier l'organisation éditoriale du BO dont la production de textes émane des différentes directions du ministère qui en assurent la préparation et l'élaboration en fonction de leur domaine de compétences. Ces personnels des sous-directions du ministère aux services des rectorats académiques ne sont donc pas issus « du local » à savoir de la réalité concrète des établissements scolaires. Mahmoudi, K. (2004). *L'intégration des techniques modernes d'éducation dans le système éducatif français de 1950 à 1984 à travers le Bulletin officiel* : *analyse d'un discours normatif hors norme*. [Mémoire de master 2, Université de Lille].
[640] *Op. cit.*, Foucault, 1971, p. 43.

tradition[641] » pour Pascale Delormas, affectant ainsi les énoncés d'un caractère univoque et prescriptif propre à une énonciation monologique.

La collecte de matériaux empiriques issus des discours instituants nous a conduit à évaluer consciencieusement leur degré de signifiance en lien avec nos orientations et notre problématique de recherche. Nous avons ensuite porter une attention particulière aux locuteurs et à leurs fonctions, puisque dans l'ordre de la hiérarchie institutionnelle, plus la position de ces derniers est élevée, plus la valeur du texte est grande. Le statut social des locuteurs représente ce que Dominique Maingueneau appelle une « autorité montrée[642] » qui se passe d'explicitation tant elle se manifeste à travers l'énonciation et le statut social reconnu des locuteurs qui occupent une fonction d'autorité, de ministre à chef de cabinet de services ministériels en passant par inspecteur. Un décret signé du ministre de l'Éducation nationale comporte, à ce titre, une valeur plus grande qu'un décret signé d'un chef de cabinet. Pour Michèle Monte et Claire Oger, la notion d'autorité, dans l'expression « discours d'autorité », s'associe à « la prétention à un surcroît de crédibilité[643] » alimentée par la position institutionnelle et la fonction des locuteurs, ce qui a pour effet un entremêlement des dimensions discursives et contextuelles.

Avant 2006, nous avons été ponctuellement confrontée, durant la collecte, à des difficultés d'accès aux textes normatifs face à des liens inactifs portant le message « erreur 404 » ou face à des BO numérisés dont le format PDF ne nous autorisait pas une recherche plein texte, notamment en 2004. Nous avons pu percevoir, à travers notre consultation du *Bulletin* de 1998 à 2004, les évolutions technologiques, puisqu'à partir de 2005, nous avons eu accès à des versions PDF plus légères des BO disponibles depuis Education.gouv.fr sans obstacle à la consultation plein texte. Dorénavant les textes normatifs sont reliés entre eux par des hyperliens.

[641] *Op. cit.,* Delormas, 2017.
[642] *Op. cit.*, Maingueneau, 2009, p. 21.
[643] *Op. cit.*, Monte & Oger, 2015, p. 6.

1.3. Du texte au discours, du discours à l'énoncé

« […] recueillir, décrire et classer les objets du monde et les phénomènes sociaux. »

Patrick Charaudeau, 2009, p. 8

Concernant la constitution du corpus de discours institutionnels (C1), les facilités de recherche offertes par l'informatique ont permis d'effectuer un relevé systématique et exhaustif à partir de trois termes clés : « critique », « esprit » et « « pense-ée ». Nous pouvions ainsi aisément extraire les passages contenant la formules « esprit critique » ainsi que ses formulations dont celle qui nous intéresse en premier lieu : « former l'esprit critique ». Le choix de ces trois mots-clés nous a permis de saisir, en première instance, les différentes formes et formulations des deux unités lexicales qui composent la formule. Nous avons fait le choix, en effet, de ne pas limiter notre étude à l'éducation aux médias et à l'information ou aux directives institutionnelles qui évoquent le rôle de l'information-documentation scolaire mais plutôt de saisir l'univers lexical de la formule « esprit critique » ainsi que ses corrélations et cooccurrences avec des termes issus du champ lexical de l'information. À titre d'exemple, à partir du terme « critique », nous saisissions « sens critique, regard critique, évaluation critique… » puis, à partir du terme « esprit », nous saisissions « esprit de confiance, esprit de rigueur,… ». Nous avons ajouté également le lemme « pense-ée » afin de ne pas omettre les formes proches de l'esprit critique telles que « pensée réflexive, pensée logique, pensée critique… » et les formulations telles que « penser par soi-même » ou « penser librement ». Ces trois mots-clés ont servi la constitution de nos trois corpus. Nous avons, de surcroît, laisser notre regard se poser sur des passages qui ne comportaient pas de trace de ces trois mots-clés, mais étaient relatifs à l'information-documentation, aux médias, à la presse, aux technologies, à la place du numérique à l'école. À titre d'exemple, les articles du BO qui portent sur la semaine de la presse ou l'introduction des nouvelles technologiques dans la sphère éducative ont été consultés même s'ils ne comportaient pas mention de la formule. Cette activité de recherche documentaire, à partir de mots clés, occupe assurément une place centrale dans la constitution des corpus. Cet acte documentaire qui prend appui sur nos pratiques de professeure documentaliste soutient notre démarche empirique. Durant cette étape de recherche systématique et exhaustive, notre regard s'est posé sur les unités lexicales de la formule en tant que termes clés de la recherche et signes signifiants à analyser. Durant la collecte, nous cherchions à adopter une posture ouverte, accueillant des éléments inattendus ou situés à la marge.

La collecte menée dans la sphère des discours instituants, de manière méthodique et exhaustive, nous a permis de mettre en lumière des matériaux empiriques exclusivement linguistiques (ni vidéos, ni images…). Nous travaillons donc à partir d'énoncés extraits que nous avons organisés, catégorisés et classés pour nous y référer en fonction des besoins de l'analyse. Cette extraction a pour double conséquence de rompre le fil, l'ordre du texte et de favoriser une

analyse minutieuse des passages contenant la formule « esprit critique ». Dans sa forme simplifiée, l'énoncé est défini selon Dominique Maingueneau[644] comme le produit de l'acte de l'énonciation. Chacun d'eux a fait l'objet d'un catalogage, c'est-à-dire d'une description précise des caractéristiques extérieures spécifiques sous la forme d'une notice bibliographique. Ce catalogage nous a permis d'identifier puis d'associer l'énoncé produit au document primaire (document source).

La copie d'écran qui suit indique les éléments de description des énoncés qui sont issus du modèle Dublin Core et du schéma générique de métadonnées favorisant la description du support autant que le contenu des textes. L'exemple présenté ci-dessous est extrait d'un BO qui évoque l'organisation de la semaine de la presse dans l'école en 2000 :

[644] *Op. cit*. Maingueneau, 2009, p. 55

Auteur°: Pour le ministre de l'Éducation nationale et par délégation,¶

La directrice de l'administration¶

Hélène BERNARD¶

Commentaire°: Hélène Bernard a été°rectrice de l'académie de Toulouse°de juillet°2013 à février°2018¶

Titre°: Semaine nationale de la presse dans l'école 2000¶

Circulaire n°2000-183¶

Chapitre°: présentation¶

La Semaine de la Presse dans l'école s'adresse aux enseignants volontaires et à tous les élèves, de l'école maternelle à l'université. Elle permet aux élèves d'approfondir leur connaissance critique et raisonnée des messages médiatiques tout en leur donnant le goût de l'information. Temps fort d'une véritable éducation aux médias d'information, la Semaine de la presse dans l'école s'inscrit tout naturellement dans la formation du citoyen. La part croissante de l'information dans la vie quotidienne rend, en effet, indispensable l'apprentissage d'une lecture critique et raisonnée des médias, c'est un enjeu de démocratie.¶

¶

Corpus°: discours instituants¶

Nb de mots de l'énoncé°: 94 mots¶

Nb d'énoncé°: 1¶

2 occurrences de la formule°: connaissance critique et raisonnée/lecture critique et raisonnée¶

6 cooccurrences de la formule avec le champ lexical de l'information-documentation°: presse, messages médiatiques, information, éducation aux médias d'information, information, médias, formation du citoyen¶

Date°: *BOEN* n° 39 du 02 novembre 2000¶

Source°: https://www.education.gouv.fr/bo/2000/39/default.htm¶

Capture *d'écran* *d'un énoncé produit à partir du BO n°39 du 02 novembre 2000 intitulé « Semaine nationale de la presse dans l'école ».*

Titre, identité du locuteur, type de texte (texte de lois, décret, arrêté…), format de l'énoncé (en nombre de mots), relation au document primaire via le numéro du BO, date, adresse URL, entre autres. Chaque énoncé fait l'objet d'un catalogage précis. Le contenu de chaque énoncé se compose de quelques lignes à plusieurs pages et comporte un ou plusieurs extraits dans le(s)quel(s) figure la formule. Un même texte peut contenir plusieurs énoncés.

Le recueil de données empiriques qui vise à constituer le corpus relève d'actes documentaires qui concourent au travail de recherche : chercher, recueillir, trier, classer, décrire, archiver sont

des activités inhérentes à la fonction de professeure documentaliste. L'influence de cette étape, située en amont de l'analyse, ne peut être négligée tant elle nous introduit dans les corpus en guidant notre recherche dans une direction plutôt qu'une autre, amorçant l'analyse des matériaux empiriques. Trois critères de repérage ont présidé à toute insertion des textes dans nos corpus parmi lesquels :

-l'appartenance des textes à l'appareil institutionnel (pour le corpus 1 de discours institutionnels), aux instances partenaires (pour le corpus 2 de discours des partenaires de l'institution) et au monde associatif et de l'éducation populaire (pour le corpus 3 de discours alternatifs et de contre-discours) ;

- des traces de la formule « esprit critique » (quelles que soient sa forme et sa formulation) ou son absence d'usage ;

-les corrélations de la formule avec des problématiques informationnelles et communicationnelles.

L'analyse de discours suppose de circonscrire ce que nous allons analyser. C'est pourquoi un inventaire des textes qui composent nos corpus se trouve en Annexe et fait figure de trace dans le parcours de recherche que nous avons engagé. Cet inventaire retrace, également, le travail d'archivage, de tri, et les choix effectués quant aux observables qui feront l'objet de l'analyse. Il permet, enfin, d'identifier chaque texte, de vérifier les manques et les éventuels doublons afin de les corriger.

L'acte d'indexation, inhérente à celle du catalogage, se situe au cœur de notre pratique professionnelle de professeure documentaliste, et est défini par les praticiens eux-mêmes comme un dispositif de médiation pédagogique qui consiste à décrire et à caractériser les concepts évoqués dans le document pour les transcrire au moyen d'un langage documentaire. La finalité de l'opération tient à fournir des repères aux usagers afin de faciliter leur accès aux documents. Cataloguer les énoncés constitue, de fait, une aide précieuse pour le traitement des textes et favorise ainsi l'accès au contenu et, conséquemment, à la construction d'un premier niveau de sens. La production de ces énoncés au format standardisé (Cf. capture d'écran supra), permet de les comparer, et facilite le partage de ces derniers, en tant que données empiriques, ainsi que leur réutilisation éventuelle dans un autre contexte de recherche. Chaque énoncé est ensuite enregistré dans un logiciel de bureautique selon un format unique, puis classé dans des sous-dossiers en fonction de la thématique abordée. Ce qui signifie que nos corpus se présentent sous la forme de fichiers informatiques manipulables et réutilisables dans d'autres contextes scientifiques. Ce format numérique autorise enfin le partage des données de notre recherche. Consciente des risques liés à la perte de données de la recherche, nous avons effectué des enregistrements réguliers des énoncés dans un souci de sauvegarde et de préservation.

Ces actes documentaires ont plusieurs objectifs : quantifier les corpus (en nombre d'énoncés, en mots analysés), situer chaque énoncé dans son document primaire afin d'évaluer son degré de prescription ainsi que dans son dispositif énonciatif et communicationnel (chapitre, titre,

rubrique…), dater et sourcer l'énoncé afin de le retrouver aisément et d'identifier le(s) locuteur(s). Ce catalogage, qui gouverne le classement de nos énoncés en sous-corpus, a le mérite d'organiser les énoncés afin d'en faciliter notre accès, d'une part, et d'établir un premier contact avec les matériaux observables, nous conduisant progressivement vers une analyse qualitative et interprétative. Qu'est-ce qui est dit sur « former l'esprit critique » et comment est-ce dit ? Qu'est-ce que cela dit de la culture critique de l'information ?

Le classement des cooccurrences et des fréquences* de la formule que nous avons reporté dans un tableur constitue un outil précieux pour l'organisation des matériaux empiriques collectés : lister, classer, catégoriser[645]. Cette démarche facilite le passage progressif de l'analyse quantitative à l'analyse qualitative : calculer les fréquences lexicales de la formule, répertorier ses occurrences et ses formes (classer les verbes, les noms…), constater les absences. Cette démarche documentaire qui dirige la collecte des matériaux observables est issue à la fois de nos pratiques professionnelles de professeure documentaliste et de l'inscription de notre étude dans le champ des sciences de l'information-documentation. Ce catalogage, qui génère une plasticité aux textes à travers leur mise en forme informatique laquelle renvoie à la notion d'architexte chère à Yves Jeanneret, se constitue enfin en une stratégie d'analyse, qualifiée par Pierre Paillé et Alex Mucchielli d' « analyse en mode écriture[646] ». Les actes documentaires décrits ci-dessus soutiennent notre démarche de recherche en faisant émerger la production de sens. Ces actes documentaires, qui incluent un référencement sous forme de notice bibliographique et de catalogage, transforment le texte en un texte « nouveau » prêt à subir l'analyse du chercheur. En agissant sur les textes par la production d'énoncés, nous opérons un acte de transformation.

[645] Cf. Annexes.
[646] Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4e éd.). Armand Colin, p. 17.

2. Le dialogisme pour interroger les processus d'institutionnalisation de la culture critique de l'information

2.1. Produire des énoncés dialogiques par la constitution d'un deuxième corpus de discours convergents issus des partenaires institutionnels

Guidée par trois mots clés[647] de recherche que sont « critique », « esprit » et le lemme « pense-ée », le repérage des matériaux empiriques sur les sites institutionnels nous a conduit, dans un premier temps, à focaliser notre attention sur les points précis où la formule apparaissaient. Les textes qui figurent sur ces médias sont enrichis de vidéos, d'images et d'hyperliens activables qui nous invitaient, dans un second temps, à collecter des matériaux d'un point à un autre, d'une page à une autre, d'un discours à un autre nous offrant des possibilités d'exploration multipliée. Ces textes composites[648] délinéarisés, où le fil du discours peut être interrompu, sont en effet reliés par des hyperliens qui créent parfois une polyphonie, voire une cacophonie énonciative, dans le sens où plusieurs locuteurs interviennent sur un même sujet[649]. L'énoncé est donc interrompu par la présence de ces hyperliens qui permettent le passage vers d'autres énoncés, en l'occurrence de sites partenaires comme le montre cette copie de page écran extraite d'Eduscol sur laquelle nous reviendrons en détail dans la troisième partie de notre travail :

Capture d'écran du 07/06/2021. *Hyperliens d'un fragment de la page-écran « former l'esprit critique des élèves » sur Eduscol*

[647] Notre définition du mot-clé est issue des sciences de l'information et du document en tant que mot significatif qui permet d'identifier, dans le cadre de l'indexation, et de trouver, dans le cadre de la recherche, un document.
[648] Le terme « composite », issu des travaux de Joëlle le Marec et d'Igor Babou (2003), fait référence, dans notre travail, à la diversité des matérialités incluant du verbal, de l'image, du son, alliant du technologique et du discursif. *Op. cit.*, Paveau, 2017, p. 28.
[649] Ce qui n'est pas le cas des discours instituants qui se composent de numérisation des textes normatifs sans ouvertures possibles vers l'extérieur.

Les discours institutionnels sont donc en dialogue et en interaction avec les discours de leurs partenaires. L'hypertextualité est une caractéristique des discours natifs du numérique, d'après Marie-Anne Paveau, qui contribue à modifier leur linéarité par une mise en relation des textes[650]. Cette caractéristique pose la question des limites et des frontières de nos corpus. Bien que partenaires de l'institution, nous ne pouvons, pour autant, considérer les discours de Canopé par exemple comme des discours « institutionnels » qui, pour nous, désignent des discours qui sont produits par l'appareil institutionnel. Nous avons constitué, en conséquence, un deuxième corpus composé de 23 textes issus de ces sites partenaires dont Canopé-Clémi, des sites académiques, l'INSPÉ et l'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré (USEP). Bien que proches de l'institution, ces discours ne sont pas des discours institutionnels puisqu'ils n'émanent pas de l'appareil institutionnel :

Corpus (C) et sous-corpus (SC)	Périodes	Nb de textes retenus	Nb d'énoncés produits	Nb de mots analysés
Corpus 2 (C2) Discours médiatiques des partenaires institutionnels	2013-2019	23	39	6855

Tableau de quantification du C2. *Corpus de discours des partenaires institutionnels*

Prédominent principalement sur les sites de partenaires des matériaux textuels et verbaux (images et paroles orales par les vidéos) qui nous conduisent à une analyse des objets dans leurs contextes de production. Notre analyse nous invite à une observation attentive des objets discursifs et sémiotiques qui prennent corps sur les sites de ces partenaires. Guidée par notre problématique de recherche, la collecte de matériaux observables a été effectuée à partir d'immersions régulières. Nous n'avons pas cherché l'exhaustivité (comme dans les discours instituants), mais plutôt la signifiance dans le repérage des objets empiriques qui sont à l'origine de la production d'énoncés délinéarisés et enrichis que nous considérons, à l'instar de Nicole Pignier, comme des formes technodiscursives[651]. Les énoncés ont ainsi la particularité d'être dialogiques, reliées par des hyperliens, à savoir qu'ils laissent passer de « l'extériorité » et de « l'altérité » discursive[652] par les espaces de dialogue qu'ils contiennent. Les notions de page-écran, d'écrits d'écran, d'interfaces et de signes techno-sémiotiques verbaux et visuels (boutons, couleurs, hyperliens…) sont intégrées à la collecte des matériaux qui est guidée par la question de recherche suivante : quelles conceptions de l'esprit critique les partenaires contribuent-ils à diffuser à travers leurs discours ?

[650] *Op. cit.,* Paveau, 2017, p. 73.
[651] Pignier, 2020 dans Jehel & Saemmer, 2020, p. 164.
[652] Moirand, S. (2010). Retour sur une approche dialogique du discours dans La question polyphonique ou dialogique en sciences du langage. *Recherches linguistiques,* (31), pp. 375-378. https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01503612/document

2.2. Un troisième corpus de discours alternatifs et de contre-discours pour dire « former l'esprit critique » autrement

Les notions de discours alternatifs et de contre-discours ne peuvent se définir que dans une relation avec les discours institutionnels. La préposition « contre » qui induit tout d'abord l'idée d'opposition voire de résistance (contre-exemple, contre-pouvoir…) n'est pas évidente à comprendre quand il s'agit d'analyse de discours. Un numéro de la revue *Semen,* daté de 2015, se consacre à cette notion à partir de regards croisés de chercheurs en sciences du langage et en sciences de la communication. Les chercheurs-contributeurs s'accordent par ailleurs sur le fait que la notion de contre-discours est difficile à saisir. L'étude des contre-discours des associations militantes de défense des sans-papiers dans les médias (2006-2010), proposée par Lise Jacquez, maîtresse de conférences en SIC à l'université de Vichy, propose une définition de la notion de contre-discours qui rappelle que :

> « […] le contre-discours ne se définit pas a priori, il ne possède pas de consistance discursive en soi. Les « contre-discours » n'existent et ne peuvent s'identifier qu'en contexte[653]. »

Alain Rabatel interroge également cette notion à partir d'un événement qui a bouleversé les universités européennes en 2012, date à laquelle une enseignante-chercheuse de l'université de Liège remet sa démission en signe de protestation face aux dégradations des conditions de travail et d'étude des enseignants-chercheurs et des étudiants. Cet acte fort va donner lieu à l'écriture d'un manifeste symbole d'un mouvement de protestation qui s'étend à l'échelle européenne. Le manifeste collectif « Pour des universités à la hauteur de leurs missions » met en scène, d'après A. Rabatel, un contre-discours « […] en opposition à la logique libérale frappant le monde de l'université et de la recherche[654] ». Son analyse du manifeste souligne que la préposition « contre » comporte néanmoins le risque d'enfermer discours et contre-discours dans une relation binaire[655]. Pour échapper à cette vision dichotomique et réductrice et parce que les discours des associations que nous analysons ne peuvent toutes être qualifiées de « contre-discours », nous avons fait le choix d'associer à la notion de contre-discours, celles de « discours alternatif », qui étymologiquement signifie « qui vient tour à tour[656] ». Notre objectif était de constituer un troisième corpus (C3) qui réunit des discours qui se situent soit dans une opposition aux discours institutionnels [Acrimed (C3 SC1)] et [Questions de classe(s) (C3 SC2)], soit dans une position alternative aux discours institutionnels à partir d'un dialogue divergent ou convergent [les Céméa (C3 SC3)]. Ce troisième corpus réunit des textes qui proviennent de lieux d'énonciation extérieurs à l'institution.

---

[653] Jacquez, L. (2015). De la difficulté de défendre les sans-papiers dans l'espace public français : typologie et analyse des contre-discours militants (2006-2010). *Semen*, (39). https://doi.org/10.4000/semen.10482
[654] Rabatel, A. (2015). Une analyse de discours du manifeste « Pour des universités à la hauteur de leurs missions ». Pour une alternative à la gestion libérale des universités et de la recherche en Europe ». *Semen*, (39). https://doi.org/10.4000/semen.10477
[655] *Ibid.*
[656] Source CNRTL.

Ces précisions terminologiques et théoriques conduisent à clarifier ce que nous entendons par corpus de discours alternatifs et de contre-discours. Sont intégrés à ce troisième corpus :

- des discours qui ne sont pas produits par l'appareil institutionnel mais par des instances associatives et de l'éducation populaire ;

- des discours qui comportent une certaine consistance sur la thématique qui nous occupe à savoir celle de l'esprit critique dans une dimension éducative, d'une part, ainsi que des discours qui font l'objet d'une visibilité et d'une disponibilité dans l'espace médiatique et public, d'autre part, ce qui facilite le repérage de matériaux. Notre préférence se porte, à cet égard, sur les initiatives et actions des associations qui manifestent une position argumentative en faveur d'une éducation critique à l'information et aux médias visant l'appropriation d'une culture critique ;

- des discours qui manifestent fermement un désaccord avec les discours de l'institution (Acrimed et Questions de classe(s)), et/ou offrent une autre réalité, une alternative, à la vision du monde institutionnel (Céméa). Nous affirmons que la pluralité des regards sur un même sujet est un facteur favorisant sa compréhension.

Ce corpus de discours alternatifs et de contre-discours apparait comme « (…] une proposition pour dire et représenter le monde différemment[657] ». Pour mettre en regard ces discours dans un dialogue avec les discours institutionnels nous avons choisi de focaliser notre regard sur la même période de 1998 à 2019.

Il nous paraît important de préciser que nos trois corpus n'occupent pas la même place dans notre étude. Nous considérons le corpus de discours institutionnels (C1) en tant que corpus de référence, corpus principal, alors que les deux suivants ont été constitués pour servir aux besoins de l'analyse du premier et constituent donc des corpus secondaires. Ces derniers servent la mise en dialogue et en résonance de cet ensemble de discours qui interagissent les uns vis-à-vis des autres ce qui nous conduit à porter attention à l'interdiscours afin de mettre en exergue leurs relations explicites et implicites. A titre d'exemple, quand les discours institutionnels (C1) font de « former l'esprit critique », une priorité autant qu' « une ambition majeure », le Clémi (C2) engage la production de capsules audiovisuelles à destination des enseignants intitulées « déclic'critique » qui vise à développer l'esprit critique des élèves dans un contexte numérique tandis que l'association Céméa (C3) développe des initiatives auprès des jeunes en faveur d'une éducation « critique » aux médias et à l'information. Nous avons donc en présence des discours en interaction qui se font échos. L'orientation dialogique que nous assumons consiste donc à favoriser les espaces d'échange et d'interaction à travers la pluralité des conceptions de l'esprit critique qui s'expriment dans ces discours. Sophie Moirand considère, à ce sujet, le dialogisme* comme un concept opératoire « pour penser avec[658]» plutôt que comme une catégorie descriptive :

> « […] dans une perspective d'analyse du discours, une approche dialogique cherche à mettre au jour la façon dont les mots, les constructions, les discours

[657] Auboussier, J. (2015). Présentation, *Semen*, 39. https://doi.org/10.4000/semen.10463
[658] *Op. cit.,* Moirand, 2010, p. 6.

> représentés « dialoguent » et « interagissent » et comment cette circulation des sens linguistiques qu'ils véhiculent contribue à donner un sens social à un événement ou à une famille d'événements[659]. »

Parce que nos corpus mettent en scène plusieurs voix, nous considérons que les discours qui les constituent, en tant qu'articulation de textes et de lieux sociaux[660], sont profondément dialogiques. La veille informationnelle que nous avons menée exige enfin de prendre en considération les évolutions des contenus médiatiques et l'évanescence des textes. Nous aurions souhaité, à ce sujet, opérer une veille plus régulière, mais nous ne sommes pas parvenue à nous tenir en alerte autant que nous l'aurions voulu à travers une veille ininterrompue sur toute la durée de notre étude.

[659] *Ibid.,* p. 9.
[660] Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours ?. *Argumentation et Analyse du Discours*, (9). https://doi.org/10.4000/aad.1354

2.3. Faire entendre d'autres voix : présenter chaque sous-corpus de discours alternatifs et de contre-discours

Acrimed : une absence (un refus ?) d'usage de l' « esprit critique »

Créée en 1996 dans le terreau du mouvement social et des grèves de 1995-1996[661], Acrimed (Action-Critique-Médias) est une association militante et radicale qui réunit des journalistes, des chercheurs, des professionnels et usagers des médias. Elle fut fondée par Henri Maler, enseignant et militant français. Prônant l'action, Acrimed se revendique d'une critique des médias et se qualifie de média alternatif (page d'accueil du site) à travers la diffusion d'une rhétorique de la contestation, de la dénonciation et de la critique des médias ainsi que des instances institutionnelles. Roselyne Koren, enseignante chercheure en sciences du langage, a étudié la rhétorique politique émancipatrice de cette association qu'elle qualifie de « citoyenne[662] » dans une approche comparatiste (Acrimed/arrêt sur image). Cette rhétorique, qui ne cherche pas uniquement à dénoncer la langue de bois et les directives ministérielles, sert le dévoilement de logiques institutionnelles par une prise d'action plus grande des individus. Cette association a suscité notre intérêt au regard de la raréfaction des occurrences de la formule dans ses discours, laquelle atteste sans doute d'une forme de résistance voire de refus d'usage. La sur-utilisation des termes « critique » pour Acrimed (*versus* esprit critique ?) et « pratique » pour les Céméa (*versus* théorie ?) a orienté notre choix en faveur de ces deux associations.

Cette absence évocatrice et significative de l'esprit critique, et la prédominance discursive d'autres termes tels que « critique » et « pratique » marquent les relations de concurrence qu'entretient la formule dans d'autres contextes sociaux et discursifs. Débusquer ces absences et non-dits pour comprendre les raisons qui incitent les locuteurs à ne pas avoir recours à la formule motive notre démarche empirique. Parce que les discours d'Acrimed offrent une vision critique de la formule « esprit critique » et ouvrent un espace d'expression singulier pour la culture critique de l'information, nous les considérons en tant que contre-discours.

La collecte de matériaux s'effectue à partir du dépouillement d'articles accessibles sur le site d'Acrimed et des 45 numéros de sa revue trimestrielle *Médiacritique(s),* en accès libre sur le site, d'octobre 2011 (date du premier numéro) au 15 octobre 2019[663]. Les archives du site nous donnent un accès aux articles de l'association à partir de 1998[664]. Pour assurer la cohérence d'analyse de nos corpus, nous avons pris soin de situer nos recherches sur le même laps de temps soit de 1998 à 2019. 5 textes constituent ce sous-corpus :

[661] https://www.acrimed.org/-Quelle-association-
[662] Koren, R. (2013). La critique du discours des « anciens » médias « mise au Net » : un nouveau type d'argumentation politique ?. *Argumentation et Analyse du Discours*, (10). https://doi.org/10.4000/aad.1463
[663] https://www.acrimed.org/-Mediacritiques-?debut_article=40#pagination_article
[664] https://www.acrimed.org/spip.php?page=archives&date=1999

Corpus 3 discours alternatifs et de contre-discours (C3) et sous-corpus (SC)	Pério-des	Genre discursif	Lieu de collecte de données	Nb de textes consultés	Nb de textes retenus	Nb d'énoncés produits	Nb de mots analysés
C3 SC1 Acrimed	1998-2019	Contre-discours militant et critique	Site d'Acrimed : https://www.acrimed.org/ dans les articles archivés du site de 1998 à 2019 et dans les 45 numéros de la revue trimestrielle *Médiacritique(s)* disponibles en ligne d'octobre 2011 à octobre 2019	5	5	12	3050

Tableau de quantification du C3. *Sous-corpus de contre-discours d'Acrimed (C3 SC1)*

La collecte s'effectue en contexte sur le site de l'association. La recherche des matériaux a été guidée, dans un premier élan, par le dépouillement systématique de la revue *Médiacritique(s)* à partir de la lecture des sommaires. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une recherche documentaire à partir des trois mots clés « esprit », « critique », « pense-é », sur les articles du site. Notre regard s'est déporté à la marge, dans un second élan, afin de ne pas omettre les matériaux qui ne contiennent pas de traces de la formule, mais renferment néanmoins des signes évocateurs. La logique de mise en dialogue qui préside à la constitution de nos corpus invite à une démarche qualitative en raison notamment des possibilités interprétatives que celle-ci nous offre et afin de saisir les conceptions de l'esprit critique que ces discours véhiculent et font circuler.

« Questions de classe(s) » : une critique du lieu discursif « former l'esprit critique »

Ce collectif militant qui réunit des acteurs de l'éducation (enseignants, parents, enseignants-chercheurs notamment) s'expriment à travers un site coopératif et collaboratif, espace d'expression et de mutualisation, crée en 2013. Notre analyse a donc porté autant sur les articles disponibles sur le site que sur les commentaires des internautes. Défenseur d'une éducation émancipatrice, le collectif combat les inégalités pour « une école plus juste et plus démocratique[665] » en accordant une place majeure aux luttes sociales en éducation. Au cours d'une interview pour *Les cahiers pédagogiques* en ligne, datée du 27 juillet 2013, Questions de classe(s) affirmait réunir 35 membres[666] qui concourent à la publication d'une revue trimestrielle intitulée « N'Autre école ».

Tandis que les discours d'Acrimed sont centrés sur une critique des médias, Questions de classe(s) diffuse une critique centrée sur les problématiques éducatives en s'inspirant des pédagogies émancipatrices issues de Freire et de Freinet. Ce collectif qui prône une participation active des acteurs de l'éducation diffuse un contre-discours médiatique qui s'appuie sur une critique des directives institutionnelles. Notre analyse porte ainsi sur des discours en dialogue. Une recherche sur le site de Questions de classe(s) à partir des mots clés, « esprit », « critique » et du lemme « pense-ée » nous a permis de faire ressortir 16 textes qui se constituent en un discours d'opposition aux discours institutionnels : quels sont les objets de cette contestation ? Quels sont les procédés rhétoriques employés dans la critique du lieu discursif « former l'esprit critique » ?

Corpus 3 discours alternatifs et de contre-discours et sous-corpus	Périodes	Genre discursif	Lieu de collecte de données	Nb de textes consultés	Nb de textes retenus	Nb d'énoncés produits	Fréquences de la formule	Nb de mots analysés
C3 SC2 Questions de classe(s)	2013-2018	Contre-discours militant et critique	Articles disponibles sur le site de Questions de classe(s)	16	16	28	183	8132

Tableau de quantification du C3. *Sous-corpus de contre-discours de Questions de classe(s) (C3 SC2)*

[665] Rubrique « Qui sommes-nous ?» : https://www.questionsdeclasses.org/l-invention-d-un-collectif/
[666]Questions de classe(S) : https://www.cahiers-pedagogiques.com/questions-de-classe-s/

Céméa : l'éducation critique aux médias et à l'information par les pratiques spontanées et les expériences vécues des jeunes

L'appropriation d'une culture informationnelle dépasse les frontières de l'école en étant prise en charge par différents acteurs du privé et du public dans divers lieux de partage et de transmission des savoirs. Une appropriation qui s'effectue à travers un apprentissage et/ou à partir des pratiques spontanées, formelles et non formelles, et des expériences vécues des jeunes/élèves. Issu du mouvement d'éducation nouvelle, créé à la fin des années 1930, Céméa, qui prône une éducation active, regroupe des associations d'éducation populaire qui interviennent dans les domaines éducatif, social, culturel. Céméa se positionne en faveur d'une éducation critique aux médias et à l'information sans s'opposer formellement aux discours institutionnels. Cette association produit des rapports d'activité, des plans de formation, et des documents pédagogiques disponibles sur leur site internet en faveur d'une politique d'accompagnement des jeunes.

Corpus 3 discours alternatifs et de contre-discours (C3) et sous-corpus (SC)	**Périodes**	**Genre discursif**	**Lieu de collecte de données**	**Nb de textes consultés**	**Nb de textes retenus**	**Nb d'énoncés produits**	**Nb de mots analysés**
C3 SC3 Céméa	1998-2019	Discours alternatifs de partenaires	Dépouillement des rapports d'activité annuels de 1998 à 2019 sur le site des Céméa.	26	26	148	19380

Tableau de quantification du C3. *Sous-corpus de de discours alternatifs des Céméa (C3 SC3)*

Céméa établit, en partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale, une convention pluriannuelle d'objectifs ce qui le rend proche de la politique institutionnelle. Les discours produits ne sont donc pas des contre-discours mais des discours alternatifs. Et il nous paraît intéressant de montrer en quoi les conceptions de l'éducation critique qui émanent de ces acteurs influent sur les représentations institutionnelles dans une logique de réciprocité. Cette éducation critique se manifeste par la volonté d'accompagner les jeunes vers l'adoption de postures critiques* de réflexivité, d'évaluation, de dénonciation, de résistance à l'égard de phénomènes informationnels et médiatiques, et plus largement à l'égard du fonctionnement de la société « dite » de l'information. Le dépouillement de 26 textes, notamment des rapports d'activité de 1998 à 2019, permet de collecter des matériaux caractéristiques d'autres conceptions de l'esprit critique et de saisir les modalités d'implication de ces acteurs en faveur de l'appropriation par les jeunes d'une culture critique de l'information.

3. Une analyse qualitative et interprétative des corpus

3.1. Relevé de fréquences lexicales, d'occurrences et de cooccurrences : faire émerger les mondes lexicaux de la culture critique de l'information

Notre analyse qualitative s'appuie sur une analyse documentaire qui inclut des données chiffrées inhérentes à une démarche quantitative. Notre posture de recherche n'est pas dichotomique (quantitatif *versus* qualitatif) et nous postulons même que ces deux approches se nourrissent mutuellement. Pierre Paillé et Alex Mucchielli postulent que l'analyse qualitative, qui ne nécessite ni chiffre, ni comptage, ne les exclut pas pour autant[667]. Notre analyse documentaire s'appuie, en conséquence, sur une étude lexicométrique*, première étape de l'acte interprétatif, qui nous amène à observer l'usage de la formule « esprit critique » au moyen de la statistique dans les trois corpus. Cette approche quantitative des mots se traduit ainsi par un comptage, un recensement des occurrences de la formule et de ses notions associées et de leurs fréquences lexicales. L'apport de la lexicométrie à l'analyse de discours a fait l'objet de travaux développés au sein du laboratoire de lexicologie de l'école normale supérieure de Saint-Cloud dans les années 1970 sous l'impulsion de Maurice Tournier considéré par Pierre Fiala comme le père de la lexicométrie politique[668]. Dans un texte de 1995, Simone Bonnafous et Maurice Tournier évoquent les apports de la lexicométrie à l'analyse de discours en illustrant leurs propos par une étude de corpus de discours syndicaux. La notion de fréquence y est définie comme le nombre de fois où une forme apparaît au sein d'une même unité de signification[669]. Nous serons ainsi attentive à la fréquence d'usage de la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels de 1998-2019. La mesure de fréquence de la formule répond à la question de recherche suivante : quelles sont les raisons qui conduisent les locuteurs des trois corpus à faire usage, ou pas, de l'esprit critique dans leurs discours ?

Cette analyse lexicométrique, qui se situe donc au niveau des mots, s'associe à une analyse qualitative, au niveau des énoncés. Pour extraire les éléments qui fondent une culture critique de l'information, nous nous engageons dans le repérage des formes lexicales et des formulations de l'esprit critique lesquelles attestent des manières de dire des locuteurs. L'analyse lexicométrique menée à partir des occurrences de la formule « esprit critique » permet de dégager les termes employés dans les discours qui font référence à cette culture. Ici le mot « terme » est utilisé dans son sens générique en tant qu'« unité textuelle obtenue systématiquement[670] ». L'exhaustivité de ce relevé nous a conduit à un inventaire des

[667] *Op. cit*., Paillé & Mucchielli, 2016, p. 11.
[668] *Op. cit*., Fiala, 2007, p. 75.
[669] Ces auteurs s'intéressent davantage à la co-fréquence qu'ils définissent comme « le nombre de fois que deux formes se rencontrent au sein des mêmes unités de signification ». Bonnafous, S., & Tournier, M. (1995). Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique. *Langages*, (117) p. 68. https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1706
[670] *Ibid.* p. 69. Cf. glossaire.

occurrences[671], des cooccurrences[672] et des fréquences de la formule sous la forme de tableaux. Toutes ces (co)occurrences ont été reportées dans un tableur et associées à leurs fréquences d'apparition dans les corpus. En quoi ces termes disent-ils quelque chose de la culture critique de l'information ? La méthodologie de la formule est propice à l'analyse lexicologique laquelle constitue une matrice de l'analyse de discours[673] parce qu'elle prend en considération toutes les transformations/déformations de la formule, dans sa forme comme dans son contenu. *Sens critique, regard critique, jugement critique, analyse critique, compréhension critique, pensée critique*… cette diversité de formes qui a pris le nom de « notions associées » témoigne du caractère polydiscursif[674] de la formule « esprit critique ». Aucune de ces notions ne recouvre pour autant la même signification. Mais elles font toutes référence à la formule « esprit critique » et à l'existence discursive d'une culture critique dans le contexte de la société de l'information.

Cette démarche qui peut paraître procédurale voire mécanique ne doit pas occulter le fait qu'elle nous permet d'entrer en contact avec les corpus et de faire émerger un premier niveau de sens. L'analyse des corpus s'appuie enfin sur une observation minutieuse des logiques de communication et des processus verbaux et sémiotiques dont les locuteurs se servent pour dire l'esprit critique (modes d'organisation des discours, champs lexicaux…). Pour soutenir notre démarche analytique et obtenir des résultats, nous nous sommes appuyée sur trois variables d'analyse internes au discours :

- variable linguistique et syntaxique. L'expression « esprit critique » fait l'objet d'une construction singulière dans la phrase tantôt mise en action par des verbes, tantôt employée à l'aide d'un substantif et/ou d'un qualificatif ce qui nous conduit à faire émerger des critères linguistiques et syntaxiques ;

-les thématiques permettent d'attester des équilibres entre les champs lexicaux en relation et en opposition à la formule ;

-les indices de ressemblance à travers les notions associées à l'esprit critique et leurs relations (pensée critique *vs* esprit critique ?), les rapports d'équivalence, de concurrence, de hiérarchie entre chaque notion associée à la formule (sens critique, regard critique, jugement critique…).

Les variables d'analyse externes aux discours sont :

- des variables de la communication : paratextes, titres, sous-titres, légendes, images, hyperliens etc. qui portent mention de la formule et lui confèrent son épaisseur et sa consistance ;

[671] Une occurrence est un élément isolable et observable, révélateur d'un événement dans les discours ainsi que des manières de dire cet événement.
[672] La cooccurrence relève la proximité lexicale par la présence simultanée de deux ou plusieurs mots au sein d'un même contexte linguistique, ici l'énoncé. Les cooccurrences de la formule avec les mots issus du champ lexical de phénomènes informationnels sont relevées.
[673] Selon Pierre Fiala, *op. cit*., 2007, p. 75.
[674] *Op. cit*., Charaudeau, 2009, p. 9.

- des variables de genre : l'existence de trois corpus, de discours institutionnels (C1), de partenaires de l'institution (C2) et de discours alternatifs et de contre-discours (C3) permet de faire dialoguer des discours aux dispositifs situationnels et discursifs variés, et d'identifier ce qui se joue dans les mises en discours de l'esprit critique et des imaginaires que celles-ci sous-tendent ;

- des variables de temps : nous avons établi la période 1998-2019 comme période de référence pour la collecte des matériaux qui constituent nos trois corpus.

Le logiciel Iramuteq vient appuyer l'analyse. Fondé sur le modèle open source des classifications hiérarchiques descendantes (CHD) de Max Reinert, ce logiciel, qui est la version libre du logiciel Alceste, a la particularité d'explorer des mondes lexicaux sous forme d'une diversité de représentations graphiques interprétables par l'analyste-chercheure. Les regroupements qu'il opère, par segments de texte, et la présence du concordancier qui affiche le terme recherché dans chaque segment, facilitent le repérage des cooccurrences et des correspondances sémantiques de la formule. Dans la mesure où notre étude questionne l'existence discursive d'une culture critique de l'information, nous estimons que l'utilisation de ce logiciel est pertinente pour notre étude pour deux raisons :

- parce que l'analyse textuelle statistique permet l'émergence des champs sémantiques (nommés « classes ») de la culture critique de l'information ainsi que le relevé d'éléments textuels précis comme les cooccurrences de la formule ;

- parce qu'il nous assiste, enfin, dans l'interprétation de nos résultats au moyen de représentations graphiques générées automatiquement à la demande du chercheur et tend, à cet égard, à limiter les biais de subjectivité qui découlent de l'interprétation des énoncés.

Toutefois l'utilisation d'iramuteq[675] induit un formatage des corpus afin de les dépouiller des éléments bibliographiques inhérents au catalogage et d'ajouter des variables selon un codage précis[676] avant de convertir les corpus au format .TXT. Les textes insérés dans iramuteq ont été préalablement dépouillés des liens hypertextes, des caractères gras, et de la typographie qui séparent le texte du paratexte, ce qui modifie leur textualité. Le processus de lemmatisation opéré sur le texte pour l'homogénéiser produit en effet un texte « nouveau » qui ne comporte plus de limites ni de fin. Ces opérations qui peuvent s'avérer longues et fastidieuses sont nécessaires à l'utilisation du logiciel. Pour autant, nous ne prétendons pas réaliser une analyse de discours « outillée ». Nous pensons que l'outil apporte une aide technique et analytique pertinente à notre démarche de recherche mais ne se substitue pas pour autant à notre analyse.

[675] Nous avons travaillé avec la version 0.7 Alpha2 du logiciel.

[676] Ce codage est explicité sur le site du logiciel à cette adresse : http://www.iramuteq.org/documentation/formatage-des-corpus-texte

3.2. Interpréter pour dévoiler : la posture herméneutique

« […] Interpréter signifie réagir au texte du monde ou au monde d'un texte en produisant d'autres textes. »

Umberto Eco, 1969, p. 369

Plus qu'une méthode ou une approche, l'herméneutique s'apparente à un acte de communication, à une posture dans le sens étymologique du terme, à savoir l'attitude du corps, de l'être et la morale, qui inévitablement fait intervenir notre « encyclopédie » personnelle, nos expériences professionnelles, nos intuitions. Paul Ricœur soutient que nous avons tous, en nous, une herméneutique, c'est-à-dire une théorie de l'interprétation pour accéder à la vérité des phénomènes. La posture herméneutique que nous défendons est en phase avec les objets que nous analysons. Destiné à une communauté de lecteurs, les discours instituants ne sont-ils pas produit, puis soumis à interprétation par les destinataires avant toute mise en acte ? Dans son *Conflit des interprétations* (1969), Paul Ricœur fait remonter l'herméneutique à la tradition de l'exégèse et de l'*hermenêia* aristotélicienne qui concerne tout discours signifiant et implique « une théorie du signe et de la signification[677] ». Notre démarche empirique ne consiste pas à dénoncer, à critiquer ou à nous opposer aux discours que nous analysons. Nous cherchons davantage à leur donner sens ainsi qu'à dévoiler les postulats et les présupposés idéologiques contenus dans ces discours. Dévoiler implique, selon Paola Sedda, une approche critique[678]. La chercheure rejoint, en cela, Dominique Maingueneau qui plaide que « […] toute étude du discours possède par nature une dimension critique[679] ». Partant et suivant les réflexions de ce dernier, nous appréhendons les discours comme l' « intrication d'un texte et d'un lieu social[680] » qui associent organisation de textes et situations de communication à travers un dispositif d'énonciation qui relève autant du verbal que de l'institutionnel. Le prisme des SIC nous conduit à orienter notre réflexion sur les situations et stratégies de communication engagées par les locuteurs pour dire « former l'esprit critique ».

Notre démarche consiste à alterner la collecte de données et l'analyse qualitative pour obtenir un maximum d'efficacité dans notre interprétation. Mais que faisons-nous concrètement quand nous interprétons un texte ? Interpréter, qui n'a rien d'un acte libre et irraisonné, consiste en une opération étayée et argumentée de mise en relation des formes discursives et sémiotiques en lien avec des phénomènes sociaux afin d'en tirer par inférence des contenus de signification et des « hypothèses de sens[681] ». La production de sens dépend, pour Umberto Eco, d'une conception sémiotique de l'interprétation et de la prise en considération voire de l'équilibre entre l'intention du texte (*intentio operis*), celle du lecteur (*intentio lectoris*), et celle de l'auteur (*intentio auctoris*). Dans son essai, cet auteur plaide pour *Les limites de l'interprétation* en

[677] Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations : essais d'herméneutique*. Seuil, p. 8.
[678] *Op. cit.,* Sedda, 2017.
[679] *Op. cit.,* Maingueneau, 2012, p. 2.
[680] *Op. cit.,* Maingueneau, 2005.
[681] *Op. cit.*, Charaudeau, 2009.

fondant sa réflexion sur les théories de Pierce tout en s'opposant à son principe de *semiosis* illimitée :

> « Le texte interprété impose des restrictions à ses interprètes. Les limites de l'interprétation coïncident avec les droits du texte (ce qui ne veut pas dire qu'ils coïncident avec les droits de son auteur) (...). Soyons réalistes : il n'y a rien de plus significatif qu'un texte qui affirme son divorce d'avec le sens[682]. »

Nous souscrivons à la réflexion de l'auteur qui considère le texte comme un objet ouvert et non comme un objet fini. Interpréter suppose une intrusion du chercheur qui tente de faire parler les textes et de pénétrer le contenu des matériaux observables. Cette interprétation n'est toutefois pas sans risque car elle peut nous faire dériver de discours en discours, d'énoncé en énoncé à travers une interprétation infinie et illimitée. Il nous appartient d'éviter l'écueil du « gaspillage d'énergie herméneutique[683] », mise en garde qu'Umberto Eco exprime explicitement dans son essai. Les garde-fous consistent alors à poser nos repères conceptuels, à solidifier notre cadrage méthodologique, à expliciter nos orientations de recherche, à formuler une problématique originale, comme nous avons tenté de le faire à travers les deux premières parties de notre étude, dans le dessein de poursuivre notre recherche en nous donnant les moyens de produire des connaissances objectivantes[684].

[682] Éco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Grasset, p. 18.
[683] *Ibid.*
[684] *Op. cit.*, Granjon, 2014.

Conclusion de la partie 2 : synopsis des corpus

L'intérêt de tout tableau est d'offrir une synopsis. Ce tableau synthétique qui inclut notre codage, permet de quantifier nos trois corpus :

Corpus (C) et sous-corpus (SC)	Périodes	Nb de textes retenus	Nb d'énoncés produits	Nb de mots analysés
Corpus 1 (C1) Discours institutionnels	1998-2019	354	835	106 467
Corpus 2 (C2) Discours médiatiques des partenaires institutionnels	2013-2019	23	39	6855
Corpus 3 (C3) Discours alternatifs et contre-discours	1998-2019	47	188	30562
Total		**424**	**1 062**	**143 884**

Quantification des trois corpus. *Récapitulatif*

Au total, notre recherche s'appuie sur trois corpus de 424 textes au total qui ont donné 1 062 énoncés. Presque 150 000 mots ont ainsi été analysés. Ces trois corpus ne comportent ni le même volume de textes, ni la même taille pour deux raisons : la première est que nous avons décidé de focaliser notre attention sur les discours institutionnels en tant qu'objet d'étude. Deuxièmement, la taille d'un corpus dépend également de la possibilité du chercheur de recueillir ou pas des données. L'expression « esprit critique » est fortement présente dans les discours institutionnels tandis qu'elle se remarque par son absence dans les contre-discours (notamment chez Acrimed). Les corpus complémentaires (C2 et C3) ne sont exploités que pour faire ressortir les particularités lexicales et discursives d'une culture critique de l'information et ses processus d'institutionnalisation afin d'identifier les formes de reconnaissance institutionnelle. Nos trois corpus comportent un déséquilibre quantitatif qui conditionne une posture analytique de recherche centrée sur les discours institutionnels. Notre intention n'est pas de comparer ces trois corpus mais bien de les faire dialoguer entre-eux, de les mettre en contraste, afin de faire ressortir les particularités « institutionnelles » de la culture critique de l'information.

Ce schéma synoptique propos une vue d'ensemble de nos trois corpus et des genres discursifs qui caractérisent chacun d'entre-eux :

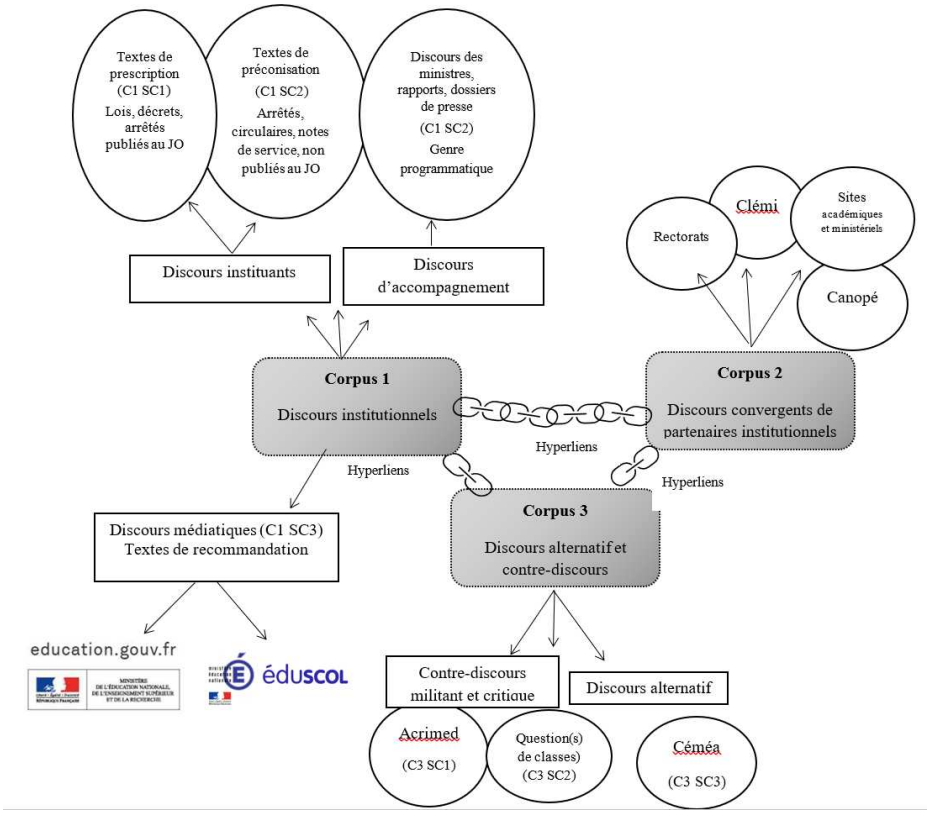


Image. *Vue synthétique des trois corpus*

Les deux parties qui suivent font état des résultats de l'analyse quantitative et qualitative des trois corpus sur la période de référence, de 1998 à 2019.

Partie 3

Une culture critique de l'information mise à l'épreuve de la culture scolaire

« Portées par cette injonction technologique permanente, que nos gouvernants désignent de façon cocasse comme « l'entrée dans la société de l'information » (comme si une société pouvait entrer en elle-même), les formations se multiplient. C'est-à-dire qu'il s'en crée là où il n'en n'existait pas […]. Face à cette pression des faits, l'équipement technique des établissements scolaires est présenté comme la panacée pour préparer ce changement, sans que ce mouvement d'équipement technique s'accompagne d'une réforme des programmes, faisant de *la culture critique de l'information*[685], une discipline fondamentale. Condition pourtant indispensable si l'on veut que l'introduction des outils ne soit pas une source d'obscurantisme, plutôt qu'une occasion de culture. »

Op. cit., Jeanneret, 2000, p. 11

[685] Nous soulignons l'expression « culture critique de l'information » au moyen de l'italique.

PARTIE 3 : Une culture critique de l'information mise à l'épreuve de la culture scolaire
Introduction

La présence de l'expression « culture critique de l'information » dans les propos d'Yves Jeanneret méritait d'être soulignée (Cf. citation ci-dessus) au regard de l'absence de dénomination et de théorisation scientifique pour la culture critique de l'information mise en exergue par la revue de littérature[686]. Alors qu'il déconstruit les discours prophétiques portés par « l'entrée de la France dans la société de l'information », l'auteur replace ce projet politique dans une dimension sociale et culturelle en posant les conséquences pour les individus tout en rappelant les liens qui se nouent entre les objets techniques, les supports de messages et d'échange et les pratiques de la culture. Yves Jeanneret démontre que plus une formule est convoquée, moins elle est questionnée et explicitée quand elle ne fait pas clairement obstacle pour percevoir les véritables enjeux d'un projet politique.

Les deux dernières parties de notre thèse sont resserrées autour des résultats de l'analyse empirique des matériaux. La troisième partie est centrée sur la formule « esprit critique » tandis que la quatrième focalise sur le lieu discursif « former l'esprit critique ».

Trois chapitres composent cette troisième partie.

Dans le premier nous rendrons compte de notre démarche exploratoire et des résultats de la recherche menée à partir de l'outil de textométrie et de statistique textuelle Iramuteq. Notre entrée dans l'analyse de discours est d'abord lexicale puisque nous explorons les mondes et les classes lexicales ainsi que les communautés de sens qui constituent nos trois corpus. La question de recherche suivante constitue le fil rouge de ce chapitre : quels sont les mondes lexicaux de la formule « esprit critique » ?

L'analyse outillée avec Iramuteq est associée à une analyse qualitative et interprétative des énoncés issus de la sphère des discours instituants dont les résultats seront présentés dans un deuxième chapitre, sous la forme de tableaux d'inventaire. Ces derniers ont pour objectif de mettre en exergue un lexique de l'esprit critique afin d'identifier les fondements sur lesquels repose la culture critique de l'information. Dans ce chapitre nous serons centrée sur la culture critique notamment. Nous tâcherons de répondre aux questions de recherche suivantes : quelles rhétoriques de l'esprit critique se déploient dans les discours institutionnels ? Quelles conceptions institutionnelles de la culture critique se dégagent de l'analyse lexicale ?

[686] Cette expression n'a jamais été relevée ni au cours de l'analyse lexicale des corpus, ni durant nos lectures dans la littérature scientifique francophone cependant que le courant qui émane des bibliothèques américaines depuis 2010, prend, quant à lui, le nom de *critical information literacy* dans la littérature scientifique anglo-saxonne.

Dans un troisième et dernier chapitre, nous présenterons les résultats de l'analyse des cooccurrences et des corrélations de la formule avec des termes issus du champ lexical de l'information[687]. Pour éclairer, sur le plan épistémique, cette culture critique de l'information désignée par Yves Jeanneret, mais qui n'est pas nommée en tant que telle dans la littérature institutionnelle, nous faisons le pari de tracer la formule « esprit critique » afin d'observer ses trajectoires sur la période 1998-2019. Si la méthodologie de la formule nous amène à centrer notre attention sur la dimension lexicale et discursive des corpus, l'inscription de notre travail dans le champ des SIC élargit notre champ de réflexion à l'aspect communicationnel des discours et aux pratiques socio-discursives des locuteurs. Quels sont les événements socio-politiques qui influent sur les trajectoires de la formule ? Quelles conceptions de l'éducation critique à l'information, aux médias, à l'informatique-numérique se dégagent de l'analyse discursive ?

Ce sont les questions de recherche auxquelles nous répondrons dans un dernier chapitre.

[687] Le champ lexical renvoie à un champ sémantique que nous définissons comme les sens d'une série de termes selon le contexte donné. Dans l'ensemble du document, le champ lexical de l'information est entendu dans un sens élargi au document, aux médias et à l'informatique-numérique.

Chapitre 1. De la formule « esprit critique » aux conceptions institutionnelles de la culture critique de l'information

1. Quel fondement critique pour l'esprit critique dans les discours institutionnels ?

1.1. L'apport de la lexicométrie pour faire émerger l'univers lexical de la formule

1.1.1. Iramuteq : contextualisation et précisions méthodologiques

Notre démarche empirique s'appuie sur l'exploration des univers lexicaux de la formule dans les trois corpus afin d'identifier un lexique propre à l'esprit critique. Suivre les trajectoires de la formule « esprit critique » ouvre un accès aux mots des discours, au lexique qui, selon Muriel Amar, est compris, dans un sens général, comme l'ensemble des mots d'une langue[688]. Le lexique rend compte du contenu des textes et constitue, pour le chercheur analyste de discours, un moyen de produire du sens. Prétendre saisir les rhétoriques de l'esprit critique, comme nous ambitionnons de le faire, suppose une attention aux mots des locuteurs.

Deux relevés ont ainsi été réalisés :

-un relevé de fréquence qui nous donne les trajectoires et les rythmes de circulation de la formule. La fréquence est un signe du caractère authentique de toute formule qui s'observe à partir de l'analyse d'un corpus stabilisé et sur une période suffisamment longue. Lorsque la fréquence de la formule augmente subitement ou à l'inverse lorsque celle-ci se tarit cela signifie qu'il se passe quelque chose pour elle. Quand est-elle mobilisée (ou pas) et pourquoi ? Utiliser ou ne pas utiliser la formule est révélateur de la position des locuteurs à son égard autant que de l'empreinte idéologique des discours. Lorsqu'un ministre place cette formule en titre de son discours public, par exemple, cela signifie qu'elle revêt, pour lui, des enjeux d'ordre politique[689].

-un relevé d'occurrences qui nous informe sur les termes choisis par les locuteurs pour dire « esprit critique » sur la période étudiée (1998-2019) ainsi qu'un relevé de cooccurrences indiquant la présence simultanée de deux ou plusieurs termes distincts, dont la formule, au sein d'un même énoncé.

Pour pénétrer nos corpus, les faire parler, nous avons fait le choix d'une analyse outillée *via* le logiciel Iramuteq[690]. Les pages qui suivent présentent les résultats issus de cette analyse dont la finalité est l'extraction du lexique employé par les locuteurs des trois corpus pour dire « esprit critique ». Pourquoi Iramuteq et en quoi cet outil constitue-t-il un atout pour notre étude ? Le

[688] Cf. glossaire.
[689] Nous pensons au discours de la ministre Najat Vallaud-Belkacem du 9 décembre 2016 intitulé « esprit critique et laïcité » sur lequel nous reviendrons au cours de la partie 4.
[690] Cf. Partie 2, chapitre 3, section 3.

choix d'un logiciel de textométrie et de lexicométrie dépend des objectifs que nous nous sommes fixée et de la problématique posée.

Cet outil comporte trois atouts qui concourent à la valeur scientifique de notre étude :

-Le premier atout a trait à la visualisation des résultats qui permet d'obtenir une cartographie des trois corpus. Développé par Pierre Ratinaud, ce logiciel est bâti sur la méthode Alceste de comparaison et de regroupements à partir de la segmentation des textes selon les termes contenus dans chaque corpus ;

- Iramuteq a l'avantage de présenter une cartographie des corpus à partir de représentations graphiques fondées sur des mesures statistiques de cooccurrences et de fréquences de la formule. Son utilisation constitue également un garde-fou à la subjectivité du chercheur et aux biais humains même si Iramuteq comporte des limites sur lesquelles nous reviendrons au cours de la discussion ;

- Son accessibilité (logiciel *open source*) et la facilité avec laquelle cet outil se prend en main nous confortent enfin dans notre choix, l'accès à une documentation pédagogique[691] puis à des travaux scientifiques[692] étant un préalable.

1.1.2. Formatage des corpus et présentation des données de l'analyse

En suivant les étapes qui ont présidé à l'analyse des matériaux empiriques, nous avons précisé, au cours de la deuxième partie de cette étude, les actes documentaires qui ont contribué à la constitution des corpus[693]. La collecte menée sur trois terrains d'investigation a donné lieu à une description minutieuse des énoncés sous la forme d'une notice bibliographique qui comporte le titre, l'identité du locuteur, la date précise des textes, les titrages, ainsi que nos propres commentaires analytiques. Ce catalogage constitue un premier niveau de sens afin de comprendre le monde discursif de l'esprit critique et d'entrer pleinement en relation avec ce monde. L'insertion des corpus dans le logiciel Iramuteq a nécessité cependant deux démarches : une procédure de formatage qui nous a contrainte à supprimer l'ensemble des éléments de ce catalogage, d'une part, et l'introduction d'une variable étoilée (****), d'autre part. Voici celle que nous avons intégrée :

**** *esprit *pensée *critique *espritcritique *penséecritique *an_1998

Cette équation signifie que nous demandons à Iramuteq de trouver, pour chaque corpus, les constructions lexicales formées à partir des termes « esprit », « pensée » et « critique », soit nos

[691] Une documentation disponible sur le site d'Iramuteq permet la prise en main du logiciel : http://iramuteq.org/documentation
[692] Notamment les travaux de Daniel Pélissier : Pélissier, D. (2016). Initiation à la lexicométrie. Approche pédagogique à partir de l'étude d'un corpus avec le logiciel Iramuteq. https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2671/files/2016/04/TD_lexico_Dut_Info_S2_mai2016_v2.pdf
[693] Partie 2, chapitre 3, section 1.3.

trois mots-clés[694] utilisés au cours de la recherche documentaire durant la phase de collecte. Pour contraindre ensuite le logiciel à associer les deux termes que constituent les syntagmes « esprit critique » et « pensée critique », nous avons adopté une forme unique en supprimant l'espace entre ces deux termes, la dernière variable étant relative à la période de l'étude (1998-2019).

Ces actes chronophages qui sont nécessaires à toute insertion des corpus au format TXT dans Iramuteq entraînent ensuite une lemmatisation[695] opérée par le logiciel. Celle-ci consiste à homogénéiser et à lisser les corpus, ce qui tend à modifier définitivement leur textualité et leur matérialité.

Le tableau ci-dessous récapitule les données sur lesquelles a porté l'analyse outillée :

	Nombre de segments de textes	Nombre de formes/termes[696]	Nombre d'occurrences	Nombre d'hapax[697]
Corpus 1 *Textes institutionnels*	2825 (soit 92,49% du corpus)	6493	109 088	2596 (soit 39,98% du corpus)
Corpus 2 *Textes des partenaires de l'institution*	131 (soit 70,05 % du corpus)	1702	6682	1073 (soit 63,04 % du corpus)
Corpus 3 *Textes d'acteurs de l'éducation populaire et du monde associatif*	792 (soit 84,80% du corpus)	4412	33 159	2248 (soit 50, 95% du corpus)
Total	3 748	12 607	148 929	5 917

L'analyse statistique porte donc sur 12 607 termes parmi 148 929 occurrences qui constituent les trois corpus dont 5 917 n'apparaissent qu'une seule fois (hapax).

[694] Muriel Amar définit le mot-clé comme un mot significatif qui permet de caractériser le contenu d'un texte et de le retrouver. *Op. cit*., Amar, 2000, p. 249.
[695] Iramuteq va convertir tous les verbes à l'infinitif puis les noms et les adjectifs au masculin singulier.
[696] Iramuteq considère qu'un terme est une forme. Pour des raisons de lisibilité, nous utiliserons la première expression.
[697] Iramuteq a son propre langage. Le logiciel distingue les termes qui n'apparaissent qu'une seule fois dans un corpus donné et qui sont appelés « hapax ».

Quatre remarques accompagnent ce tableau qui quantifie le volume des trois corpus :

- *Première remarque*. Les chiffres qui y figurent ne coïncident pas avec ceux que nous avons avancés en conclusion de la deuxième partie[698] en raison de la lemmatisation qui tend à réduire le nombre d'occurrences des corpus (148 346 contre 148 929).

- *Deuxième remarque*. Le nombre de termes contenus dans le corpus 1 (C1) est faible (6 493 termes) alors que le C1 est le plus volumineux en nombre de textes et d'énoncés[699]. Ce constat s'explique par le phénomène de reprises et répétitions des énoncés dont usent les locuteurs institutionnels et qui tend, conséquemment, à homogénéiser le corpus 1 en réduisant le nombre de termes. Pour preuve, le pourcentage d'hapax est de 39,98 % pour le C1 soit le plus bas des trois corpus. Or plus ce pourcentage est faible, moins le vocabulaire est riche car les mots sont proches.

- *Troisième remarque.* La première colonne du tableau indique le nombre de segments de textes retenus par Iramuteq au cours de l'analyse. Plus le pourcentage est bas, plus l'analyse est limitée. Selon Daniel Pélissier, une valeur inférieure à 60 % pour un corpus de discours écrits pourrait indiquer une analyse trop limitée[700]. Selon cette théorie, les résultats que nous allons présenter sont donc exploitables.

- *Quatrième remarque.* Le corpus 2 (C2) affiche enfin un nombre anormalement élevé d'hapax en raison de la richesse et de la variété lexicales qui caractérisent l'hétérogénéité des discours produits par les partenaires de l'institution (Clémi-Canopé, rectorat, Inspé, services ministériels et académiques).

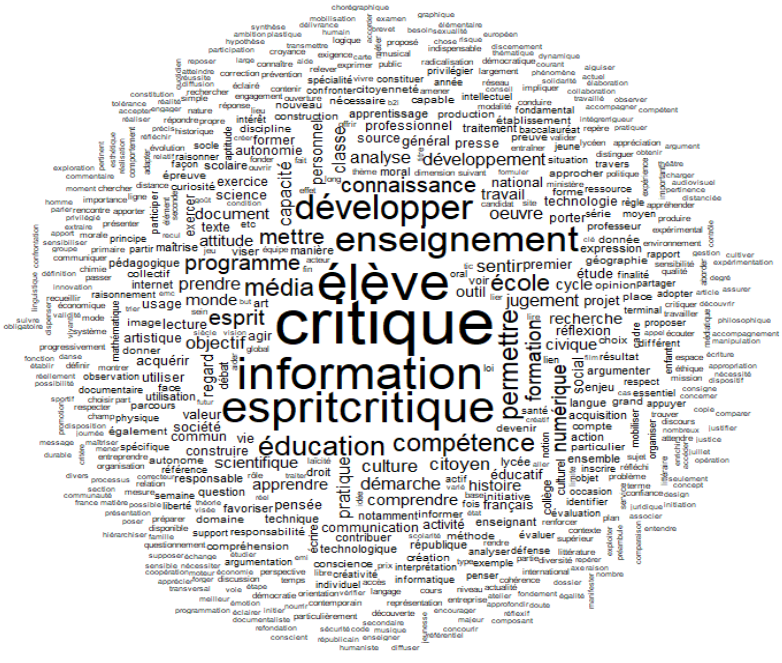
Ces éléments précisés, nous allons maintenant présenter les résultats de l'analyse outillée.

[698] Cf. conclusion de la partie 2.
[699] Le C1 comprend 835 énoncés produits à partir de 354 textes ; le C2 comprend 39 énoncés produits à partir de 23 textes. Le C3 comprend 188 énoncés produits à partir de 47 textes.
[700] *Op. cit.,* Pélissier, 2016.

1.2. Quelle place pour l'esprit critique dans les trois corpus ? Quels sont les termes les plus utilisés par les locuteurs des discours pour dire « esprit critique » ?

Iramuteq propose une représentation sous la forme d'un nuage de mots dont la particularité est de donner un ton lexical à chaque corpus en leur attribuant les termes-clés les plus représentatifs en fonction de leurs fréquences. Le nuage de mots apporte donc des éléments de réponse aux deux questions posées en titre de cette section. Celui-ci met en évidence les termes les plus actifs des corpus, la taille de chaque terme étant proportionnelle à sa fréquence. Les termes actifs, nommés « termes-clés », sont les termes les plus utilisés par les locuteurs des discours. Notre regard s'est posé sur les quatre termes-clés qui constituent également des « traces » des pratiques socio-discursives des locuteurs. Nous aurions pu saisir cinq ou dix termes-clés mais il appartient à l'analyste de discours de trancher en faveur d'une position qui favorise son interprétation. Limitons-nous, ici, à quatre termes-clés ; les termes situés au-delà des quatre premiers feront l'objet d'une analyse *a posteriori*[701].

- « critique », « élève », « esprit critique » et « information » sont les quatre termes-clés les plus actifs du corpus de discours institutionnels (C1) comme en témoigne le nuage ci-dessous :

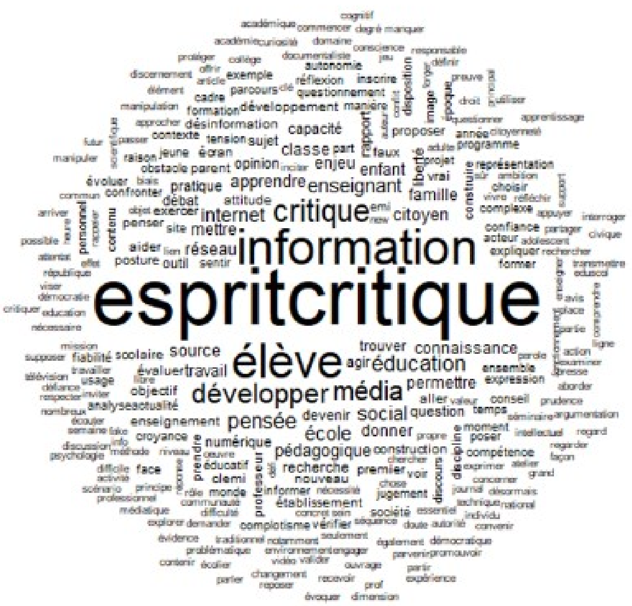


Iramuteq Corpus 1

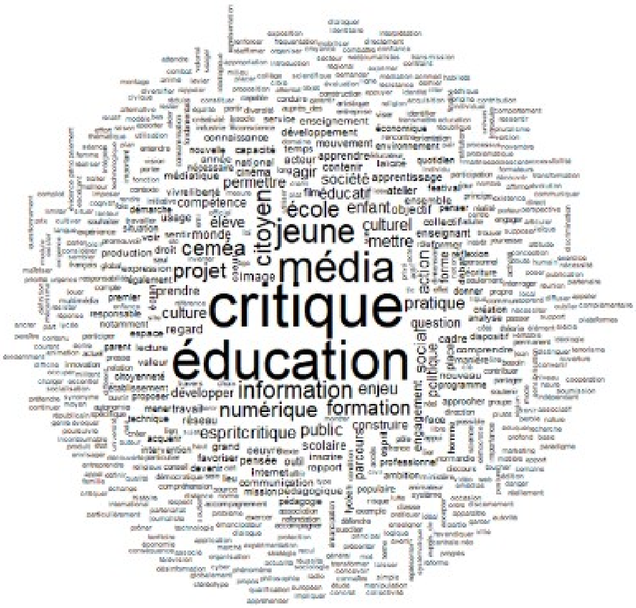
Nuage de mots relatif au corpus de discours institutionnels de 1998 à 2019

[701] Iramuteq propose un dendogramme qui répartit les termes actifs de chaque corpus en classes thématiques ; nous y reviendrons dans les pages suivantes.

Ces quatre termes-clés sont identiques à ceux du corpus des partenaires institutionnels (C2) sans pour autant qu'ils y occupent la même place puisque le terme « esprit critique » est prédominant dans le C2 tandis que « critique » l'est dans le C1. Quant au corpus de discours alternatifs et de contre-discours (C3), les quatre termes les plus actifs sont « éducation », « critique », « média » et « jeune » :



Iramuteq. Corpus 2. Nuage de mots relatif aux discours des partenaires de l'institution de 2012 à 2019



Iramuteq. Corpus 3. Nuage de mots relatif aux discours alternatifs et aux contre-discours de 1998 à 2019

Cinq éléments d'analyse ressortent de la lecture de ces trois nuages :

Premier élément. Le corpus de discours institutionnels (C1) et celui des partenaires (C2) ont quatre termes-clés identiques, ce qui signifie que leurs discours sont proches sur le plan lexical. La prédominance du terme « esprit critique » dans le C2 atteste de l'intérêt des locuteurs qui s'en emparent dans leurs discours en lien avec l'actualité institutionnelle. L'injonction à « former l'esprit critique » suscite la réaction des partenaires institutionnels qui organisent des événements, produisent des formations et des contenus pédagogiques/didactiques pour les enseignants. Le recueil « Esprit critique : outil et méthodes pour le second degré », publié en 2019 par Canopé, en est une illustration probante. Sous la direction d'inspecteurs et d'enseignants, cette publication contient des séquences pédagogiques visant une éducation à l'esprit critique en contexte scolaire :

> « L'éveil de l'esprit critique est une ambition traditionnelle de l'école de la République ; la montée du complotisme observée depuis plusieurs années ravive cette ambition. Informations fausses, rumeurs, fake news, propagandes de tous ordres trouvent des échos dans les classes, et le choc est d'autant plus grand que les

élèves s'expriment davantage et que les réseaux sociaux rendent plus visible ce que chacun pense sur beaucoup de sujets[702]. »

Dans cet énoncé, nous relevons des expressions et termes similaires à ceux du corpus 1 tels que « ambition » (non pas « majeure » mais « traditionnelle de l'école ») ou « développer l'esprit critique des élèves ». Cette publication inscrit l'éducation à l'esprit critique dans le contexte de la croissance de la dés-/mal-information (« informations fausses », « rumeurs », « fake news ») incitant les enseignants à s'emparer de ces phénomènes (« choc », « écho dans les classes »). Parmi les vingt-six outils proposés sous forme de séances pédagogiques, de fiches-méthodologiques et de projets à mettre en œuvre à l'échelle de l'établissement scolaire, treize concernent des problématiques informationnelles et ont pour cadre l'ÉMI. Cette publication est portée par un collectif d'enseignants membres du Cortecs dont les travaux soulèvent des problématiques informationnelles étudiées essentiellement sous le prisme des disciplines scolaires. Les discours institutionnels sont ainsi à l'origine de la production des discours de leurs partenaires qui vont investir le lieu discursif à leur manière. Nous aurons l'occasion de revenir sur l'analyse de ces objets dans les chapitres 2 et 3 de cette partie.

Deuxième élément. La prédominance du terme « information » dans les nuages du C1 et du C2 nous questionne car nos corpus ne sont pas centrés sur les dispositifs éducatifs qui mettent en avant les apprentissages informationnels (tels que les éducations à l'information et aux médias puis, à partir de 2013, l'ÉMI). Le nuage circonscrit le monde lexical de l'esprit critique auquel appartient, sans conteste, le terme « information ». « Former l'esprit critique » soulève des problématiques liées à l'information et non seulement au « numérique » comme nous étions pourtant encline à le croire.

Les trois nuages de mots attestent, par ailleurs, d'une visibilité moindre pour le terme « numérique ». Ce constat est remarquable car la politique institutionnelle favorable au numérique et à sa culture laissait supposer le contraire. Dans le corpus relatif aux discours institutionnels, le terme « numérique » est apparent, mais dans une moindre mesure, tandis que le terme « média-tique » est sous-représenté. *A contrario*, le corpus de discours de l'éducation populaire et du monde associatif (C3) fait état d'une centration sur le terme « média », même si nous notons la présence des trois termes « média », « numérique » et « information ». Cependant il convient de replacer chacun de ces trois termes dans un réseau lexical. Le champ lexical du « numérique » renvoie à un réseau de termes dont, entre autres, « internet », « informatique », « toile » et « réseau ».

Il convient enfin de fixer ici notre usage du terme « numérique ». Nous avons fait le choix de conserver ce terme générique qui renvoie selon nous à l'idéologie techniciste. Avec l'enseignante-chercheure en SEF, Julie Denouël, nous convenons que ce terme employé le plus souvent au singulier lisse la diversité des technologies en amalgamant processus d'information et d'échanges autant que manières de faire[703]. L'emploi du singulier tend à présenter les

[702] Canopé. *Esprit critique : Outils et méthodes pour le second degré.* 2019. https://www.reseau-canope.fr/notice/esprit-critique.html

[703] Denouël, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès, La Revue*, (*78)*, 80-86. https://doi.org/10.3917/herm.078.0080

évolutions induites par « le numérique » comme un phénomène unifié et homogène alors qu'existe une face cachée « qui contribue à l'imposition du calcul probabiliste[704] » ainsi qu'à l'« imprégnation du quantifié[705] ». Le terme « numérique » repose sur le postulat d'une essence pédagogique de la technique qui légitime ainsi la politique traditionnelle d'implantation promue par l'institution scolaire[706].

Troisième élément. Contrairement aux corpus 1 et 2, l'expression « esprit critique » est absente des quatre termes-clés du corpus 3 qui réunit trois ensembles de discours : ceux de l'éducation populaire (Céméa C3 SC3) et ceux des associations militantes que sont Acrimed (C3 SC1) et Questions de classe(s) (C3 SC2). La préoccupation des locuteurs de ces discours semble davantage porter sur une « éducation » « critique » en lien avec l'univers « média »-tique plutôt qu'« information »-el (contrairement aux C1 et C2). Si le terme « éducation » est présent dans les corpus 1 et 2, il ne figure pas parmi les quatre termes-clés. Cet élément pointe une contradiction dans la mesure où l'« éducation » réfère principalement (mais pas exclusivement) au système éducatif et aux enseignements disciplinaires.

Quatrième élément. Si le mot « critique » est un terme commun aux trois corpus, les locuteurs attribuent-ils pour autant le même sens à ce terme ? La place prédominante du terme « critique » dans le C1 s'explique par la présence de nombreuses notions associées à l'esprit critique formées à partir de l'ajout du qualificatif « critique » (« sens critique », « regard critique », « autonomie critique ») tandis que pour le C3, le terme « critique » est utilisé pour qualifier la nature « critique » de l'« éducation ». Dans le corpus de discours institutionnels, l'expression « éducation critique » n'est relevée que 2 fois en 2009 et en 2010. Nous reviendrons sur ces éléments dans les pages qui suivent.

Enfin. La présence de certains termes au sein des nuages de mots indique que nos discours sont en dialogue. Les termes « jeunes », « projets », « école » qui figurent parmi les termes actifs du corpus 3 font référence non seulement à l'individu, au « jeune », mais également à l'élève et au contexte scolaire. Aucun de ces discours ne constitue un univers clos et hermétique. Bien au contraire, ils dialoguent et se répondent sans entrer en concurrence. Les partenaires internes (C2) et externes (C3) à l'institution assurent, par ailleurs, la continuité de l'action éducative publique à l'échelle du territoire depuis les lois de décentralisation et de déconcentration des années 1980. Notre étude qui se focalise sur la *dox*a institutionnelle de l'esprit critique, nous amène, en conséquence, à observer les termes partagés par les locuteurs des trois corpus ainsi

[704] Miège, 2020, p. 44. Voir Mahmoudi, K. (2021). Note de lecture de Miège, B. (2018). *La numérisation en cours de la société. Points de repères et enjeux*. Presses universitaires de Grenoble. *Études de communication*, (56). https://doi.org/10.4000/edc.12198
[705] *Ibid.*
[706] Les rapports intimes entre technologie et éducation ne sont plus à prouver dans la mesure où toutes les techniques de communication ont fait l'objet de politiques d'implantation, de l'appareil photographique aux ordinateurs en passant par le téléviseur et le magnétoscope. Bruno Ollivier et Françoise Thibault estiment cependant que les expérimentations sur leur généralisation n'ont jamais été pensées sérieusement. *Op. cit.*, 2004, p. 192.

que la manière dont ceux-ci réagissent face à cette « ambition majeure » qu'est « former l'esprit critique ».

Synthèse et discussion

À l'issue de ces résultats, trois points restent à élucider :

- *Le premier point renvoie aux limites du nuage de mots* : quelles relations les termes « critique » et « esprit critique » entretiennent-ils dans les discours institutionnels ? Le nuage de mots ne permet pas d'évaluer les relations qu'entretiennent les termes entre eux, ni de préciser les conditions et modalités d'usage des termes choisis par les locuteurs. Si le terme « critique », par exemple, est commun aux trois corpus, les nuages, présentés ci-dessus, ne nous permettent pas de distinguer l'usage de ce terme en tant que nom ou adjectif. Nous ne sommes donc pas encore en mesure de répondre à la question que nous nous sommes posée, à savoir quelles conceptions du terme « critique » se dégagent de l'analyse discursive ?

- *Le deuxième point à élucider* porte sur la présence des termes « information », « média », « numérique » sur les trois nuages sans pour autant qu'ils y occupent la même place. Les nuages relatifs aux corpus de discours institutionnels (C1) et des partenaires (C2) affichent effectivement une centration sur le terme « information » alors que ressort du nuage du C3 la prédominance du terme-clé « média » en lien avec l'« éducation » « critique » aux « médias » promue par ces acteurs. Quels équilibres des cultures constitutives de la culture informationnelle dans chacun des trois corpus ?

- Nous avons relevé une contradiction à travers la prédominance de l'expression « éducation critique » dans le C3 et sa faible présence dans le C1 alors que l'activité d'éducation s'exerce pourtant au sein d'une institution (école, famille…) selon Olivier Reboul[707]. Si « éduquer-cation » est peu significatif dans le C1, l'absence du verbe « former » qui constitue le verbe introducteur de la trame lexicale du lieu discursif « former l'esprit critique » est manifeste à cet égard. La démarche lexicale invite le chercheur à porter attention à la présence d'un terme autant qu'à son absence[708]. *A contrario*, la présence des termes « culture » (pour le C1) et « culturel » (pour le C2) dans les nuages de mots renvoie à la mission de transmission culturelle de l'école, comme si la culture pouvait être dissociée de l'éducation. La présence des termes « cultur-el » est-elle le signe d'une revendication portant sur l'appropriation d'une culture critique en lien avec les évolutions technologiques ? Il s'agit là *du troisième et dernier point à élucider*.

[707] *Op. cit*., Reboul, 2016.
[708] Une absence qui sera évoquée en partie 4 de notre étude.

À l'aune de ces premiers résultats, force est de constater les limites de l'analyse lexicométrique qui sont de trois ordres, selon nous :

- *Première limite*. Elle tient à l'absence de prise en considération du contexte entendu comme les circonstances de l'énonciation, la « situation de discours » selon l'expression de Muriel Amar[709]. Si Iramuteq dispose néanmoins d'un concordancier qui resitue chaque terme dans les segments de texte, celui-ci ne rend que partiellement compte du contexte énonciatif.

- *Deuxième limite*. Si les possibilités de visualisation offertes par Iramuteq apportent une valeur ajoutée à notre analyse, il convient toutefois d'être prudente car l'usage de ce type de cartographie peut amener assez naturellement le chercheur à enfermer l'analyse qualitative dans une démarche purement descriptive.

- *Troisième limite.* Si les nuages de mots permettent de confronter les termes-clés propres à chaque corpus et de leur attribuer un ton lexical, la place des termes sur chaque nuage ne traduit en aucun cas leurs relations même si les termes les plus visibles sont proches sur le graphique. À ce stade de l'analyse, nous ignorons encore deux choses : les relations qu'entretiennent les termes entre eux à l'intérieur de chaque corpus ainsi que les éléments qui nous amènent à considérer l'esprit critique en tant que formule dans les discours institutionnels et ceux de leurs partenaires.

Si Iramuteq fournit une assistance technique dans le cadre de l'analyse des matériaux empiriques, il comporte des limites, comme tout outil technique, et ne peut donc se substituer à une analyse qualitative et interprétative des énoncés. Seule une connaissance précise des corpus, issue de pratiques de lecture régulières, autorise une interprétation de ces résultats. Iramuteq permet toutefois d'aller plus loin que le nuage de mots en offrant une exploration des classes lexicales qui constituent les corpus.

[709] Pour Muriel Amar, le contexte renvoie, premièrement, au cotexte à savoir à l'entourage linguistique d'un terme (un terme dans la phrase, une phrase dans un énoncé, un énoncé dans un texte). Le contexte est défini, deuxièmement, comme les circonstances de l'énonciation, le « contexte situationnel ». *Op. cit.,* Amar, 2000, p. 330.

2. Les mondes lexicaux de l'esprit critique dans les discours institutionnels : quel esprit critique l'école veut-elle ?

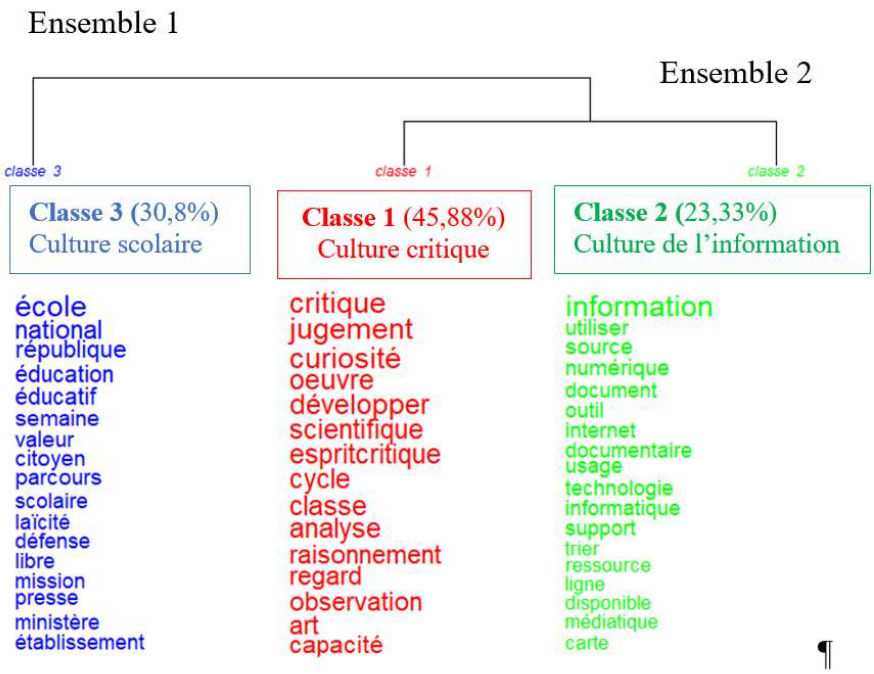
2.1. Dendogramme du corpus 1 : trois classes, trois cultures ?

Le logiciel Iramuteq nous permet d'aller plus loin dans la description des corpus afin de mettre en évidence la place qu'y occupe l'esprit critique et d'identifier le réseau lexical auquel ce syntagme appartient. Conçu selon la méthode Reinert[710] de classification hiérarchique descendante (CHD), Iramuteq décrit la structure du vocabulaire de chaque corpus en faisant émerger les mondes lexicaux sous la forme d'un dendogramme qui met en évidence des classes thématiques. Chaque corpus est ainsi découpé en classes indépendantes selon les statistiques des termes les plus représentés, ce qui nous permet d'observer les termes les plus significatifs et leurs cooccurrences pour chaque classe. Chacune d'entre elles possède un « profil » et des caractéristiques lexicales singulières.

Le dendogramme apporte des réponses aux deux questions suivantes : quels sont les termes qui constituent les classes de chacun des trois corpus ? Quelles sont les relations que les classes entretiennent entre elles ?

La cartographie ci-dessous issue de l'analyse outillée du corpus de discours institutionnels (C1) fait émerger trois classes thématiques réparties en deux ensembles. L'ensemble 1 est formé par la classe 3 qui apparaît indépendante et légèrement isolée tandis que l'ensemble 2 associe les classes 1 et 2. Chacune de ces trois classes contient une liste des termes les plus représentatifs qui dégagent les trois thématiques dominantes du corpus 1 :

[710] Du nom du concepteur de l'algorithme de cette classification Max Reinert.



Corpus·1. *Résultats·de·la·CDH.·Dendogramme du corpus de discours·institutionnels de·1998·à·2019*

Le terme le plus significatif pour chaque classe est positionné en premier dans la colonne et tend à construire le monde lexical et sémantique de cette classe. Nous débuterons par l'analyse de la classe 3 (en bleu).

Celle-ci représente 30,8% des segments de textes retenus et comporte les termes actifs suivants : « école », « nationale », « république », « scolaire ». Cette classe est liée aux finalités et aux « missions » de l'institution scolaire (« éducation », « éducatif », « citoyen »). Le monde lexical de l'esprit critique est chargé de principes et de valeurs institutionnels qui constituent les fondations de l'institution éducative (« laïcité », « valeur », « républicain »). Cette classe réfère enfin à l'organisation institutionnelle (« ministère », « établissement ») ainsi qu'à l'ordre scolaire (« parcours », « semaine »).

Nous avons donc fait le choix de l'étiqueter « culture scolaire » puisqu'elle est liée à l'espace socialisé de l'école. Cette classe 3 renvoie à une culture scolaire partagée et comprend les termes d'une rhétorique qui constitue la *doxa* institutionnelle.

Observons ensuite le rapprochement des classes 1 et 2 qui constitue l'ensemble 2 :

- la classe 1 (en rouge), dédiée au terme « critique », est la plus représentative du corpus 1 avec 45,88 % des segments de textes retenus pour cette classe. Les termes « esprit critique » et « jugement », ce dernier référant à l'origine étymologique du terme « critique[711] », appartiennent également à cette classe. Le regroupement de ces trois termes au sein de la même

[711] Le terme « critique » vient du grec *kritikos, krinein* qui signifie « juger, estimer ».

classe nous questionne car cela signifie qu'ils partagent le même champ lexical et sémantique. En un mot, ils renvoient à la même communauté de sens.

La présence de certains termes traduit une conception institutionnelle de l'esprit critique comme :

- le terme « curiosité » rappelle la position idéologique de l'institution que traduit la prise de parole de l'inspecteur Jérôme Grondeux qui considère l'esprit critique comme un esprit curieux[712] ;

- les termes « analyse », « raisonnement », « regard », « observation » renvoient à une conception de la culture critique fondée sur des « capacité(s) » intellectuelles et cognitives développées dans le cadre des « cycles » d'enseignements notamment scientifiques et artistiques, au travers desquels l'esprit critique est le plus souvent convoqué (« œuvre », « art », « scientifique »).

La culture critique apparaît de fait comme une culture commune de nature réflexive et analytique.

-La classe 2 (en vert) est la moins représentative du corpus (23,33%). Elle est dédiée au terme « information » dans une acception élargie puisque figurent des termes propres aux champs lexicaux du « document » (« documentaire »), des médias (« médiatique »), de l'information (« source », « utiliser », « trier », « usage ») et du numérique (« numérique », « outil », internet », « technologie », « informatique », « support », « ligne », « ressources »). Les frontières sont néanmoins poreuses puisque certains termes comme « ressources » ou « utiliser » peuvent appartenir autant au champ lexical de l'information qu'à celui des médias ou du numérique. Le constat est similaire pour les termes « source » et « recherche » qui se situent à la croisée de plusieurs cultures. Cette classe se compose de termes qui, dans le cadre des apprentissages informationnels, s'avèrent des objets d'étude et d'enseignement.

Mais quelle étiquette donner à cette classe : culture informationnelle ou culture de l'information ? Deux concepts que les chercheurs de l'Erté ont œuvré à distinguer[713]. Pour répondre à ces deux questions, nous sommes allée plus avant dans les fonctionnalités d'Iramuteq.

Le regroupement des termes en classes, opéré par la classification de Reinert, s'effectue en fonction de l'indépendance de chaque terme qui est mesurée par le Chi^2 lequel indique le degré d'appartenance, l'intensité du lien, qui unit chaque terme à sa classe. En conséquence, ce Chi^2 construit le champ sémantique et lexical de la classe : plus il est élevé, plus l'hypothèse de dépendance entre un terme et sa classe est avérée. Les questions que nous nous posons au sujet de l'étiquetage de cette classe nous conduisent à explorer les caractéristiques lexicales de

[712] *Op. cit.,* Eduscol, 2016. Nous reviendrons sur la position de Jérôme Grondeux au cours de la partie 4.
[713] Cf. Partie 1, chapitre 2, section 2.1.

chaque classe à partir du Chi^2. La capture d'écran ci-dessous, issue d'Iramuteq, indique le profil de la classe « information » :

CHD | Profils | AFC

1 Classe 1 1296/2825 45.88% | 2 Classe 2 659/2825 23.33% | 3 Classe 3 870/2825 30.8%

n...	eff. s.t.	eff. total	pourcentage	chi2	Type	forme	p
0	320	552	57.97	460.36	nom	information	< 0,0001
1	80	108	74.07	161.68	ver	utiliser	< 0,0001
2	81	113	71.68	153.87	nom	source	< 0,0001
3	109	197	55.33	121.26	adj	numérique	< 0,0001
4	83	139	59.71	108.21	nom	document	< 0,0001
5	85	149	57.05	99.99	nom	outil	< 0,0001
6	59	87	67.82	99.33	nom	internet	< 0,0001
7	46	61	75.41	94.56	nom	documentaire	< 0,0001
8	64	108	59.26	81.06	nom	usage	< 0,0001
9	55	93	59.14	68.96	nom	technologie	< 0,0001
10	39	56	69.64	68.52	nom	informatique	< 0,0001
11	39	57	68.42	66.14	nom	support	< 0,0001
12	19	19	100.0	62.87	ver	trier	< 0,0001
13	42	67	62.69	59.44	nom	ressource	< 0,0001
14	32	45	71.11	58.38	nom	ligne	< 0,0001
15	26	33	78.79	57.42	adj	disponible	< 0,0001
16	26	33	78.79	57.42	adj	médiatique	< 0,0001
17	22	27	81.48	51.55	nom	carte	< 0,0001
18	22	28	78.57	48.26	nom	limite	< 0,0001
19	16	17	94.12	47.92	nr	hiérarchiser	< 0,0001
20	38	64	59.38	47.57	nom	donnée	< 0,0001
21	17	19	89.47	46.79	nom	moteur	< 0,0001
22	30	46	65.22	45.88	ver	évaluer	< 0,0001
23	20	25	80.0	45.29	nom	pertinence	< 0,0001
24	18	22	81.82	42.41	ver	exploiter	< 0,0001

Iramuteq. Corpus de discours institutionnels (C1). Profil de la classe « information » issue de la CHD

Procédons à une lecture explicative de ce « profil de classe » qui apporte des éléments complémentaires au dendogramme. Cette liste présente les 24 termes les plus actifs de la classe 2 dédiée à l'« information » (classe verte). Sur les 2825 segments de textes analysés qui constituent ce corpus de discours institutionnels (onglet du milieu, en haut sur le graphique), 659 appartiennent à cette classe, ce qui représente 23,33 % du corpus. La colonne nommée « eff.st. » présente le classement de chaque terme. L'« effectif s.t. » du terme « information » (2e colonne, 1re ligne) est donc de 320, ce qui correspond au nombre de segments de textes qui comprend au moins une fois le terme « information » pour cette classe. Quant à « l'effectif total » de 552 (3e colonne, 1re ligne), il correspond au nombre total de segments qui contiennent le terme « information » dans toutes les classes. Si l'on ramène le nombre de segments de textes au corpus dans sa totalité, on obtient un pourcentage de 57,97 (4e colonne, 1re ligne). Ce qui signifie que 57,97 %. des segments de textes qui contiennent le terme « information » sont associés à cette classe.

Nous avons donc fait le choix d'étiqueter cette classe « culture de l'information » et non « culture informationnelle », même si les termes « médiatique », « numérique » et « informatique » sont présents dans cette classe, en raison de la force du Chi^2 du terme « information » qui est de 460.36 (5e colonne, 1re ligne) contrairement aux termes « médiatique » (57.42) et « numérique » (121.26). Plus un terme comporte un Chi^2 élevé, plus son lien à sa classe est fort. Et la place du terme « information » est proportionnelle à son

importance quantitative dans le corpus 1. La décision d'étiqueter la classe 1, « culture critique » et non « esprit critique », est également liée au Chi^2 du terme « critique » (81.16) plus élevé que celui de « esprit critique » (66.34).

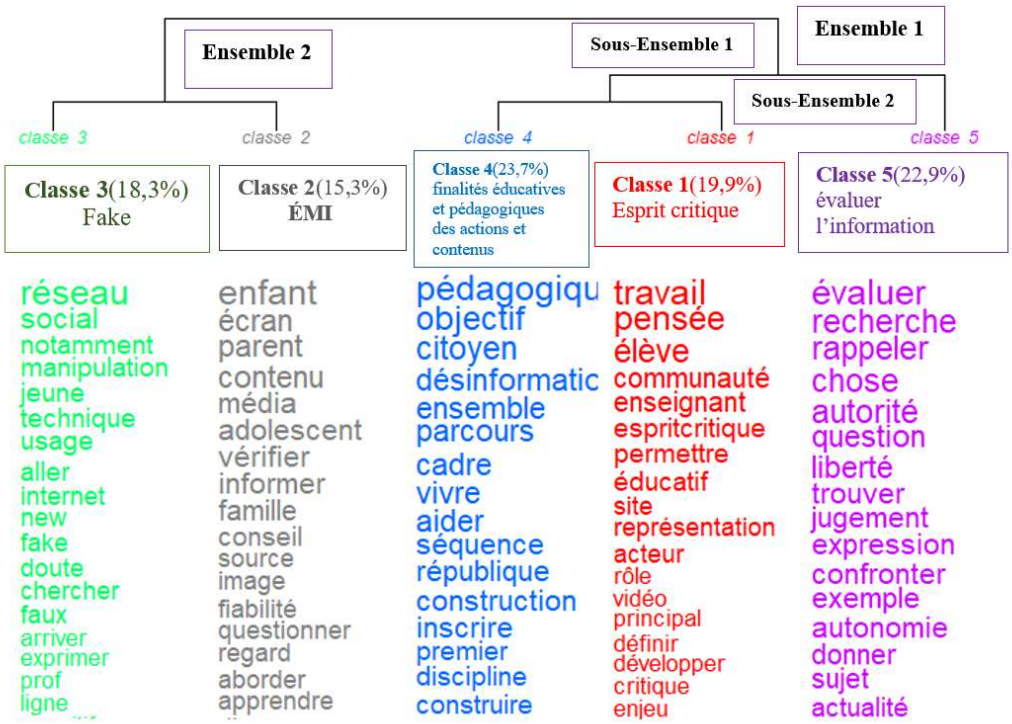
Enfin, à l'extrémité droite de la capture d'écran ci-dessus, se trouve une colonne « p » avec cette indication : « < 0,0001 ». Selon la documentation de prise en main d'Iramuteq, « p » est une probabilité *i.e.* le risque que le résultat du test de dépendance du Chi^2 soit faux : « plus ce chiffre est bas, plus la marge d'erreur du test de dépendance est faible[714] ». En conséquence, et selon cette théorie, nos résultats sont exploitables.

Qu'en est-il des deux autres corpus ? Que nous apprennent-ils de la conception institutionnelle de l'esprit critique ? En quoi leurs dendogrammes font-ils ressortir les particularismes lexicaux du corpus de discours institutionnels qui nous préoccupent ici ?

[714] *Op. cit.,* Pélissier, 2016.

2.2.: Dendogramme du corpus 2 : une diversité lexicale

L'examen du nuage de mots met en lumière quatre termes-clés identiques situant les discours des partenaires institutionnels dans la lignée des prescriptions officielles. Le dendogramme du corpus 2 (C2) témoigne de discours diversifiés sur le plan lexical en raison de la présence de 5 classes réparties en deux grands ensembles :



Iramuteq. Corpus 2. Résultats de la CDH. Dendogramme du corpus des discours des partenaires de l'institution de 2012 à 2019

L'ensemble 1 est constitué des classes 1, 4 et 5 qui se séparent en deux sous-ensembles. La classe 5 est isolée tandis que les classes 1 et 4 sont regroupées (sous-ensemble 1). La taille de chaque classe est exprimée en pourcentage du corpus étudié. Les classes 4 et 5 sont ainsi les plus importantes avec respectivement 23,7% et 22,9% des segments de textes.

Si l'on observe la constitution de chacune de ces trois classes, deux éléments notables apparaissent :

-la classe 5 est difficile à identifier mais semble néanmoins liée aux actions de formation et aux productions de contenus pédagogiques sur l'esprit critique à destination des enseignants. Celles-ci sont centrées sur l' « évalua »-tion de l'information d'où l'étiquette « évaluer l'information » apposée à cette classe. Si le terme « information » n'est pas présent, les termes « actualité », « évaluer », « rechercher », « trouver », « confronter », « question », « autorité »

renvoient à une éducation à l'information visant l'« autonomie » des élèves (« liberté », « jugement », « expression »).

-La classe 4 est liée à la publicisation des actions et initiatives déployées par les partenaires de l'institution dans une logique commerciale[715] et en réponse à des enjeux socio-politiques liés au contexte de la société informationnelle (« désinformation », « citoyen »). Cette classe réfère à la production de contenus de nature « pédagogique » (« objectifs », « séquence », « construire ») dans la lignée des programmes des « discipline(s) » et exploitables dans un cadre normatif (« parcours », « cadre », « objectif », « République »). C'est pourquoi nous avons étiqueté cette classe « finalités éducatives des actions et contenus ».

Cette classe 4 est liée à la classe 1 qui représente 19,9 % des segments de textes (sous-ensemble 1). La classe 1 est relative aux productions pédagogiques qui ont pour objectif de développer l'« esprit critique » des élèves et, plus généralement, le « travail » de l'« esprit » et de la « pensée ». Des productions qui prennent en considération les évolutions technologiques (« vidéo », « site ») à destination d'une pluralité d'« acteur-s » : « élèves », « enseignants », « communauté ». Si le terme « pensée » apparaît en 2è position dans la classe 1 avant « esprit critique », nous avons choisi ce syntagme pour étiqueter cette classe en raison du nuage de mots qui fait du syntagme un des quatre termes-clés, et d'autre part, pour la proximité sémantique des termes « esprit » et « pensée ». À l'instar du dendogramme du C1, « critique » et « esprit critique » sont regroupés dans la même classe.

L'ensemble 2 est constitué du regroupement des classes 3 et 2 qui représentent respectivement 18,3% et 15,3% des segments de textes.

-Si la classe 3 renvoie aux « usages » de l'information dans une pluralité d'acception (« news », « internet »), elle concerne davantage le phénomène de la désinformation (« fake news », « faux », « manipulation », « doute », « chercher ») en lien avec le contexte numérique (« réseau », « technique », « usage », « internet ») d'où son appellation « Fake ».

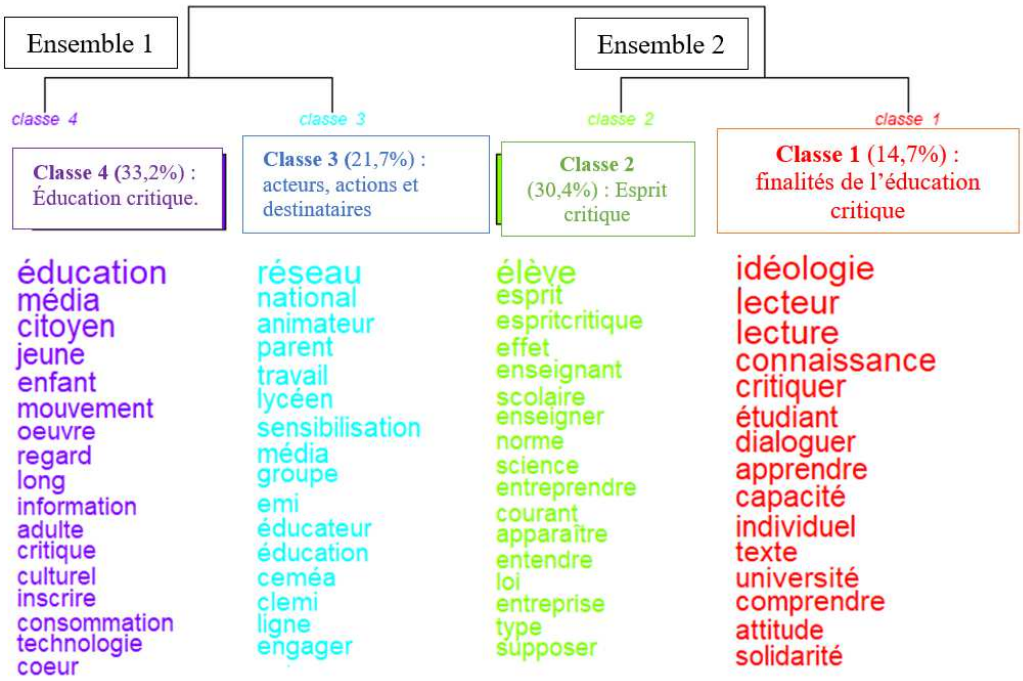
- Quant à la classe 2, elle concerne les usages éducatifs des productions et « contenu(s) » des partenaires institutionnels qui ont trait à l'éducation à l'information et aux « média-s » (d'où l'étiquette « ÉMI »). Les termes qui constituent cette classe sont autant d'objets d'enseignement – « source », « image », « fiabilité » – et renvoient aux processus d'apprentissage inhérents au développement de compétences métacognitives et informationnelles (« vérifier », « informer », « questionner », « apprendre »). Dans la vision des partenaires, l'ÉMI dépasse le seul champ de l'école, d'où la présence des termes « familles », « enfant », « adolescent » qui nous rappelle le titre du livret intitulé *La famille tout écran* produit par Canopé-Clémi[716].

[715] Canopé est un éditeur de contenus pédagogiques.
[716] Cf. registre d'inventaire en Annexe.

Les discours des partenaires sont irrigués par les discours institutionnels. Les acteurs que sont le Clémi-Canopé, l'Inspé et les services académiques et rectoraux répondent aux priorités institutionnelles dans une dynamique dialogique. Si les discours institutionnels et ceux de leurs partenaires sont proches sur le plan lexical, chacun d'eux comporte ses particularités. Deux exemples illustrent ce point : au regard du nombre de classes qui constitue chacun des deux corpus, le C2 atteste d'une plus grande diversité lexicale que le C1. Les cultures constitutives de la culture informationnelle y sont davantage représentées que dans le C1.

2.3. Dendogramme du corpus 3 : l'éducation critique comme leitmotiv

Le nuage a mis en valeur quatre termes-clés : « éducation », « critique », « média » et « jeune », et le dendogramme précise la structure lexicale du corpus 3 qui s'articule en quatre classes scindées en 2 grands ensembles :



Iramuteq. Corpus 3. Résultats de la CDH. Dendogramme du corpus de discours alternatifs et de contre-discours de 1998 à 2019

L'ensemble 1 réunit les classe 3 et 4 :

- La classe 3, qui représente 21,7 % du corpus, comporte des termes relatifs aux actions d'éducation critique aux médias et à l'information (« ÉMI ») menées par les acteurs du monde associatif et de l'éducation populaire – « réseau », « national », « animateur » – dans et hors l'école – « parent », « lycée », « éducateur », « groupe ». Les discours qui émanent de cette sphère sont en dialogue avec les discours de l'institution (C1) et ceux des partenaires institutionnels (C2) (« clémi »).

-Cette classe 3 est reliée à la classe 4 qui représente 33,2 % des segments de textes. Cette dernière est centrée sur deux des termes les plus actifs de ce corpus, soit « éducation » et « média ». Les acteurs de l'éducation populaire et du monde associatif promeuvent une conception plurielle de l'éducation « critique » en lien avec le développement « technologique » perceptible à travers une diversité d'actions menées en direction des

« jeunes », des « citoyens » et des « enfants ». La conception de l'éducation critique est plurielle puisque trois éducations critiques sont identifiées :

-une « éducation » « critique » au « média » et à l' « information » ;

-une éducation artistique et culturelle (« culturel », « mouvement », « regard », « œuvre ») ;

-une éducation à la « consommation ».

L'ensemble 2 regroupe les classes 1 et 2 :

-La classe 1 (en rouge), qui représente 14,7% du corpus, fait référence à la finalité de l'éducation critique (« connaissance », « apprendre », « capacité », « comprendre », « attitude », « solidarité ») fondée, en partie, sur l'analyse et la critique des discours médiatiques (« idéologie », « lecture-lecteur », « critiquer »).

-La classe 2 (en vert, 30,4%), reliée à la classe 1, renvoie au contexte scolaire, au travail de l' « esprit » des « élèves », à leur « esprit critique » (d'où le nom de la classe). Une conception active de l'éducation (« entreprendre », « effet ») se dégage.

Cette classe met en exergue la dimension dialogique de ces discours à travers deux éléments :

- la présence des termes « enseignants », « enseigner » et « élève » autant que « norme », « scolaire » et « loi » ;

- le rapprochement opéré de l' « esprit critique » avec l' « esprit scientifique » dans la lignée des discours institutionnels[717].

Les directives institutionnelles en matière de développement de l'esprit critique résonnent et font écho à l'extérieur de l'institution, attestant de la nature dialogique de ces discours qui contiennent et suscitent des espaces de dialogue et de l'interdiscursivité* en tant que mise en relation des discours. Le caractère ouvert et circulant des discours institutionnels renforce, de ce fait, leur valeur d'autorité : « L'autorité, c'est aussi de faire entendre d'autres voix dans la sienne, de répéter d'autres scènes d'énonciation[718]. »

Deux éléments sont suffisamment remarquables, d'après nous, pour être soulignés :

[717] Ministère de l'Éducation nationale (DGESCO). Séminaire national « Esprit scientifique, esprit critique » - cycles 2, 3 et 4 des 29 et 30 mai 2018. https://eduscol.education.fr/496/seminaire-national-esprit-scientifique-esprit-critique-cycles-2-3-et-4

[718] Maingueneau, 1992, cité par Oger, C. (2021). *Faire référence : la construction de l'autorité dans les discours des institutions*. Éditions EHESS, p. 10.

- les termes « critique » et « esprit critique » ne sont pas regroupés au sein de la même classe, contrairement aux dendogrammes des corpus 1 et 2, ce qui signifie que ces deux termes constituent deux mondes lexicaux bien distincts.

- le terme « critique » est décliné, de surcroît, dans trois classes et sous trois formes différentes :

*sous la forme du verbe « critiquer » en tant que finalité de l'éducation critique (classe 1) ;

*sous la forme de l'adjectif « critique » en lien avec l'éducation « critique » (classe 4) ;

*sous la forme du syntagme « esprit critique » (classe 2).

Le terme « critique » renvoie, par conséquent, à trois communautés de sens bien distinctes tandis que, dans les discours institutionnels (C1) et ceux de leurs partenaires (C2), « esprit critique » et « critique » réfèrent à la même communauté de sens.

Si les locuteurs des trois corpus usent du syntagme « esprit critique », confèrent-ils à ce terme le même sens ? Nous touchons ici aux limites de la démarche lexicométrique qui, pour être pertinente, doit s'accompagner d'une analyse qualitative qui tienne compte du contexte discursif.

Synthèse et discussion

Étiqueter, interpréter, analyser

Pour étiqueter les classes des dendogrammes, nous avons pris en considération le classement opéré par Iramuteq, à savoir que le terme qui apparaît en premier dans chaque colonne est statistiquement le plus représentatif du monde lexical et sémantique de la classe. Ce classement s'est avéré précieux pour procéder à l'étiquetage des classes[719]. Pour le chercheur, l'acte d'étiquetage suppose d'identifier le thème principal pour chaque classe, le « thème » correspondant au sens que l'analyste dégage à la lecture des résultats. Cet étiquetage est alors inhérent à la lecture et au processus interprétatif qui conditionnent l'analyse qualitative des graphiques, les classes prenant sens les unes par rapport aux autres. Cet étiquetage, qui se présente en une catégorisation, souligne les thématiques principales de chaque corpus et permet de dégager des unités de signification. Cet acte témoigne finalement du dialogue qui s'instaure entre le terrain professionnel et celui de la recherche. Notre identité de chercheure-praticienne nous amène à nous appuyer sur nos pratiques documentaires puisque des savoir-faire professionnels sont mis en œuvre ici : classer, thématiser, indexer, analyser pour organiser les données et répondre aux besoins de diffusion et de communication des résultats de la recherche. De la pratique professionnelle en information-documentation scolaire à la pratique de recherche en sciences de l'information et de la communication, notre positionnement se situe dans l'interaction entre ces deux sphères.

[719] Les étiquettes apposées sur chaque classe pour les nommer ont été ajoutées par nos soins et ne figurent pas à l'origine sur le graphique.

Quatre particularités se dégagent de l'analyse du corpus de discours institutionnels (C1)

Première particularité. La collecte de données comme préalable à la constitution de nos corpus s'appuie sur une recherche menée au moyen de deux mots-clés « critique » et « esprit », et du lemme « pense-ée ». Nos corpus sont donc centrés sur la formule « esprit critique ». Or le nuage et le dendogramme du corpus de discours institutionnels révèlent à la fois la prédominance du terme « information » et la présence d'une classe qui lui est dédiée. Ce qui signifie que « esprit critique » et « information » sont indissociables dans les discours institutionnels.

Deuxième particularité. Le dendogramme du C1 comporte moins de classes que les corpus complémentaires en raison d'un tissu lexical serré, lissé, qui induit une faible diversité énonciative[720]. La stratégie communicationnelle de reprise et de répétition des énoncés adoptée par les locuteurs de ces discours[721] contribue à créer une pauvreté lexicale visible à travers le pourcentage d'hapax le plus bas des trois corpus (39,98 %). Or plus ce pourcentage est faible, moins le vocabulaire est riche car les mots sont proches. Le caractère figé de toute formule apparaît sur le nuage de mots. Ce figement participe de la linéarité des discours institutionnels et a pour finalité d'exclure tout imprévu et toute incertitude, ne laissant par conséquent que peu de place à la créativité lexicale[722].

Troisième particularité. Trois cultures apparaissent sur les graphiques : une culture critique (dont fait partie l'esprit critique), une culture scolaire et une culture de l'information. La force du terme « information » qui constitue une classe à part entière s'explique par la présence de directives en lien avec les actions pédagogiques et didactiques menées par les professeurs documentalistes et les professeurs de disciplines au sein des établissements du second degré expliquant, en partie, le poids de la culture de l'information et du document dans ce corpus 1. *A contrario*, la culture médiatique est davantage représentée à travers les initiatives des partenaires de l'institution (C2) et des acteurs de l'éducation populaire et du monde associatif (C3).

Quatrième particularité. Le regroupement des termes « critique » et « esprit critique » au sein de la même classe signifie que ces deux termes renvoient au même champ lexical, à une même communauté de sens qui est définie par Georges-Elia Sarfati comme un partage de perspectives sociétales et politiques, de conceptions et des valeurs communes[723]. Ces deux termes qui semblent se confondre soulèvent les questionnements suivants : quelle conception critique de l'esprit critique se dégage alors du corpus 1 (C1) ? Sur quel fondement critique se fonde l'esprit critique ?

---

[720] *Op. cit.,* Oger, C., & Ollivier-Yaniv, C. (2006), p. 64.
[721] Cette stratégie a pour fonction de faciliter la mémorisation des énoncés par la répétition des directives officielles Nous reviendrons sur ce phénomène communicationnel.
[722] *Op. cit.*, Krieg-Planque, 2015, p. 115.
[723] *Op. cit.,* Longhi & Sarfati (dirs.), 2014, p. 23.

Si le terme « esprit critique » est prédominant dans les discours institutionnels comme le revèlent le nuage de mots et le dendogramme, désigne-t-il pour autant la même chose du début à la fin de la période étudiée (1998-2019) ? Quel sens les locuteurs institutionnels attribuent-ils à la notion de « critique » sur toute la durée de l'investigation ? Car force est de constater que le dendogramme du corpus 1 ne fait pas apparaître de termes significatifs qui se rapportent à une culture du questionnement, du doute ou de l'auto-critique. L'absence de tout terme significatif qui renverrait au doute est d'autant plus remarquée que l'exercice de l'esprit critique suppose de n'accepter aucune assertion sans s'interroger d'abord sur sa valeur. Enfin les termes liés au champ lexical de l'émancipation dont « doute », « libre-liberté », « résister-ance » voire « action » n'apparaissent pas de manière significative dans le dendogramme du C1[724].

[724] Ces termes peuvent être présents dans le corpus mais ne sont pas suffisamment significatifs par leurs fréquences pour apparaître dans la liste des termes principaux du dendogramme.

3. Les communautés lexicales de l'esprit critique

3.1. L'AFC : les termes proches et opposés à la formule

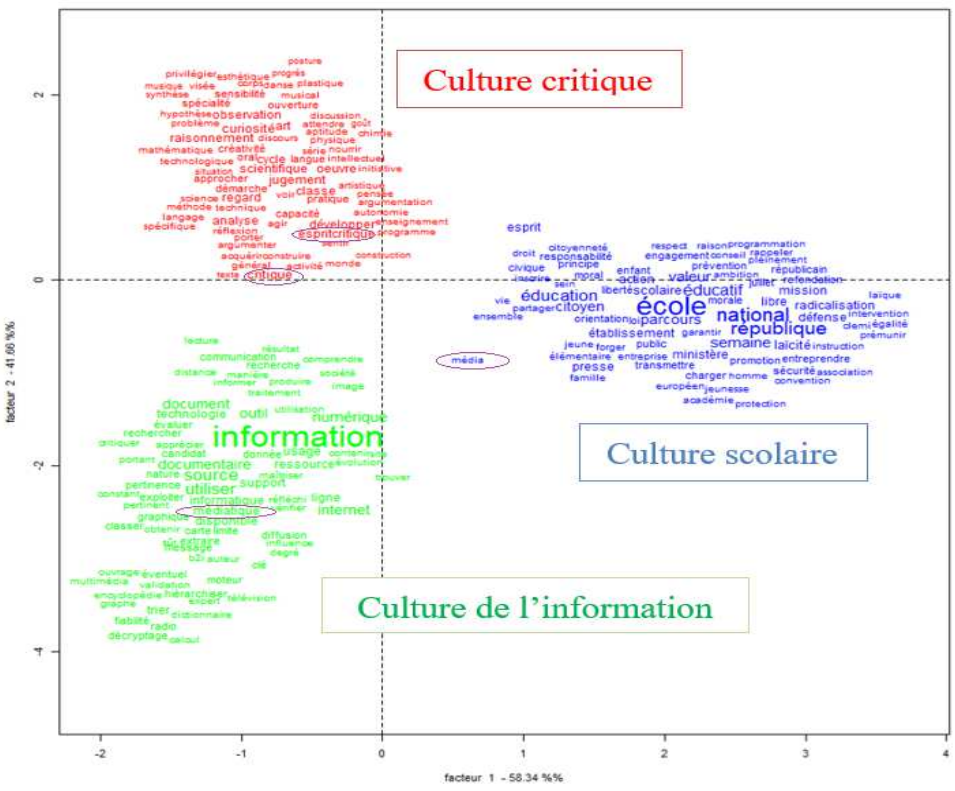
Les nuages de mots donnent un ton lexical à chaque corpus et les dendogrammes dessinent les mondes lexicaux de l'esprit critique sous la forme de classes thématiques. Deux cartographies d'Iramuteq mettent en exergue deux éléments supplémentaires :

-les termes proches et opposés à la formule : une analyse factorielle des correspondances (AFC) identifie ces termes pour chaque classe sous la forme d'un graphique qui exprime les mondes lexicaux de l'esprit critique en termes de ressemblance ou de dissemblance. L'AFC permet de répondre aux deux questions suivantes : quelles relations entretiennent les mondes lexicaux à l'intérieur d'un même corpus ? Quels sont les termes proches et opposés à l'esprit critique ?

-les cooccurrences de la formule : l'analyse des similitudes (ADS) est une analyse des cooccurrences qui permet d'identifier le nombre de fois où chaque terme apparaît dans un corpus donné. Cette analyse permet d'observer la proximité et les relations entre les termes d'un même corpus lesquels sont regroupés en communautés lexicales. L'ADS permet de répondre aux deux questions suivantes : quelles sont les communautés de termes propres à chaque corpus ? Quelles relations ces communautés entretiennent-elles entre elles ?

Nous aborderons ici chacun de ces deux éléments successivement.

La formule « esprit critique » est prise dans un réseau lexical, dans un réseau de termes, dans lequel se jouent des relations d'attirance et d'opposition. L'analyse factorielle des correspondances (AFC) regroupe sur un même graphique les classes aux termes proches et celles aux termes opposés en fonction des variables étoilées que nous avons insérées. Le graphique présenté ci-dessous donne une visualisation des classes et des relations que celles-ci entretiennent entre elles au sein du corpus 1 en termes de ressemblance ou de dissemblance. L'analyse factorielle va donc projeter les classes lexicales qui apparaissaient sur les dendogrammes présentés précédemment en mettant en évidence les rapprochements et les oppositions entre les termes à partir de la position des classes :



Iramuteq. Corpus 1. Analyse factorielle des correspondances (AFC) des discours institutionnels (1998-2019)

La culture critique (en rouge) apparaît en haut à gauche dans le positif tandis que la culture scolaire (en bleue) apparaît au milieu à droite, entre le négatif et le positif, tout en étant majoritairement dans la zone négative. La culture de l'information y apparaît clairement (en bas à gauche).

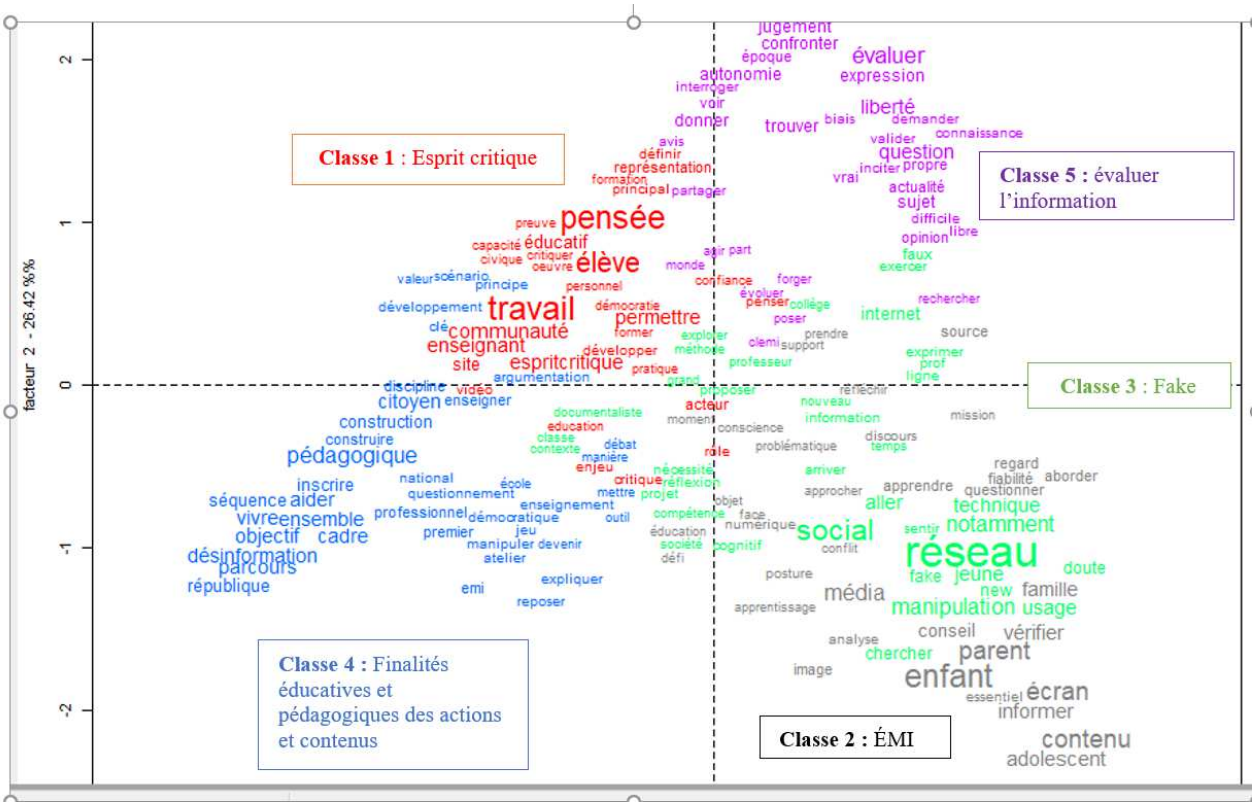
Ce qui nous frappe à la lecture de ce graphique est l'absence de proximité entre les trois classes du corpus 1. Elles sont cloisonnées, isolées les unes des autres, réparties dans trois zones bien distinctes. L'axe horizontal (abscisse) oppose la culture de l'information à la culture critique. L'axe vertical (ordonnée) oppose la culture scolaire aux cultures critique et de l'information qui sont donc plus proches entre elles, qu'elles ne le sont de la culture scolaire. Ce qui signifie que les termes utilisés par les locuteurs pour dire ces trois cultures sont spécifiques et bien distincts.

Si l'on observe la place de certains termes sur ce graphique, nous remarquons que les termes « critique » et « esprit critique » sont proches de zéro (nous les avons entourés). Ce qui signifie qu'ils sont au centre des discours des locuteurs. La classe « culture scolaire » regroupée autour de la ligne zéro est donc centrale.

Il est surprenant de voir que le terme « média » en bleu (nous l'avons entouré) apparaît isolé tandis que le terme « médiatique » fait partie de la classe « culture de l'information ».

L'AFC du corpus 1 dessine, par conséquent, trois classes homogènes qui possèdent trois mondes lexicaux spécifiques, distancés, qui ne se pénètrent pas, qui ne convergent pas.

Pour mieux comprendre l'AFC du corpus 1, observons celles des corpus complémentaires. Si le corpus de discours institutionnels est marqué par une pauvreté lexicale inhérente aux stratégies rhétoriques et communicationnelles de reprises des énoncés, l'AFC du corpus 2 dévoile la richesse lexicale des discours des partenaires institutionnels :



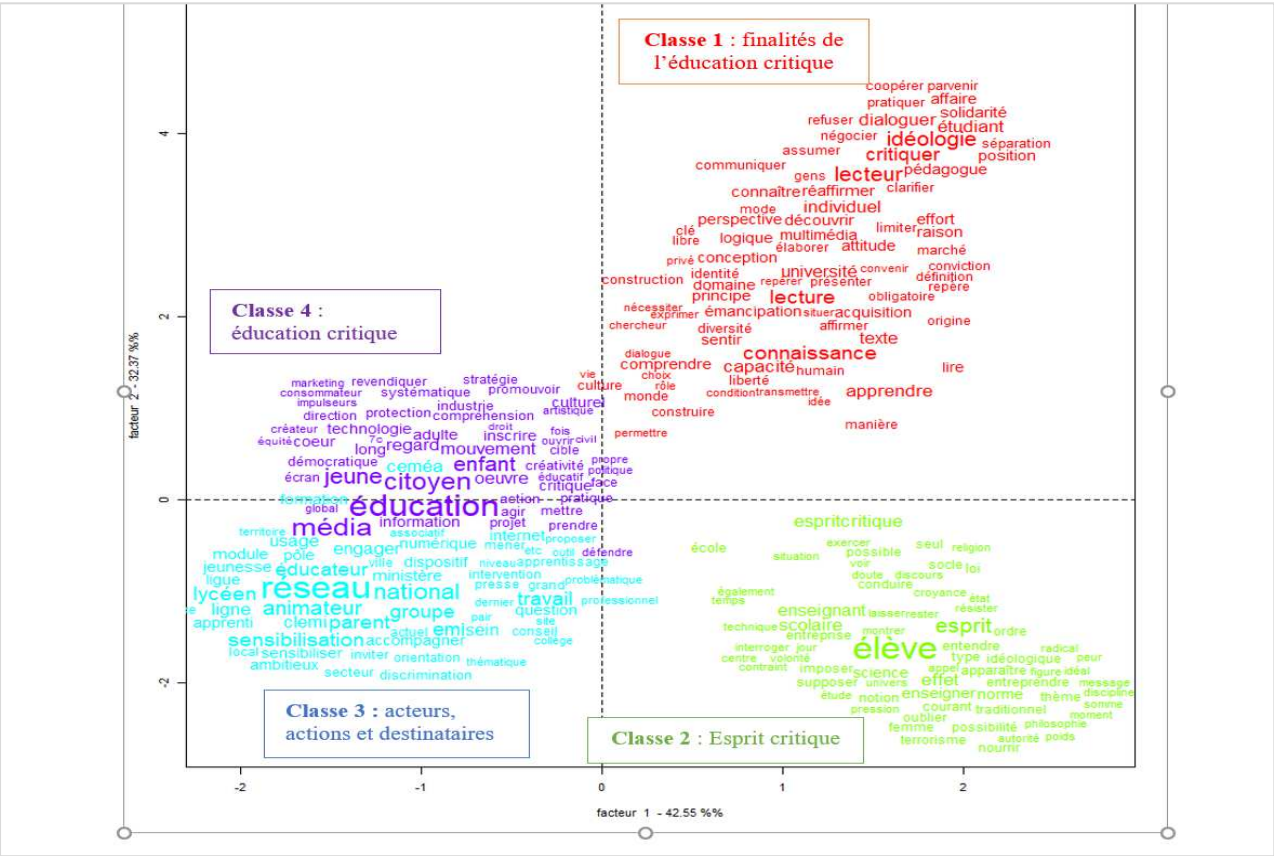
Iramuteq. Corpus 2. Analyse factorielle des correspondances du corpus de discours des partenaires de l'institution (2012-2019)

De nombreux termes se situent sur l'axe zéro et sont donc centraux dans les discours des partenaires. Contrairement au C1, l'AFC du corpus 2 affiche une distribution des classes différente puisqu'elles ne sont pas isolées mais dispersées, éparpillées, sur l'ensemble du graphique. Le terme « esprit critique » proche de zéro apparaît au centre des discours (en rouge). Les classes s'interpénètrent et leur position sur le graphique se rapproche du centre ce qui signifie qu'il y a peu d'opposition entre elles.

Toutefois certaines classes restent quelque peu isolées comme les classes 5 (« évaluer l'information ») et 4 (« finalités pédagogiques et éducatives des actions et contenus »). Vraisemblablement, et en dépit de nos étiquettes qui pourraient tendre à rapprocher ces deux

classes, celles-ci sont bien distinctes et comportent des mondes lexicaux qui leur sont propres. L'étiquetage a pour objectif de dénoter les thématiques qui constituent les classes et de délimiter, à un premier niveau, les éléments importants de chaque corpus. Mais cet étiquetage comporte néanmoins des limites en révélant notre subjectivité, ce qui explique que nous ne limitons pas nos résultats à ces cartographies en y associant une analyse qualitative des énoncés, une herméneutique en tant qu'acte interprétatif authentique.

L'AFC du corpus des discours militants et de l'éducation populaire (C3) fait ressortir quatre classes dispersées sur le graphique :



Iramuteq. Corpus 3. Analyse factorielle du corpus de discours alternatifs et de contre-discours (1998-2019)

Il y a peu de pénétration entre elles même si les classes 4 et 3 s'interpénètrent légèrement.

La classe 2 « esprit critique » s'oppose à la classe 1 « finalité de l'éducation critique ». L'axe vertical oppose les classes 4 (« éducation critique ») et 3 (« acteurs, actions, destinataires ») aux classes 1 (« finalité de l'éducation critique ») et 2 (« esprit critique »), cependant que l'axe horizontal oppose les classes 2 et 3 aux classes 4 et 1.

La taille du terme « éducation » et sa place sur le graphique, proche de zéro, en font un terme central de ce corpus tandis que dans le corpus 1, il apparaît secondaire, ce qui semble contradictoire avec la mission d'éducation dévolue à l'institution scolaire.

Discussion

Iramuteq offre une assistance technique intéressante dans le cadre de l'analyse des matériaux empiriques. L'AFC met en lumière les relations entre les termes des classes à l'intérieur de chaque corpus et la façon dont les locuteurs s'en saisissent pour dire l'esprit critique.

Que savons-nous maintenant de la conception institutionnelle de l'esprit critique ?

Deux pistes interprétatives peuvent être avancées :

Première piste interprétative. L'AFC du C1 montre qu'il n'y a pas de convergence entre les classes. Mais l'identification d'une convergence n'est pas exclusivement une affaire de termes et de communautés lexicales, elle comporte aussi une dimension socio-politique que l'analyse qualitative est en mesure de prendre en considération. Les cultures critique et de l'information sont plus proches l'une de l'autre que de la culture scolaire. Ces cultures sont-elles mises à l'épreuve de la culture scolaire ? Cette question est légitime car ce qui ressort de ces cartographies est le poids imposant de la culture scolaire (sur le plan lexical).

Deuxième piste interprétative. Les tissus lexicaux des corpus 1 et 3 se rapprochent parce que ces corpus sont constitués de textes qui respectent une certaine régularité énonciative (les actes normatifs pour le C1 et les rapports d'activité de Céméa pour le C3). Une plus grande diversité lexicale caractérise le corpus 2. L'organisation d'événements, d'actions de formation, et la production de contenus pédagogiques et didactiques en direction des enseignants s'effectuent à partir d'un univers lexical diversifié tandis que les analyses factorielles des corpus 1 et 3 révèlent des mondes lexicaux cloisonnés, distancés les uns des autres, qui ne se pénètrent pas (C1) ou peu (C3).

Qu'apportent les résultats issus d'Iramuteq à notre étude ?

Cet outil nous invite à penser les discours en termes de mondes lexicaux. Son usage nous permet de nous décentrer, de favoriser la prise de hauteur, de saisir une loupe afin d'observer chaque corpus dans son ensemble à partir d'une vue générale. Les résultats qui en ressortent sont une preuve des pratiques lexicales et socio-discursives singulières qui nous confortent dans notre approche communicationnelle des discours en tant qu'actes/situations de communication, ce qui tend à ancrer, sans ambiguïté, notre démarche de recherche dans le champ des SIC.

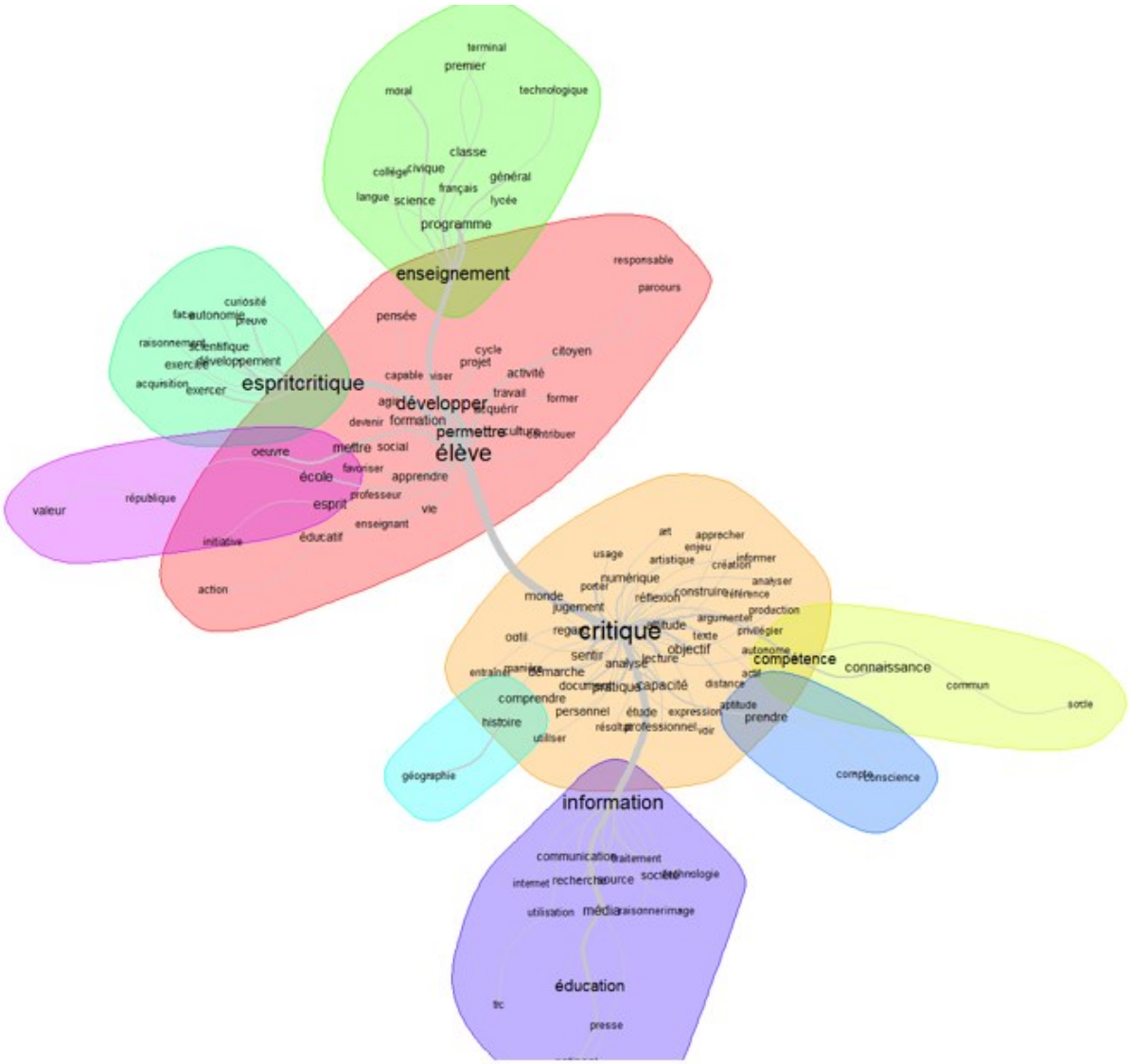
3.2. Les résultats de l'analyse de similitudes (ADS)

L'analyse de similitude dégage les relations de cooccurrence entre les termes sous la forme d'un graphe. Elle permet ainsi de calculer le nombre de fois où les termes apparaissent simultanément dans un segment de texte. L'intérêt de cette analyse est double : obtenir des communautés lexicales et les relations que ces communautés entretiennent entre-elles. Plusieurs représentations graphiques sont possibles : en paramétrant le logiciel, nous avons opté pour la présentation « en halo » des communautés lexicales en raison de la lisibilité et de la clarté graphique[725]. Chaque communauté lexicale se distingue ainsi par un halo de couleur.

Cette analyse cartographie les termes qui constituent des communautés lexicales que nous pouvons considérer comme des communautés de sens propres à chaque corpus. L'ADS nous informe sur la relation et la force du lien qu'entretiennent les différentes communautés qui composent chaque corpus. Nous sommes donc en présence des univers lexicaux les plus proches de l'esprit critique.

Le graphique présenté ci-dessous correspond à l'ADS du corpus 1. Deux grandes communautés se dessinent autour des termes « critique » et « élève » qui sont les plus représentatifs de ce corpus (cf. nuage de mots) :

[725] Pour obtenir une lisibilité maximale, nous avons paramétré le logiciel pour ne retenir que les termes dont la force de cooccurrence est égale ou supérieure à 15. Nous avons donc fixé le « seuil pour les arrêtes » à 35 pour le corpus 1.



Iramuteq. Corpus 1. Graphe de similitude des communautés lexicales qui composent le corpus de discours institutionnels (1998 à 2019)

Sur ce graphique, la taille de chaque terme est proportionnelle à sa fréquence dans le corpus et l'épaisseur de chaque branche, qui unit les communautés lexicales entre-elles, est proportionnelle à l'indice de cooccurrence entre les termes.

Autour de ces deux communautés lexicales formées par les termes « critique » (en orange) et « élève » (en rose) s'agrègent plusieurs communautés. À la communauté lexicale formée par le terme « critique » s'agrègent deux communautés principales constituées par les termes « compétences » et « information ». Quant aux deux autres communautés (« géographie » et « conscience »), elles semblent générer du « bruit ». Cette notion est empruntée au domaine de la recherche documentaire : le « bruit » parasite les résultats obtenus à savoir que ces deux

communautés ne correspondent pas aux résultats attendus car aucun terme-clé significatif ne les caractérise.

La communauté constituée par le terme « information » (en violet) contient également le terme « éducation ». Cette communauté fait référence à une éducation à l'information, dans une acception élargie puisqu'y apparaissent les termes « média », « image », « presse » et « source ».

La communauté constituée par le terme « compétence » (en jaune) pénètre la communauté constituée du terme « critique ». À l'intérieur de cette communauté on retrouve un univers lexical associé à la « connaissance » et à la « compétence » en référence aux prescriptions institutionnelles du « socle » « commun » de compétences et de connaissances auquel s'ajoutera le terme « culture » à partir de 2015[726].

Observons maintenant la communauté lexicale constituée du terme « élève » qui agrège trois communautés qui s'articulent autour des termes suivants :

- « esprit critique » (en vert) et sa mise en œuvre dans le cadre des « apprentissages » exprimée à travers les termes « développement », « exercice », « raisonnement », « distinguer », « rigueur ». Il est question des finalités de la mise en œuvre de l'esprit critique dans un cadre pédagogique : « autonomie », « créativité », « responsabilité ».

- « enseignement » (en vert) qui est un terme caractéristique de la culture scolaire comme les termes « programme » et classe de « seconde », faisant de la culture scolaire une culture commune.

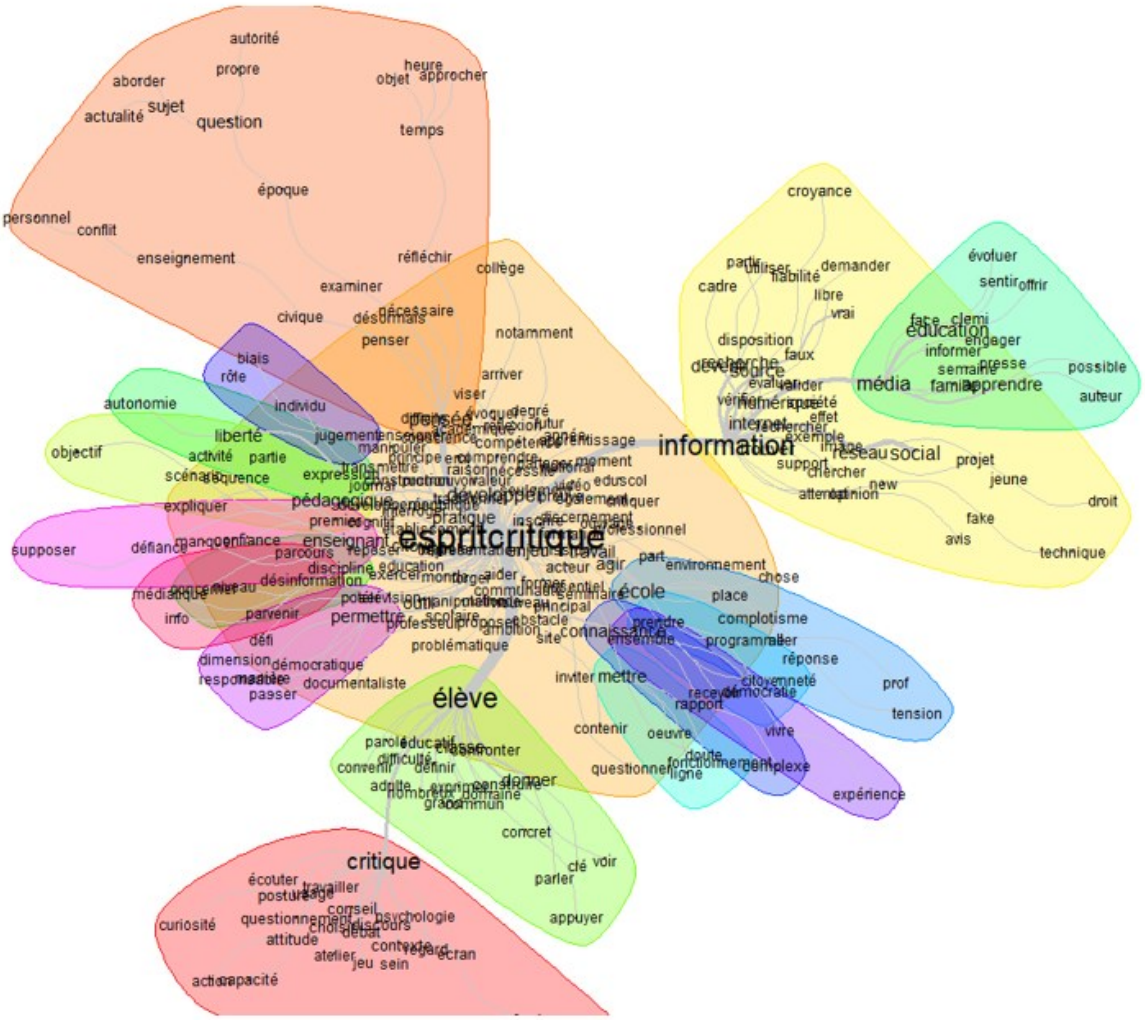
- une dernière communauté lexicale (en violet) qui renvoie au fondement de la culture scolaire de même qu'aux idéaux institutionnels, aux principes et « valeurs » de la « république » communément « partagé(s) ».

Ce qui résulte de ce graphique est l'imprégnation forte de la culture scolaire qui semble irriguer les autres communautés. La dimension citoyenne de l'esprit critique prendrait-elle le pas sur sa dimension critique ? En effet, le terme « esprit critique » est rapproché de ceux d'« élèves » et « enseignement ». L'« enseignement » et l' « éducation » à l'« information » forment deux univers lexicaux bien distincts dans un système éducatif marqué par le découpage enseignements disciplinaires institutionnalisées/et éducations à…[727]

Que révèlent les ADS des corpus 2 et 3 ? Et en quoi permettent-elles de mieux comprendre la conception institutionnelle de l'esprit critique et de la culture critique ?

[726] Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015. BO n° 17 du 23 avril 2015.
[727] Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

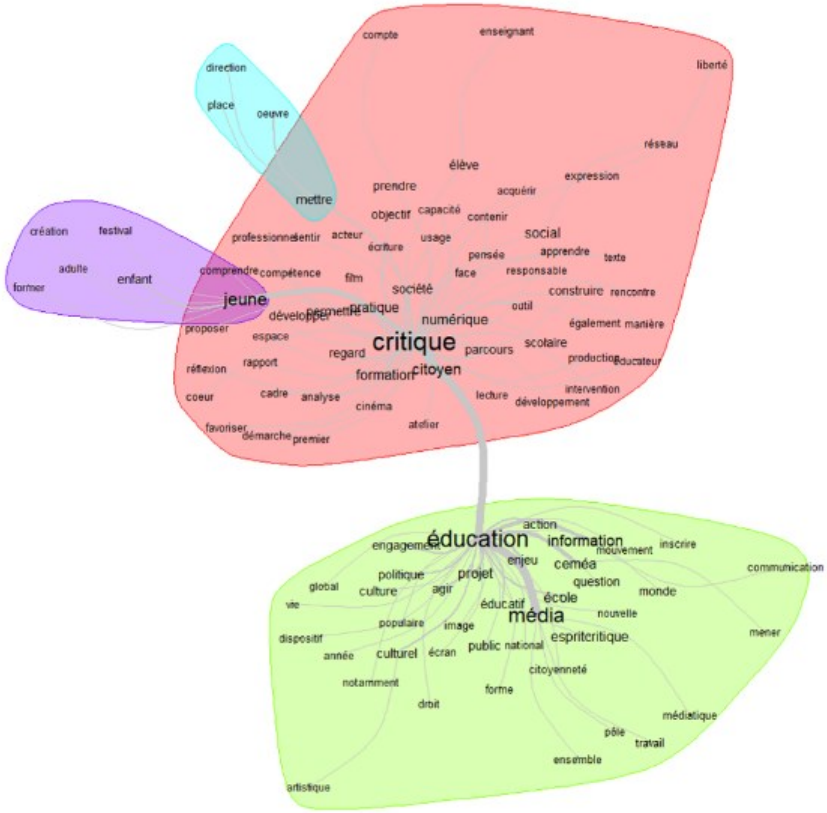
De nombreuses communautés lexicales composent le corpus 2 des partenaires institutionnels. Nous en avons répertorié près d'une vingtaine. Cette diversité explique la présence de nombreuses communautés lexicales que nous voyons apparaître sur le graphique ci-dessus :



Iramuteq. Corpus 2. Analyse de similitudes du corpus de discours des partenaires de l'institution (2012-2019)

Contrairement au corpus 1, la communauté lexicale « esprit critique » (orange) est à la racine, au centre, et capte toutes les autres communautés. Des communautés interconnectées se développent à partir d'elle puisque chaque branche (lien en gris) relie les termes les plus cooccurrents. Trois communautés lexicales apparaissent nettement et sont constituées par les termes-clés suivants : « information » (en jaune), « élève » (en vert), « critique » (en rose), chacune disposant de ses propres territoires lexicaux. De nombreuses communautés génèrent du bruit parce qu'elles ne comportent pas de termes-clés significatifs.

L'analyse de similitude a la particularité de mettre en évidence les relations de cooccurrences entre les termes. Pour le corpus 3, nous obtenons ainsi deux communautés lexicales :



Iramuteq. Corpus 3. Graphe de similitude des communautés lexicales qui composent le corpus de discours alternatifs et de contre-discours (1998-2019)

Une première communauté s'articule autour des termes « éducation » et « média » (en vert) dans laquelle nous retrouvons nos deux termes-clés, « information » et « esprit critique ». Ce qui signifie que l'usage de l'« esprit critique » par ces locuteurs est en lien avec l'éducation critique aux médias. La relation de cooccurrence apparaît clairement. Plus le trait qui relie chaque terme est épais, plus le lien qui unit les termes entre eux est fort. Nous remarquons l'intensité du lien qui unit les quatre termes reflétant les objectifs des acteurs de l'éducation populaire et du monde associatif qui sont de promouvoir et de mettre en œuvre une « éducation » « critique » au « média » et à « l'information ».

Une seconde communauté est centrée autour du terme « critique » (en rose) qui désigne à la fois une action (« construire », « apprendre »), des aptitudes intellectuelles (« analyse ») et une démarche active (« action », « production », « construire »). Deux autres communautés, moins visibles, sont associées à cette communauté, mais s'en détachent toutefois. La première (en

violet) renvoie aux destinataires des actions menées par les acteurs du monde associatif et de l'éducation populaire (« jeunes », « adultes », « parents ») qui coïncide avec leur vision élargie de l'éducation critique à toutes les sphères de la vie des individus. Quant à la petite communauté (en bleu), elle regroupe des termes qui génèrent du bruit et ne constitue pas une communauté lexicale homogène.

Notons, enfin, que « esprit critique » est proche des termes « média », « éducation », « information » tandis que le terme « numérique » s'associe à « critique ». Les trois cultures ne se situent donc pas dans les mêmes communautés lexicales. Sur l'ADS du corpus 3, l'esprit critique ne constitue pas une communauté lexicale à part entière puisqu'elle s'intègre à celle constituée par le terme « éducation ».

Synthèse et discussion

Que nous apprennent l'AFC et l'ADS des corpus ? Deux points saillants ressortent de l'analyse :

1. Les AFC et ADS du corpus 1 révèlent que l'esprit critique y constitue une communauté lexicale à part entière qui lui est propre et qui est agrégée à la communauté du terme « élève ». *A contrario*, les AFC et ADS du C3 montrent que l'esprit critique est constitutif de la communauté lexicale formée par l'« éducation » aux « média-s », ce qui atteste d'une convergence lexicale de l'esprit critique avec l'éducation aux médias.

2. Les AFC et ADS comportent des communautés lexicales semblables pour les C1 et 2 mais avec une hétérogénéité plus grande pour le C2. *A contrario*, le C3 comporte son univers lexical propre et bien distinct des discours de l'institution scolaire et de ses partenaires.

Discussion conclusive du chapitre 1

Les résultats présentés n'énoncent pas de vérités. Si la puissance de calcul d'Iramuteq constitue un apport intéressant pour notre étude, l'analyse interprétative nous amène à poursuivre nos efforts de compréhension et d'interprétation. Ces cartographies ont l'avantage de présenter les résultats de manière illustrée, toutefois ils ne prennent sens qu'à travers l'analyse qualitative du chercheur, au regard de sa problématique et des questions de recherche posées.

Parce que notre intérêt se porte sur la formule « esprit critique » et sur ce qu'elle nous dit de la reconnaissance institutionnelle à l'égard d'une culture critique de l'information, le schéma ci-dessous reprend les principaux résultats issus de l'analyse outillée uniquement pour le corpus principal. Ce schéma de synthèse nous permet de progresser dans nos cheminements scientifiques :

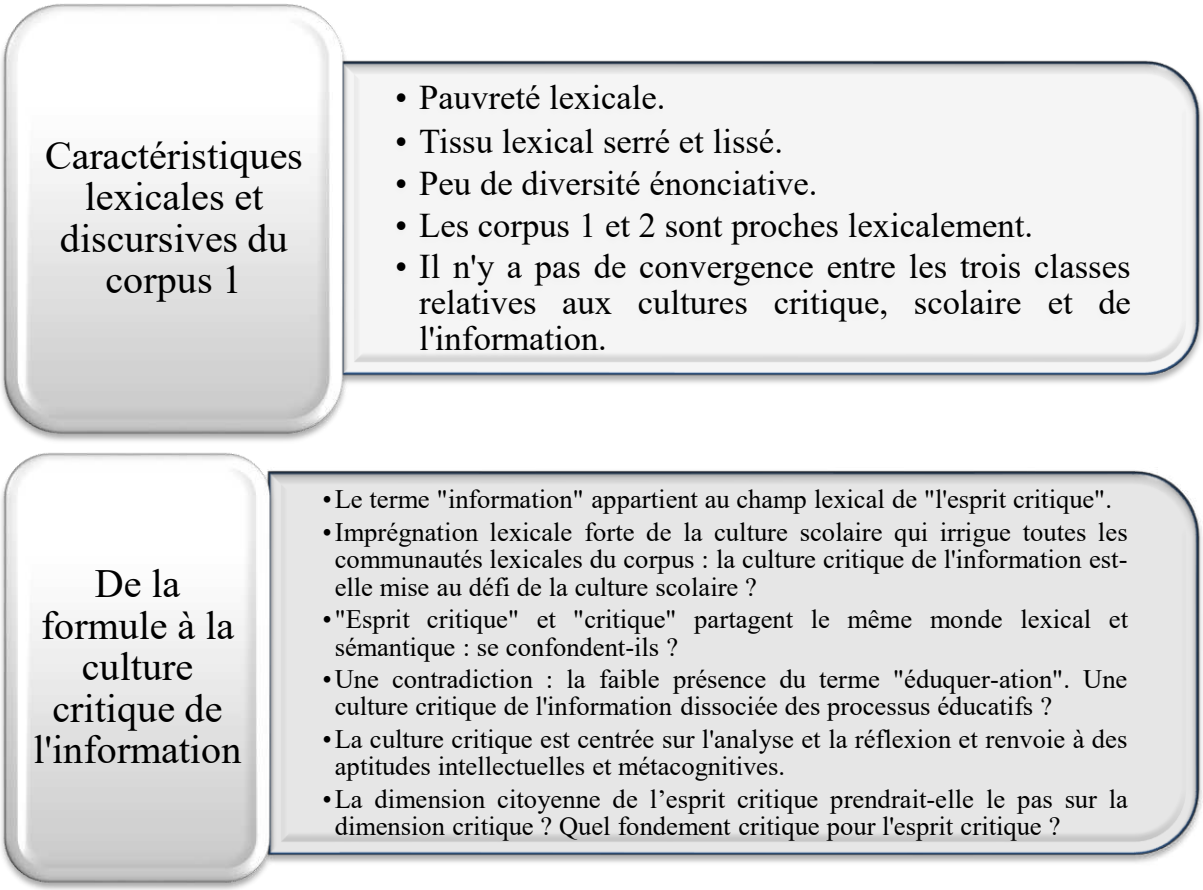


Schéma de synthèse. Les particularités lexicales et discursives du corpus de discours institutionnels (C1) centré sur la formule « esprit critique »

L'apport et les limites d'Iramuteq

Iramuteq offre des cartographies simples qui informent sur le ton lexical de chaque corpus (nuage de mots), les classes qui les composent (dendogramme) et les liens qui unissent les termes et leurs communautés lexicales (AFC et ADS). Le compte-rendu graphique qui constitue ce premier chapitre met en lumière les liens qui existent entre les communautés lexicales qui constituent chaque corpus. Iramuteq présente une aide à l'interprétation des corpus en offrant des pistes interprétatives. Son utilisation est prompte à susciter des questionnements et à alimenter la réflexion du chercheur comme en témoigne le schéma de synthèse ci-dessus.

Toutefois, sa prise en main, la compréhension de son langage, puis son utilisation sont chronophages. Effectuer plusieurs essais semble un préalable à son utilisation[728]. Le fonctionnement d'un outil n'est évidemment pas neutre, ce qui nous conduit à adopter une posture de prudence à l'égard de l'interprétation des graphiques. N'étant ni informaticienne, ni spécialiste de la statistique textuelle, nous avons conscience d'avoir utilisé ce logiciel en deçà de ses potentialités techniques. En voici un exemple assez significatif : au cours de nos lectures de la documentation d'utilisation d'Iramuteq, nous avions appris qu'un paramétrage du logiciel permettait de prendre en considération les reprises et répétitions qui caractérisent les discours institutionnels. Nos compétences techniques n'étant pas suffisantes, nous ne sommes pas parvenue à procéder à ce paramétrage et nous n'avons pas pu, en raison du contexte sanitaire, mobiliser une personne compétente dans ce domaine. Le contexte de crise sanitaire liée à la pandémie de Covid a entravé la dynamique d'équipe au sein du laboratoire Geriico qui pourtant aurait facilité l'entraide quant à la maîtrise de l'usage expert du logiciel. Notre sensibilité personnelle et notre posture de prudence nous ont conduit à procéder à un relevé « manuel » en parallèle à partir d'un tableur qui apparaitra dans les pages qui suivront sous la forme de tableaux lexicaux[729].

Associer analyse outillée avec Iramuteq et relevé « manuel » répond à notre volonté de nous doter d'un appareillage méthodologique afin de limiter notre subjectivité au cours de l'interprétation des résultats.

Dans le chapitre suivant, nous allons prolonger les résultats de l'analyse outillée en centrant notre attention sur les occurrences et les fréquences des termes les plus représentatifs des corpus. Nous nous appuierons sur des tableaux à double entrée (occurrences/fréquences) qui se constituent en tableaux d'inventaire afin d'identifier ce que désigne et signifie le terme « critique » qui compose à la fois le syntagme « esprit critique » (ces deux expressions sont les plus représentatives des corpus 1 et 2) et « éducation critique » (la plus représentative du corpus 3). Nous poursuivrons notre approche lexicale et discursive des corpus afin d'identifier les conceptions institutionnelles de la culture critique. Quant à la notion d'« information » qui

[728] Quels que soient nos tentatives et essais à partir des variables, les résultats qui émergent de l'analyse des quatre éléments (nuages de mots, dendogrammes, AFC et ADS) ont toujours été les mêmes pour chacun des trois corpus.
[729] Notamment au cours du chapitre 3. Nous justifierons cette démarche ultérieurement.

constitue l’expression « culture critique de l’information », elle sera l’objet central du dernier chapitre de cette partie.

Chapitre 2. Les conceptions de la culture critique dans les discours institutionnels : quelle culture critique l'école veut-elle ?

1. Une formule face à la pluralité de ses formes et de ses sens

1.1. L'esprit critique, c'est « quelque chose » : de la polysémie à la polyphonie énonciative

Quelle(s) définition(s) de l'esprit critique se dégage(nt) de l'analyse des discours institutionnels ?

L'analyse discursive du corpus 1 révèle le caractère polysémique de l'esprit critique. Quatre énoncés illustrent clairement ce constat :

Alors qu'il défend un enseignement de l'esprit critique, l'inspecteur général Jérôme Grondeux, entreprend de définir cette notion, en des termes plutôt confus, comme en témoigne cet extrait tiré d'une courte vidéo accessible via le portail Eduscol.

> « L'esprit critique, c'est pas *quelque chose* que l'on posséderait définitivement pour tous les domaines, c'est plutôt une attitude, une manière de procéder, une manière de voir et une dynamique […]. L'esprit critique c'est *quelque chose* qui cherche à connaître. Le mot « critique » peut donner l'impression que l'esprit critique c'est *quelque chose* de négatif. […]. Mais l'esprit critique ce n'est pas *quelque chose* de totalement solitaire, on pense aussi avec les autres […][730]. »

Cet extrait renvoie à une vision technique et utilitaire de l'esprit critique qui s'apparente à un outillage. Nous avons utilisé la typographie italique pour souligner la présence d'une expression qui apparaît à quatre reprises et qui marque l'absence de dénomination autant que la difficulté de cet exercice définitoire : l'esprit critique, c'est *quelque chose.*

Le deuxième second extrait, plus ancien, concerne la réforme des programmes du collège initiée lancée par le ministre Xavier Darcos, à la fin des années 2000. Le locuteur, Jean-Louis Nembrini, directeur général de l'enseignement scolaire, se saisit de l'esprit critique pour édicter les attitudes des élèves dans le cadre des nouveaux programmes de Sciences et vie de la terre du collège :

> « L'enseignement des sciences de la vie et de la Terre participe au développement progressif chez l'élève des attitudes telles que le sens de l'observation, la curiosité, l'esprit critique, l'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques[731]. »

[730] Extrait de la transcription de la vidéo de Jérôme Grondeux. Eduscol (2017). *Former l'esprit critique des élèves*. Nous reviendrons sur cette intervention au cours de la quatrième partie de notre étude.
[731] Arrêté du 9-7-2008 – JO du 5-8-2008. Programme d'enseignement des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième de collège. BO spécial n°06 du 28 août 2008.

L'élasticité de cette formule facilite son adaptation aux attentes institutionnelles dont chaque discipline d'enseignement fait l'objet. Cette élasticité lui permet de se métamorphoser, dans sa forme comme dans son contenu.

En philosophie, l'esprit critique est défini sous le prisme d'auteurs et de philosophes étudiés au programme[732], tandis qu'en sciences, l'esprit critique est un esprit scientifique. Ce dernier postulat accompagne sans doute la considération pour les matières nobles que sont les sciences. L'extrait présenté ci-dessous rapproche l'esprit critique d'attitudes d'« observation » et de « curiosité ». Issu d'un arrêté de 2011 qui porte à nouveau sur le programme de Sciences et vie de la terre (SVT) au lycée, l'esprit critique devient une « capacité », et non plus une attitude :

> « […] capacités d'analyse, d'esprit critique, de synthèse et les méthodes de travail qu'elles supposent, acquises tout au long de la formation[733]. »

La formule se glisse dans les énoncés avec une souplesse déconcertante, même si le sens de la notion « esprit critique » diffère d'un contexte énonciatif à l'autre. Cet énoncé confirme ce que nous avions constaté à l'issue du dendogramme du corpus 1 : la formule se rapproche de « capacités » intellectuelles de synthèse et d'analyse. Elle réfère à des capacités métacognitives transférables d'une discipline à une autre. Si l'esprit critique est un esprit réflexif et analytique faisant de lui un « bon » élève, est-il pour autant critique ?

Sa dimension transversale et le flou qui caractérise cette notion rendent cette formule adaptable aux diverses exigences des disciplines scolaires :

- l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée permet le développement de la « capacité » « à problématiser, à construire des raisonnements inductifs, déductifs et hypothético-déductifs, à exercer l'esprit critique[734] » ;

- dans le cadre de l'enseignement des langues au lycée, l'esprit critique renvoie à l'inter-multi-culturalité, l'altérité et l'ouverture d'esprit[735] ;

-dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, l'esprit critique est un esprit scientifique doté d'une « rigueur du raisonnement[736] » qui favorise « l'analyse des hypothèses, le sens de l'observation et celui de la déduction[737] ».

---

[732] Notamment dans « À l'école de l'esprit critique ». Ce texte définit la notion à partir d'œuvres prévues au programme de philosophie des classes de 1re et de Term du lycée (Kant, Alain, Bachelard entre autres).
[733] Arrêté du 12-7-2011 – JO du 20-9-2011. Enseignement spécifique et de spécialité des sciences de la vie et de la Terre de la série scientifique – classe terminale. BO spécial nº 8 du 13 octobre 2011.
[734] Arrêté du 15-7-1998. Programme de sciences économiques et sociales de la classe de terminale, série ES. BO nº 33 du 10 septembre 1998. BO n º 33 du 10 septembre 1998.
[735] Arrêté du 7-7-2005 JO du 5-8-2005. Programmes de langue et littérature arabes des sections internationales franco-arabes implantées en France conduisant à l'option internationale du baccalauréat. BO nº 33 du 15 septembre 2005.
[736] Arrêté du 27-5-2003. JO du 6-6-2003. Programme de mathématiques et d'informatique (classes de 1er et de seconde). BO hors-série n°3 26 juin 2003
[737] *Ibid.*

La capacité de cette formule à s'imprégner des exigences dévolues aux enseignements disciplinaires est remarquable. Cette formule « caméléon » change de couleur au gré des disciplines au sein desquelles elle est convoquée. Elle se détache et se glisse dans divers contextes énonciatifs. Elle consolide ainsi son rôle de référent social, à savoir que l'esprit critique est un signe qui signifie quelque chose pour tous les enseignants quelle que soit la discipline enseignée. Un signe connu de tous qui dispose donc d'une notoriété au sein de la communauté[738]. Le fait que cette formule remonte aux fondements de l'école républicaine[739] autorise les locuteurs des discours institutionnels à parler le même langage et à s'exprimer d'une voix unanime. Une culture commune suppose un langage commun.

Que la formule soit convoquée dans le cadre des enseignements disciplinaires ou dans celui de l'Éducation à l'information et aux médias (ÉMI), l'esprit critique révèle son caractère polysémique :

> « Un travail de formation des enseignants est engagé ; il vise à distinguer les attitudes et démarches intellectuelles qui caractérisent l'esprit critique et la manière dont il peut être travaillé, selon l'âge des élèves[740] ».

Si, dans les extraits précédents, l'esprit critique désigne à la fois une « capacité », une « habileté »[741], « une dynamique » quand elle n'est pas « une compétence transversale et/ou fondamentale[742] », dans ce dernier extrait ci-dessus, l'esprit critique s'affiche à la fois comme un ensemble « d'attitudes » et « de démarches intellectuelles ».

Ce foisonnement de définitions, cette polysémie, induisent une polyphonie dans les discours institutionnels à savoir que les locuteurs vont dire l'esprit critique de différentes façons. Tous prétendent savoir ce qu'est l'esprit critique, ce qui a pour conséquence de présenter cette notion comme un terme galvaudé. Ce qui témoigne des attentes et des enjeux socio-politiques dont cette formule fait l'objet et qui l'investissent de tensions et de contradictions[743].

En évoquant quelque chose pour tous, sans pour autant que ce soit la même chose, en désignant une même chose mais en des termes différents, les locuteurs des discours institutionnels provoquent une polyphonie énonciative. Le fait est qu'en circulant, la formule devient l'objet d'interprétations multiples par les locuteurs autant qu'une source de malentendus puisque cette polysémie tend à éparpiller le sens de la notion. Cet éparpillement, ce brouillage conceptuel, ont pour conséquence de réduire cette notion à sa plus simple expression.

---

[738] *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2009, p. 95.
[739] Depuis Condorcet et son projet d'instruction du peuple en 1792. Cf. partie 1, chapitre 1, section 1.3.
[740] Circulaire n° 2017-045 du 9-3-2017. BO n° 10 du 09 mars 2017.
[741] *Ibid*.
[742] C'est le cas dans la circulaire du 24 janvier 2022 sur la généralisation de l'ÉMI parue au BO n°4 du 27 janvier 2022.
[743] *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2000, p. 8.

1.2. Une polyphonie énonciative qui fait écho chez les partenaires institutionnels (corpus 2)

Que nous disent les discours des partenaires de l'esprit critique (C2) ? Les corpus 2 et 3 ont pour fonction de mettre en lumière les particularités lexicales et discursives du corpus principal afin d'atteindre notre objectif de recherche qui est de mettre en exergue la conception institutionnelle de la culture critique de l'information. Les résultats issus d'Iramuteq ont mis en lumière la prédominance de l'expression « esprit critique » dans le corpus 2 (relevée 31 fois sur la période 2013-2019) et la faiblesse du terme « éducation » puisque ce dernier n'a été relevé qu'à 2 reprises. Les préoccupations des partenaires se situent dans la lignée de celles de l'institution. En décembre 2019, l'organisation d'un séminaire par Canopé a pour objectif de définir l'esprit critique en réponse au projet institutionnel de « former l'esprit critique ». Quelle(s) position(s) les partenaires institutionnels occupent-ils à l'égard de l'esprit critique ? Comment s'en saisissent-ils ?

Les instances partenaires répondent aux directives et aux orientations institutionnelles par des actions de formation, par la production de contenus pédagogiques et l'organisation d'événements (séminaire, journée d'étude…). La journée du 9 décembre 2019 intitulée « Questions autour de l'esprit critique »[744] associe plusieurs partenaires de l'institution dont Canopé, l'INSPÉ et l'université Aix-Marseille. Les capsules vidéo en ligne constituent des traces de cet événement dont la finalité est clairement définitoire puisque cet événement s'articule autour d'une seule question posée aux invités : « Quelle est votre définition de l'esprit critique ? »

[744] Autour de l'esprit critique. Définitions. Vidéo de 6 mn 30. 9 décembre 2019. Disponible sur : https://amupod.univ-amu.fr/video/3298-question-autour-de-lesprit-critique-12/

L'événement réunit une pluralité d'acteurs institutionnels : référent académique laïcité, chef d'établissement, coordonnatrice « politique documentaire » chez Canopé, enseignants, chargé de mission académique, inspecteurs. Certains d'entre eux sont auteurs d'ouvrages pédagogiques sur l'esprit critique publiés par l'éditeur Canopé[745].

Capture d'écran. *9 décembre 2019 Journée événement autour de l'esprit critique organisée par Canopé, l'INSPÉ et l'université d'Aix-Marseille (Corpus 2)*

Les réponses des invités à cette question unique, « quelle est votre définition de l'esprit critique ? », confirment le caractère polysémique de l'esprit critique :

> « je pense que c'est *quelque chose* qui doit être développée dès la petite enfance […][746]. »
>
> « capacité […] à poser un regard interrogatif sur le monde […] pour être capable de prendre des bonnes décisions dans chaque situation[747] »
>
> « capacité à réfléchir, à faire preuve de discernement, à confronter les points de vue, et à distinguer les connaissances et les croyances[748] »

[745] Rodrigue Coutouly occupe différentes fonctions au sein de l'institution. Il est à la fois référent académique laïcité, service vie scolaire, chef d'établissement du collège Prévert à Marseille et co-directeur de l'ouvrage *Esprit critique, outil et méthodes pour le second degré* (2019).
[746] Isabelle Poulain. Autour de l'esprit critique. Définitions. 9 décembre 2019.
[747] Rodrigue Coutouly. Autour de l'esprit critique. Définitions. 9 décembre 2019.
[748] Sarah Clavé. Autour de l'esprit critique. Définitions. 9 décembre 2019.

> « capacités d'une personne […] à prendre du recul sur ses propres préjugés […][749] »

> « état d'esprit qui nécessite des attitudes en plus, bien évidemment, des connaissances »

> « C'est l'exercice du doute […][750]. »

Cette pluralité d'approches de l'esprit critique génère du bruit documentaire dans l'espace social, chacun assignant à l'esprit critique la définition qu'il entend selon ses fonctions professionnelles, ses formations, ses convictions. Certains répondants replacent la formation de l'esprit critique dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté :

> « […] ce qui fait l'originalité de cette tradition, celle de notre système éducatif, c'est de lier la formation de l'esprit critique justement, au développement du citoyen et plutôt à la formation du citoyen[751]. »

Denis Caroti est connu pour ses interventions sur l'esprit critique au sein du collectif Cortecs. Nous en avions parlé au cours de la première partie de ce travail[752]. Il définit l'esprit critique en ces termes :

> « Alors ce que je peux dire de l'esprit critique c'est au moins deux choses : un ensemble de capacités mais aussi un ensemble d'attitudes c'est-à-dire de savoir être et donc aussi de savoir-faire […] c'est la capacité de trier l'information et être capable de distinguer ce qui est plutôt vrai de ce qui est plutôt faux, de savoir reconnaître la différence entre opinions, croyances, connaissances scientifiques et dans un objectif qui est évidemment de juger mais aussi d'agir[753]. »

La formation de l'esprit critique repose, selon lui, sur l'acquisition de compétences informationnelles : trier l'information, évaluer sa véracité (« le vrai » du « faux »), distinguer ce qui relève de l'« opinion », du « savoir », de la « croyance ». Cette approche par compétences occulte la question épistémique, celle des savoirs sur lesquels repose pourtant toute formation critique du citoyen informé. Denis Caroti n'est pas le seul à rapprocher la formation de l'esprit critique au contexte de la société de l'information comme en témoigne la prise de parole de la coordonnatrice des politiques documentaires du réseau Canopé :

> « Donc c'est ça pour moi l'esprit critique, c'est arriver à faire le tri entre bonnes et mauvaises sources d'informations d'abord mais surtout comparaison des sources, opinions personnelles et avoir une culture suffisante dans tous les domaines pour être capables d'avoir cette distance critique[754]. »

Dans le propos de la coordonnatrice, la culture critique est associée aux processus d'évaluation et à une culture des sources. Elle soulève par ailleurs la question d'une « culture suffisante dans

---

[749] Benoît Mergola. Autour de l'esprit critique. Définitions. 9 décembre 2019.
[750] Marine Gueydan, Autour de l'esprit critique. Définitions. 9 décembre 2019.
[751] Gérald Attali. Autour de l'esprit critique. Définitions. 9 décembre 2019.
[752] Cf. Partie 1, conclusion du chapitre 1.
[753] *Op. cit.,* Autour de l'esprit critique. Définitions. 9 décembre 2019. Question à Denis Caroti
[754] Isabelle Poulain. Autour de l'esprit critique. Définitions. 9 décembre 2019.

tous les domaines ». Si, dans la lignée des directives institutionnelles, la formation de l'esprit critique en tant que formation citoyenne s'inscrit dans toutes les disciplines scolaires et suppose une culture générale, selon la coordonnatrice, ne s'agit-il pas surtout de posséder une « culture suffisante » dans le champ de l'information[755] ?

Si cette journée-évènement témoigne d'une forme d'engouement pour l'esprit critique, aucune de ces interventions n'émet le moindre questionnement sur les raisons ou le bien-fondé, voire la légitimité, du projet institutionnel de « former l'esprit critique ». Ces définitions « institutionnelles » se situent même dans la lignée des contenus diffusés sur Eduscol comme l'illustre l'intervention du professeur de philosophie Pierre Leveau qui considère l'esprit critique non pas comme un concept mais comme une « grappe » :

> « Cette grappe […] vous pouvez l'avoir sur le site Eduscol […] la définition qu'on choisit les experts qui se sont penchés sur la question[756]. »

En pénétrant l'interdiscours[757], nous constatons le caractère dialogique des discours institutionnels qui sont portés, véhiculés, tournés vers d'autres discours. Les discours des partenaires font ainsi écho aux discours institutionnels, en les complémentant et en apportant des réalités concrètes par des discours d'acteurs qui tendent à légitimer les directives institutionnelles. Le caractère dialogique des discours institutionnels est la résultante de pratiques sociales d'un ensemble d'acteurs qui échangent et se répondent. Issu des travaux de Mikhail Bakhtine dans les années 1970, le dialogisme est une notion qui institue l'interaction verbale comme fondement de toute théorie du discours[758]. Cette notion opératoire pour notre étude nous conduit à saisir ces discours dans leur dimension communicationnelle.

[755] L'« information » est pris dans une acception élargie au document, au média et à la technologie.
[756] Pierre Leveau. Autour de l'esprit critique. Définitions. 9 décembre 2019.
[757] L'interdiscours est défini comme « l'ensemble des discours (relevant de discours antérieurs du même genre, de discours contemporains d'autres genres, etc.) avec lesquels un discours déterminé est en relation implicite ou explicite ». *Op. cit.,* Krieg-Planque, A., 2014, p. 189.
[758] *Op. cit.,* Metzger, 2019, p. 70.

1.3. Du peu d'intérêt à l'engouement pour l'éducation critique : éducation critique vs éducation à l'esprit critique ? (Corpus 3)

Le dendogramme du C3 a révélé une centration sur l'expression « éducation critique » tandis que le corpus de discours institutionnels n'atteste que deux occurrences de l' « éducation critique » en 2009 et 2010. La faiblesse de cette fréquence nous paraît contradictoire avec la mission d'éducation dévolue à l'institution éducative.

Dans cette section, nous tenterons de comprendre cette centration sur l'éducation critique. Face à l'hétérogénéité du corpus 3 qui réunit à la fois ce que nous nommons des discours « alternatifs » et des « contre-discours », nous ressentons le besoin de préciser nos résultats pour chacun des trois sous-ensembles qui le constituent.

1.3.1. Les contre-discours d'Acrimed : critique vs esprit critique ?

Dans le sous-ensemble relatif aux discours d'Acrimed (C3 SC1°, la collecte de matériaux s'est effectuée à partir du dépouillement de la revue trimestrielle *Médiacritique(s)* dont les sommaires des 45 numéros, d'octobre 2011 à octobre 2019, sont disponibles en ligne[759]. Toutefois après cette consultation exhaustive des sommaires, nous ne disposions que de peu de matériaux. Nous avons donc élargi cette recherche au site d'Acrimed qui donne un accès aux archives des articles depuis 1998[760]. Le moteur de recherche du site de cette association fut loin d'être à la hauteur de nos attentes puisque, quels que soient les mots de notre requête, nous n'avons obtenu aucun résultat ciblé tandis que les mêmes articles revenaient sans cesse. La méthode de recueil de données effectuée à partir des trois mots-clés « critique », « pensée », « esprit » ne donnant que peu de résultats, la recherche a été élargie à d'autres mots-clés dont « éducation », « information », « médias » et « ÉMI ». Notre démarche a consisté à identifier de manière exhaustive les thématiques qui conduisent les locuteurs des discours institutionnels à mobiliser l'esprit critique.

Cinq textes qui évoquent l'éducation aux médias et à l'information ont ainsi retenu notre attention. Les auteurs de la revue *Médiacritique(s)* d'Acrimed et les contributeurs du site de cette association, dont nous ne savons finalement que peu de choses, ne montrent que peu d'intérêt à l'esprit critique. Le nuage de mots du corpus 3 en témoigne. Si les militants d'Acrimed délaissent cette expression, leur rhétorique est fondée sur l'usage du terme « critique » puisque ces acteurs font la promotion d'une critique militante, contestataire, souvent acerbe, à l'égard des médias et du fonctionnement du monde médiatique.

Chez Acrimed, le terme « critique » se décline alors en une pluralité de critiques sur la période 1998 à 2019 : « critique des médias » (13 occurrences), « critique intransigeante » (3),

[759] Cf Partie 2, chapitre 3, section 2, sous-section 2.3.
[760] https://www.acrimed.org/spip.php ?page =archives&date =2001

« critique radicale » (3), « critique juste » (1), « critique scientifique » (1), « critique politique » (1), « critique de l'éducation » (1).

La rhétorique militante d'Acrimed se situe dans le champ de la critique « radicale, intransigeante et indépendante[761] ». Une critique nourrie des acquis « de la littérature en sciences sociales (économie et sociologie des médias) ainsi que des savoirs militants, syndicaux et politiques, des professionnels des médias[762] » selon l'un des contributeurs, Nils Solari. La rhétorique d'Acrimed nourrit une défiance à l'égard de l'ordre établi notamment médiatique. L'usage discursif du terme « critique » sert la lutte engagée contre toute forme de domination et de pouvoir. Se diffuse ainsi un discours sans enrobage, anti-conformiste, qui place le dissensus au rang d'une valeur.

Enfin, une seule fréquence de l'esprit critique est relevée dans ce sous corpus et dans un texte qui évoque l'ÉMI. Son usage singulier tend à montrer les dérives de l'instrumentalisation de l'esprit critique notamment dans les discours des complotistes :

> « En effet, certains réflexes pouvant expliquer l'attrait pour le conspirationnisme pourraient aussi bien être le terreau d'une construction de l'esprit critique : défiance envers les figures institutionnelles, envie de mettre au jour des injustices et des manipulations[763]. »

Au nom de l'esprit critique, discours complotistes et discours « officiels » avancent chacun leurs arguments.

1.3.2. Chez Céméa : esprit critique vs des esprits critiques ?

Quel que soit le corpus, la méthode de recueil de données est la même : à partir de nos trois mots-clés, « esprit », « critique » et « pense-ée », nous avons exploré de manière exhaustive les rapports d'activité produits par Céméa (C3 SC3) sur la période 1998-2019 disponibles en ligne[764]. La structure de ces rapports facilite la lecture des grands titres de rubriques ayant trait au champ éducatif. Trois rubriques ont ainsi fait l'objet de notre attention : « agir et innover avec l'école », « éducation populaire et culture pour tous », « un mouvement d'éducation nouvelle et de recherche pédagogique ». Les rédacteurs des rapports d'activités de Céméa occupent diverses fonctions : éducateurs, directeurs (Bruno Chichignoud et Christian Gautellier)[765] et rédacteur en chef de la revue *Vers une éducation nouvelle*[766] (Bertrand Chavaroche). Ces contributeurs semblent en nombre restreint. Les rapports d'activité qui ont

[761] Nils Solari. « L'éducation aux médias et à l'information », un objet à inventer. 8 décembre 2019. Site Acrimed. Cf. Tableau d'inventaire en Annexe.
[762] *Ibid.*
[763] Brigitte Li, Chloé Jiro, Elsa Duam, Julie Morel, Sophia Aït Kaci, Sophie Muret. Pour une éducation critique aux médias, site d'Acrimed, jeudi 17 mars 2016.
[764] https://www.cemea.asso.fr/spip.php ?article3184
[765] Il occupe désormais la fonction de directeur national de la communication et des publications selon son profil LinkedIn.
[766] https://www.cemea.asso.fr/spip.php?mot474

fait l'objet d'un dépouillement exhaustif contiennent des fragments de la revue de Céméa intitulée *Vers une éducation nouvelle,* considérée comme une revue « d'expression politique et pédagogique[767] » croisant les réflexions de chercheurs et de praticiens.

Le nuage de mots soulignait le peu d'intérêt des locuteurs pour l'esprit critique. Cette expression n'apparaît qu'à 28 reprises dans les rapports d'activités de Céméa sur la période 1998-2019. Toutefois, dans les discours de Céméa, l'usage du terme « critique » ouvre un champ de possibles dans la prise d'initiatives et dans les actions entreprises par les jeunes. La citation ci-dessous extraite du rapport d'activité de 2002 associe la « critique » à la « liberté », la « responsabilité » et à la « résist-ance » :

> « Menant une action dans le domaine de l'art et de la culture, auprès de nos concitoyens, nous sommes (consciemment ou non) porteurs d'un projet humaniste : permettre à chacun (et à tous) de gagner en autonomie et en citoyenneté. C'est-à-dire, plus précisément encore, de tendre à devenir un être libre, responsable, critique, sensible, solidaire, créatif. […] Critique, c'est-à-dire capable d'adhérer autant que de se distinguer, voire de résister aux idées, aux formes, aux pouvoirs...[768]. »

Les locuteurs emploient l'expression « être critique[769]» pour qualifier le penseur critique doté de possibilités d'actions et de choix. Dans les discours de Céméa, le terme « critique » est un moyen d'émancipation et de libération dans une perspective de transformation sociale. La critique réfère autant à une culture de la résistance qu'à celle de l'agir.

Au cours de l'analyse de ce sous-corpus, une expression attire notre regard : « des esprits critiques » employée au pluriel. Nous l'avons relevée dans le rapport d'activités de 2003, dans un passage de la revue *Vers une éducation nouvelle* qui traite des « enjeux actuels d'une éducation scientifique et technique pour tous ». Bruno Chichignoud, directeur de Céméa, aujourd'hui directeur d'une Maison des adolescents dans l'Hérault[770], insiste sur une éducation scientifique dont la finalité s'incarne dans l'appropriation d'une culture scientifique et technique qui s'appuie sur les éléments suivants :

> « L'aptitude à organiser la connaissance ; l'enseignement de la condition humaine ; l'apprentissage du vivre ; l'apprentissage de l'incertitude ; l'éducation citoyenne. Il conviendrait alors davantage de forger des esprits critiques ... fondés sur le doute constructif.[771] »

La notion d'esprit critique est nourrie, dans cet extrait, de son fondement critique à travers notamment les termes « doute » et « questionnement », cependant que les résultats de l'analyse outillée du corpus principal ont montré que le terme « doute » n'est pas un terme significatif de ce corpus.

---

[767] https://www.cemea-bretagne.fr/nos-publications
[768] Rapport des Céméa de 2002.
[769] Céméa, rapport d'activités de 2001.
[770] Selon son profil LinkedIn.
[771] Céméa. Rapport d'activité de 2003.

Cette forme plurielle, « des esprits critiques », attire notre regard car elle n'a été relevée ni dans le corpus principal (C1), ni dans le corpus des partenaires (C2). L'emploi du pluriel ici traduit une conception plus incarnée qui renvoie aux individus.

Si l'expression « esprit critique » ne suscite pas l'intérêt des acteurs de l'éducation populaire et du monde associatif, il en est tout autre de celle d'« éducation critique ». Le tableau à double entrée occurrences/fréquences, présenté ci-dessous, met en exergue les diverses déclinaisons de cette expression dont la présence est relevée dès 2002. Dans les rapports d'activité de Céméa, la fréquence de l'« éducation critique » et de ses 17 déclinaisons qui apparaissent 120 fois, de 1998 à 2019, font de cette expression un véritable leitmotiv :

L'expression « éducation critique » dans le sous-corpus de discours de Céméa de 1998 à 2019	**Fréquence**
Éducation critique	38
Éducation critique et engagement citoyen	20
Éducation critique aux médias	13
Éducation critique et citoyenne (aux/des médias)	16
Éducation critique aux médias et à l'information	8
Éducation critique aux médias et au numérique	3
Éducation responsable et critique aux écrans	3

Tableau. Corpus 3. L'éducation critique dans les discours de Céméa 1998 à 2019 (SC2)

D'autres déclinaisons de l'expression « éducation critique » ont été relevées au cours de l'analyse mais avec une fréquence moins significative : « éducation critique aux écrans » (2), « éducation critique aux médias et aux images » (2) « éducation critique aux usages des médias numériques » (2), « éducation critique aux médias et aux réseaux sociaux » (2), « éducation critique aux images » (1), « éducation critique à l'information » (1), « éduquer aux usages raisonnés et critiques des écrans » (1). Cette expression s'inscrit même dans les titrages des rapports d'activités : « Enfants, écrans, jeunes et médias, pour une éducation critique[772] » ou « Société de l'information et éducation critique[773] ». Ces séries lexicales témoignent de la conception plurielle de l'éducation critique selon Céméa.

Dans la rhétorique de Céméa, la notion de « critique » comporte une dimension capacitante voire « empouvoirante » qui ouvre des possibilités d'action et de choix pour les jeunes. Quant à leur vision de l'éducation, elle apparaît, dans l'extrait ci-dessous, manichéenne ou à double tranchant :

> « L'éducation peut être un formidable moyen d'enrichissement, d'émancipation, de socialisation, de solidarité, de justice, comme peuvent l'être le politique, le travail

[772] *Op. cit.,* Céméa. Rapport d'activité de 2003.
[773] Céméa. Rapport d'activité de 2009.

> et la culture. Mais tous peuvent être aussi des moyens de domination, de coercition, d'aliénation, de conditionnement des personnes et des groupes, de formatage des esprits au service d'un système et d'une minorité de la société[774]. »

Dans une opposition acteur/consommateur, Céméa prône une éducation critique émancipatrice comme moyen de lutter contre toute forme de « domination » et d'« aliénation ».

1.3.3. Questions de classe(s) : quand la critique de l'esprit critique amène à réfléchir la question d'une culture de la résistance face à l'ordre scolaire

Comme Acrimed, Questions de classe(s) est une association militante qui produit un contre-discours aux discours institutionnels par une critique des directives officielles (C3 SC2). Sur la page d'accueil de son site, l'association se présente en « un site coopératif autour des luttes sociales et des pratiques pédagogiques visant l'émancipation […][775] ». Les auteurs des 16 textes que nous avons retenus, tous membres du collectif Question(s) de classe(s), sont des enseignants du secondaire et du supérieur dont certains allient des activités d'enseignement, de recherche et de publication. Quatre locuteurs principaux sont identifiés :

- Bernard Girard est un « enseignant blogueur[776] », animateur d'une rubrique sur *Médiapart* intitulée « École, histoire et Cie[777] » ;

- Jean Agnès, Grégory Chambat et Irène Pereira sont également des contributeurs réguliers de Questions de classe(s) sur la période 1998-2019. Cette dernière est membre du collectif Questions de classe(s) et enseignante-chercheure en sociologie et diffuse une conception de l'esprit critique sous l'angle des pédagogies critiques et des théories critiques de Paolo Freire.

L'engagement politique de ce collectif, très ancré à gauche, s'exprime par la présence de termes comme « pédagogie(s) critique(s) » (3), « théorie(s) critique(s) », « critique des médias » (1), « critique marxiste » (1), « critique radicale » (1), « critique sociale » (1). Leur rhétorique critique est centrée sur des problématiques éducatives. Si les discours normatifs sont à la source de la production de discours à l'intérieur de l'institution (discours d'accompagnement ou comptes-rendus d'expériences pédagogiques en fonction des directives énoncées par exemple), ils produisent également des contre-discours. La rhétorique de cette association militante est axée sur la critique des directives institutionnelles. Il n'est donc pas étonnant que les contributeurs de Questions de classe(s) manifestent de l'intérêt pour l'esprit critique (contrairement à Acrimed), notion qu'ils vont observer sous l'angle de l'émancipation et de la justice sociale :

---

[774] *Op. cit.,* Céméa. Rapport d'activité de 2004.
[775] https://www.questionsdeclasses.org/questions-de-classe-s-un-site-cooperatif-autour-des-luttes-sociales-et-des/
[776]https://www.fabula.org/actualites/police-partout-profs-nulle-part-par-bernard-girard-rue-89-22-06-09_32086.php
[777] https://www.questionsdeclasses.org/entretien-avec-bernard-girard-blog/

L'esprit critique et l'occurrence « critique » dans le sous-corpus de discours de Questions de classe(s) de 2013 à 2019	Fréquence
esprit critique	38
critique(s) (nom)	28
lecture critique	12
lecteur(s) critique(s)	9
pensée critique	8
pédagogie(s) critique(s)	3
théorie(s) critique(s)	3
esprit de critique	2
regard critique	2
compétences critiques (et de créativité)	2
sens critique	1
attitude critique	1
capacités d'esprit critique	1
pédagogie de l'esprit critique	1
autonomie de pensée	1

Tableau. Corpus 3. L'esprit critique et ses notions associées dans les discours de Questions de classe(s) de 2013 à 2019 (SC3)

Ces différentes notions reflètent les positionnements divergents qui émanent des trois corpus autour des mêmes termes que sont « esprit critique » et « critique ».

Mais, dans ce sous-ensemble, l'esprit critique fait néanmoins l'objet de moins d'attention que la critique de l'esprit critique qui, dans la pensée d'Irène Pereira, renvoie à une pensée magique. Elle soulève les contradictions qui émanent de la vision institutionnelle de l'esprit critique :

> « Pourtant, il est possible de se demander si un enseignant peut développer un esprit critique chez les élèves sans exercer lui-même dans son existence personnelle et professionnelle une action critique ?[778] »

L'auteur interroge le possible développement de la pensée critique dans une institution de pouvoir comme l'école qui façonne les comportements selon ses valeurs et un imaginaire qui lui est propre. *A contrario*, les locuteurs de Questions de classe promeuvent une critique qui suppose de résister à aux normes et de développer pouvoir d'agir et créativité. La culture critique s'acquiert par une prise de conscience du caractère normé de l'école et de la société. La culture critique est aussi une culture de la résistance face à la norme scolaire. Une conception que l'analyse outillée avec Iramuteq a mise en exergue. Tandis que le dendogramme du C1 regroupait dans la même classe les termes « esprit critique » et « critique », dans le corpus 3,

[778] Irène Pereira. Esprit critique et pratique d'engagement. 29 octobre 2013. https://www.questionsdeclasses.org/esprit-critique-et-pratique-d/

les deux termes ne constituent pas la même communauté de sens, et ne renvoient pas aux mêmes valeurs.

Discussion

Si le sous-ensemble dédié à Questions de classe(s) est intéressant à plus d'un titre, notamment pour sa conception marxiste de la culture critique, les locuteurs campent toutefois sur des considérations éducatives générales. La dimension informationnelle de la culture critique est quasiment inexistante et les questionnements d'ordre épistémologique liés à l'information sont occultés alors que ceux-ci sont au cœur de notre réflexion. De fait, le corpus 3 nous permet de ne réfléchir qu'à la notion de culture critique (sans le mot « information »), ce qui donne une portée limitée à ces résultats, dans le cadre de notre réflexion.

Si la fonction des corpus 2 et 3 dits corpus complémentaires est de mettre en exergue la dimension institutionnelle de l'esprit critique, il convient, pour cela, de recueillir suffisamment de textes pour constituer des corpus exploitables. Or les deux sous-ensembles dédiés aux contre-discours se composent de 21 textes au total, dont 16 textes émanent de Questions de classe(s) (C3 SC2) et 5, d'Acrimed (C3 SC1).

Pour que nous puissions procéder à une interprétation scientifique, il convient que l'analyste de discours travaille sur un nombre suffisant de matériaux empiriques. Jusqu'à quel point pouvons-nous considérer que nos deux sous-ensembles consacrés aux contre-discours sont suffisants ? Un corpus suffisant pour être exploitable dépend-il finalement du nombre de textes qui le composent ou de l'usage qu'en fait l'analyste ? Selon nous, une interprétation fine et juste devrait s'appuyer sur l'analyse de textes de qualité – dans le sens où les conditions de production des données empiriques ont été pensées en amont – et dont l'interprétation est suffisamment argumentée pour éviter le risque de surinterpréter les matériaux[779]. L'articulation de trois sous-ensembles dans ce corpus 3 ainsi que la mise en dialogue des trois corpus constituent des garde-fous à cet écueil.

[779] Bernard Lahire parle à ce sujet de « décrochage interprétatif » qui conduit le chercheur à s'éloigner des matériaux qu'il analyse. Lahire, B (1996). Risquer l'interprétation : Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales. *Enquête, (3),* pp. 1-21. http://journals.openedition.org/enquete/373

2. La culture critique, une culture de l'intellect ?

2.1. La nature injonctive du lieu discursif : 18 notions associées pour dire « former l'esprit critique » autrement

À quelle culture critique réfère la formule « esprit critique » ? Dans les sections qui suivent nous tenterons de comprendre ce que désigne la notion de culture critique. Nous serons amenée à analyser la notion de culture critique de l'information uniquement dans le troisième chapitre de cette partie.

Le nuage de mots et le dendogramme du corpus principal ont mis en lumière le caractère figé de l'occurrence « esprit critique » favorisant son repérage dans la matérialité des discours. Le figement est également une caractéristique de toute formule[780]. Nous ne pouvons réduire notre formule au syntagme « esprit critique » puisque le relevé lexical atteste l'existence de notions associées à l'esprit critique. Nous ne pouvons alors engager un travail d'analyse de discours sans prendre en considération l'ensemble des notions associées à l'esprit critique qui constituent LA formule.

Quelles sont les fonctions de ces notions associées à la formule ? Que disent-elles de la culture critique ? Ce sont les deux questions auxquelles nous tenterons de répondre ici. Pour ce faire, nous présenterons deux tableaux à double entrée occurrences/fréquences relatives à des notions lexicalement et sémantiquement associées à l'esprit critique. La méthodologie de la formule invite à élargir le regard de l'analyste au-delà de la seule présence de l'occurrence « esprit critique » pour prendre en considération les termes qui lui sont associés. Cette démarche est en cohérence avec les précisions méthodologiques formulées au cours de la deuxième partie de notre étude. Notre analyse discursive repose donc sur deux variables[781] :

- la variable linguistique et syntaxique qui constitue une donnée de recherche : les résultats issus de l'analyse outillée avec Iramuteq ont éclairé, à ce sujet, les communautés lexicales qui constituent nos corpus ;

- les indices de ressemblance à travers ce que nous appelons des notions qui sont associées à la formule sur deux plans :

* sur le plan lexical : elles sont formées par l'adjonction du terme « critique » (pensée critique, sens critique, regard critique…) ;

* sur le plan sémantique : ces notions associées, qui ne s'équivalent pas, dessinent le portrait idéologique de l'élève penseur critique. Dans les discours institutionnels, la présence de ces notions associées occupe une fonction précise : elle contribue à légitimer le lieu discursif

[780] *Op cit.,* Krieg-Planque, 2010a, p. 7. Cf. Partie 2, chapitre 2, section 1.
[781] Cf. Partie 2, chapitre 3, section 3.

en offrant aux locuteurs une variété d'expressions métaphoriques pour dire « former l'esprit critique » autrement.

Le relevé du corpus 1 confirme la présence de 18 notions associées à l'esprit critique sur la période étudiée construites par l'adjonction du qualificatif « critique ».

Nous constatons qu'il existe une hiérarchie des notions associées sur la période étudiée. Parmi les 18 notions repérées, le tableau ci-dessous présente les 6 notions considérées comme « principales » (1re colonne) en raison de leur fréquence élevée (2e colonne) et de leur présence sur toute la période étudiée de 1998 à 2019 (3e colonne) qui montrent un usage stabilisé et récurrent. Le critère quantitatif de la fréquence permet d'évaluer si la présence d'une notion est, ou n'est pas, signifiante étant entendu que plus celle-ci est utilisée, plus elle suscite de l'intérêt de la part des locuteurs :

La Formule et ses 6 notions associées dans les discours institutionnels de 1998 à 2019	**Fréquence**	**Date de la première apparition**	**Date de la dernière apparition**
esprit critique	509	1998	2019
Les 6 notions associées à la formule les plus significatives (par leur fréquence) dans les discours institutionnels			
regard critique	250	2000	2019
sens critique	110	1999	2019
analyse critique	110	1998	2019
jugement critique	74	1998	2019
attitude critique	70	2000	2019
réflexion critique	63	1998	2019

Tableau. *La formule et ses 6 notions associées les plus usitées dans la sphère normative des discours institutionnels (C1)*

6 notions semblent bien installées dans les discours de 1998 à 2019. Si leur présence discursive assigne à la formule une existence et une reconnaissance politique et sociale, elles sont aussi le signe d'une formule dynamique sur le plan lexical. Leur usage en discours accentue, par ailleurs, la polysémie de la notion et renforce son flou conceptuel en générant ainsi une forte productivité lexicale[782]. La multiplicité de ses formes autorise finalement les locuteurs à dire « former l'esprit critique » à partir d'une pluralité d'expressions.

Ces notions associées occupent deux fonctions dans les discours institutionnels :

[782] *Op. cit.,* Charaudeau, 2009, p. 9.

-une fonction cognitive : expressions métaphoriques, elles immergent les destinataires dans une conception idéalisée du penseur critique ;

- une fonction persuasive : le nombre et la fréquence de ces termes-notions tendent à imposer le lieu discursif comme un passage obligé des discours ; en un mot, « un régime de l'incontournable[783] ».

La polysémie de l'esprit critique, ses significations multiples et les diverses « possibilités interprétatives » auxquelles cette formule conduit génèrent une absence de questionnements sur son bien-fondé ainsi que sur la légitimité du projet politique que celle-ci porte[784]. Si le flou épistémique est un obstacle à la mise en œuvre de la formation de l'esprit critique par les acteurs de terrain, il se mue en force dans les discours en canalisant les oppositions au projet institutionnel. Créer la confusion paralyse la contestation.

Discussion

Si la statistique textuelle d'Iramuteq offre une vue globale des corpus, notre relevé « manuel » sous forme de tableaux a pour fonction de zoomer sur des constructions lexicales singulières et signifiantes. Pourquoi cette démarche ? Parce que l'utilisation d'un outil textométrique et lexicométrique comme Iramuteq exige une connaissance solide des corpus par une pratique de lecture et d'analyse régulière et assidue. Les tableaux lexicaux que nous avons présentés ici sont issus du relevé « manuel » que nous avons engagé, dès le début de notre réflexion, dans une complémentarité à l'analyse outillée. Nous nous en sommes expliquée au cours de la discussion conclusive du premier chapitre de cette partie. Chaque tableau comporte deux ou trois entrées : occurrences, fréquence sur la période étudiée (1998-2019), dates de la première et dernière apparition de chaque expression dans les discours institutionnels. Les dates visent soit l'identification de « nouvelles » expressions, soit l'augmentation de fréquence au cours d'événements discursifs (nous allons préciser ce point dans le chapitre suivant). L'intérêt de cette présentation est qu'elle vient rompre la continuité d'une lecture horizontale et linéaire des textes et des énoncés pour favoriser un parcours de lecture en colonnes qui attire notre regard sur des séries lexicales qui ne seraient pas perceptibles à travers une lecture linéaire. Cette démarche s'est traduite par un mouvement de va-et-vient continu entre corpus, tableur et Iramuteq, dans un processus interprétatif de production de sens.

[783] *Op. cit.,* Jeanneret, 2000.
[784] *Op. cit.,* Attruia, 2014.

2.2. Le lexique des dispositions d'esprit et de pensée en milieu scolaire

L'investigation que nous menons pose des défis d'ordre méthodologique. Comment relever dans les discours institutionnels les éléments qui constitueraient une culture critique de l'information, expression qui n'a jamais été relevée dans nos corpus ? Nous faisons donc le pari méthodologique de suivre à la trace la formule « esprit critique » et d'écouter ce qu'elle nous dit de la conception institutionnelle de cette culture.

La méthodologie de la formule conduit inévitablement l'analyste de discours à porter une attention rigoureuse à son univers lexical. C'est ce que nous avons fait en relevant de manière exhaustive les constructions lexicales singulières formées à partir des termes « esprit » et « pense-ée ». Compte tenu de notre question de recherche centrée sur les rhétoriques de l'esprit critique, ce relevé ne concerne que le corpus principal (C1). Notre démarche méthodologique répond à un double objectif : la découverte d'un lexique de l'esprit critique et la pénétration du chercheur dans le monde lexical et sémantique de cette formule.

Nous avons donc décomposé chaque texte en énoncés, puis chaque énoncé en séries lexicales à partir desquelles nous tentons d'opérer des regroupements thématiques. Cet acte de décomposition n'est possible finalement que par la pratique de l'indexation qui s'articule en trois étapes : organiser, classer, faciliter l'accès au contenu des textes. L'acte d'indexation que nous pratiquons dans notre fonction de professeure documentaliste est une opération de médiation qui facilite notre parcours de lecture dans le contenu des textes. Le processus de construction du sens s'effectue à travers ces médiations documentaires. Ce « réflexe d'indexation[785] » concourt à nous immerger dans le monde lexical et discursif de l'esprit critique.

Pour des raisons de lisibilité et de cohérence, nous poursuivons notre présentation sous la forme de tableaux à double entrée occurrences/fréquences. Chaque occurrence ne fait sens que replacée dans un réseau lexical et discursif à travers les liens qu'elle tisse avec d'autres termes. C'est pourquoi nous avons mobilisé, dans cette section, la notion de séries lexicales en tant qu'ensembles de mots reliés par la même thématique. Quelles sont les séries lexicales utilisées par les locuteurs du corpus principal pour désigner une culture critique ?

Les constructions lexicales, présentées ci-dessous, sont issus du relevé du corpus 1 (C1) sur la période de référence. Elles décrivent les prescriptions en matière de dispositions d'esprit et de pensée en milieu scolaire. Elles sont les marqueurs des positions idéologiques que certains locuteurs occupent à l'égard de la formule :

[785] *Op. cit.*, Paillé & Mucchielli, 2016, p. 22.

Constructions lexicales relevées à partir des termes « esprit » et « pensée »	Fréquences dans les discours institutionnels de 1998 à 2019
esprit d'initiative	15
esprit d'analyse	14
esprit éclairé	3
esprit de synthèse	2
esprit de rigueur	1
esprit logique	1
esprit autonome	1
pensée autonome	6
pensée logique	4
pensée libre	1
pensée rationnelle	1

Tableau. Corpus 1 . *Analyser, réfléchir, synthétiser, vers une autonomie de la pensée ?*

Ces unités lexicales ont été relevées tout au long de la période étudiée. Extraire ces séries lexicales revient à isoler les mots choisis par les locuteurs, en dehors de tout contexte énonciatif, pour examiner les prescriptions institutionnelles en matière de dispositions d'esprit et de pensée de l'élève attendues en milieu scolaire. Ces séries lexicales révèlent la capacité des discours institutionnels à produire leurs propres termes, leurs propres lexiques[786]. Cette opération d'extraction est motivée par la recherche du sens que ces constructions lexicales produisent.

Les unités lexicales contenues dans ce tableau renvoient à des capacités intellectuelles et cognitives ainsi qu'au travail de l'esprit en contexte scolaire (« logique », « rigueur », « synthèse »). L'expression « esprit d'initiative » dont la fréquence est la plus élevée (15) qualifie également une pensée en action. La fréquence de l'expression « esprit d'analyse » est plus élevée (14) que « pensée libre » (1) ou « pensée autonome » (6) qui renvoient à un esprit critique qui cherche la vérité, suspend son jugement, se libère des influences et des emprises pour se faire sa propre opinion argumentée.

Ces expressions renvoient également aux facultés métacognitives d'analyse, de réflexion, de raisonnement, de rigueur, de synthèse et de logique, en un mot, à des traits culturels qui

[786] En sciences de l'information et du document, le lexique est une liste de mots-clés le plus souvent classés par ordre alphabétique qui correspondent aux notions les plus usitées sur un sujet donné. Cacaly, S (1997). Lexique. Dans S. Cacaly (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation,* p. 374.

composent un outillage intellectuel transférable dans toutes les disciplines scolaires, y compris dans le cadre d'apprentissages informationnels. Si l'esprit critique dispose d'un outillage intellectuel et métacognitif qui fait de lui un « bon élève », est-il pour autant un penseur critique ? Ces capacités intellectuelles et cognitives suffisent-elles à faire de ce « bon élève » un esprit critique capable de penser par lui-même ?

L'individu est assimilé au « bon élève » à l'esprit actif (« esprit d'initiative ») doté de facultés intellectuelles qui lui permettent d'incorporer les codes du travail scolaire. La culture critique conforte les processus d'affiliation à la culture scolaire. Mais les processus d'affiliation culturelle peuvent-ils se limiter à des aptitudes intellectuelles et métacognitives ?

Ces résultats corroborent les résultats issus de l'analyse du dendogramme du corpus 1, et précisément la classe 1 dédiée au terme « critique » (classe rouge) laquelle faisait déjà apparaitre les termes « raisonnement » « observation » et « synthèse » dans la liste des termes les plus significatifs de cette classe, dessinant une dimension réflexive et analytique d'une culture critique qui repose davantage sur le développement de facultés intellectuelles et cognitives que sur la pratique de la critique ou une critique du monde de l'information[787]. Les constructions lexicales formées à partir des termes « esprit » et « pensée » renvoient à une culture analytique et réflexive commune à tout apprenant fondée sur un ensemble de traits intellectuels dont le caractère universel est souligné.

Discussion

Les objets empiriques qui constituent ces tableaux s'inscrivent dans le temps long de la collecte des matériaux. Cette démarche témoigne de notre objectif de recherche qui soulève la problématique d'une reconnaissance institutionnelle pour une culture critique de l'information. Reconnaître suppose d'identifier les représentations, les savoirs, les connaissances, les attitudes et les valeurs qui constituent cette culture.

En quoi les unités lexicales formées à partir des termes « esprit » et « pensée » renvoient-elles à une conception institutionnelle de l'esprit critique et de la culture critique ? Il convient de considérer ces séries lexicales comme des fragments d'un puzzle dont les pièces, assemblées progressivement, dessinent la vision normative d'une culture critique. C'est la raison pour laquelle nous ne pouvons apporter pour le moment que des éléments de réponse partiels à la problématique de l'identification d'une reconnaissance institutionnelle pour une culture critique de l'information. Par conséquent nous poursuivrons dans les sections suivantes ce travail d'étayage sous forme de tableaux lexicaux afin d'apporter des éléments de réponse supplémentaires. Des mots à l'objet de recherche conceptualisé, ces relevés lexicaux n'ont de sens qu'associés à une analyse qualitative des énoncés. Si la démarche d'identification, d'extraction, de classement et d'inventaire constitue, pour le chercheur, une première entrée

[787] Cf. Résultats de l'analyse outillé avec Iramuteq. Chapitre 1 de cette partie.

dans l’analyse des discours, celle-ci n’est pas sans risques car elle peut nous conduire vers une analyse purement descriptive et énumérative des formes d’expression relevées.

2.3. Quel fondement critique pour le terme « critique » dans les discours institutionnels ?

Le relevé lexical du corpus 1 présenté précédemment sous forme de tableaux d'inventaire montre une variété d'expressions formées à partir des termes « esprit » et « pensée » qui renvoient essentiellement à une culture métacognitive, analytique et réflexive. Nous allons nous intéresser maintenant au troisième mot clé de la recherche qui est « critique ». À quoi renvoie le terme « critique » dans les discours institutionnels ? Quels sont les liens qui unissent les termes « critique » et « esprit critique » ?

Si, dans le corpus 1, le terme « critique » est utilisé à la fois en nom (féminin et masculin : « la critique », « un critique »), en adjectif et en verbe (« critiquer »), c'est son usage en tant qu'adjectif qui est le plus courant. Le relevé lexical atteste de la présence de 30 expressions formées à partir de l'adjonction du qualificatif « critique » qui font référence à deux éléments : Le premier élément correspond à des productions critiques prescrites :

Productions critiques prescrites	**Fréquence de 1998 à 2019**
étude critique	37
rapport critique	10
exercice critique	6
examen critique	6
écoute critique	5
présentation critique	5
travail critique	5
commentaire critique	4
discours critique	4
compte-rendu critique	3
question critique	3
débat critique	1
essai critique	1
dialogue critique	1

Tableau. *Les productions critiques prescrites dans le BO de 1998 à 2019*

Ces productions critiques ont été relevées sur la période 1998 à 2019 et sont classées, dans le tableau ci-dessus, en fonction de leurs fréquences d'apparition dans le BO.

Le terme « critique » sert, deuxièmement, à qualifier des manières critiques d'être et de faire à attendues des élèves en milieu scolaire :

Manières d'être et de faire « critiques »	**Fréquence de 1998 à 2019**
(de) manière/façon critique	56
approche critique (et réflexive)	21
point de vue critique	12
maitrise critique	12
pratique critique	7
interprétation critique	4
formation critique	3
perspective critique	3
positionnement critique	3
posture critique	2
recherche critique	2
dimension critique	2
(de) manière critique et créative	1
de manière appropriée et critique	1
de façon pertinente et critique	1
mise en œuvre critique	1

Tableau. *Les méthodologies critiques dans le BO de 1998 à 2019*

Ces expressions dessinent le portrait idéalisé de l'élève penseur critique doté d'un grand nombre de qualités :

- d'observation (regard et vision critiques) ;

- de qualité de compréhension et d'analyse (analyse, réflexion, sens, raisonnement critiques) ;

- de qualité de distanciation (distance, recul critiques) ;

- de qualité de jugement et de décision (jugement, attitude, démarche, vigilance critiques) ;

- de qualités qui font de lui un « esprit critique » (pensée, autonomie, conscience, curiosité critiques).

Cette sur-utilisation en discours du terme « critique » génère des confusions notamment entre les termes « critique » et « scolaire », ce que le l'ADS du corpus 1 générée par Iramuteq a révélé par la forte imprégnation de la culture scolaire qui irrigue toutes les autres communautés lexicales. Ces constructions lexicales permettent aux locuteurs de décrire les comportements et les manières d'être et de faire scolaires du « bon élève » doté de facultés métacognitives et

intellectuelles qui lui permettent de répondre aux exigences du travail scolaire. Dans la conception institutionnelle, l'esprit critique renvoie à la performance intellectuelle. La culture critique est, d'abord et avant tout, une culture de l'intelligence, de l'intellect. « Critique » et « esprit critique » ne sont pas distingués, ce que le dendogramme du corpus 1, présenté précédemment, montrait par le regroupement de ces deux termes dans une seule et même classe.

Discussion

Qu'apportent ces constructions lexicales, présentées sous forme de tableaux d'inventaire à double entrée occurrences/fréquences, à l'identification des éléments qui fondent une culture critique ? Comment passer des mots – de l'univers lexical de la formule – à l'objet de recherche conceptualisé – la culture critique de l'information – ? Dans cette section, nous voyons que ces productions et ces manières d'être et de faire critiques sont des normes socio-culturelles qui participent de processus d'intégration de l'élève à des modèles culturels propres à la communauté scolaire. Par ces productions critiques prescrites et par ces manières d'être, attendues en milieu scolaire, l'enseignant introduit l'élève en tant que membre de la communauté scolaire.

L'extraction de ces constructions lexicales est un acte de production de sens qui s'avère un préalable à tout processus interprétatif. Tout au long de l'investigation, la formule va se décomposer puis se recomposer par l'adjonction du qualificatif « critique » pour donner aux locuteurs une multiplicité d'expressions qui servent leur argumentation. Dans la vision institutionnelle, « former l'esprit critique » ouvre un large champ de possibles aux enseignants qui sont invités à former le regard, l'attitude ou à faire produire, par les élèves, des productions dites « critiques ».

Mais l'adjonction du qualificatif « critique » à n'importe quel terme suffit-il à considérer que celui-ci est associé à l'esprit critique ? Tout chercheur analyste de discours, qui mobilise la méthodologie de la formule, est amené à identifier la présence de la formule à travers ses différentes formes en fonction du contexte de l'énoncé et selon « une interprétation raisonnable[788] » qui le conduit à trancher. Il en est ainsi lorsque nous décidons de ne pas porter attention aux expressions « bon esprit » ou « mauvais esprit des élèves », parce que celles-ci ne font pas écho à la formule tandis que le relevé des unités lexicales qui renvoient à des productions et des manières d'être et de faire critiques donne des éléments de compréhension à notre objet de recherche.

[788] *Op. cit.*, Krieg-Planque, 2006.

Synthèse et discussion conclusive du chapitre

La culture critique sous le poids de la culture scolaire

À l'aune de nos résultats, nous sommes en mesure de répondre à la question que nous avions posée au cours du chapitre 1 : l'esprit critique désigne-t-il la même chose pour les locuteurs des trois corpus ? L'esprit critique n'occupe pas la même place dans chacun des trois corpus : de l'engouement dans les discours institutionnels (C1) au désintérêt des acteurs de l'éducation populaire et des associations militantes (C3), les postures des locuteurs de chacun des trois corpus sont différenciées. L'esprit critique est une formule uniquement pour les locuteurs des discours institutionnels.

En outre ni la notion « esprit critique » ni celle de « critique » n'ont le même sens pour les locuteurs des trois corpus. Qui est cet esprit critique dans les représentations institutionnelles ? L'esprit critique est un esprit analytique et réflexif, outillé d'un bagage métacognitif transversal lui permettant de s'affilier[789] aux normes, aux codes, aux méthodologies du travail intellectuel qui constituent une culture scolaire commune fondée sur la valeur « réussite scolaire ». Le schéma de synthèse ci-dessous trace les traits culturels stéréotypés, idéalisés, de l'élève penseur critique qui émerge de l'analyse du corpus 1 et de la confrontation des trois corpus :

[789] Il y a trente ans, Alain Coulon (1999) réfléchissait la notion d'affiliation. Ses travaux feront l'objet d'une lecture par Alexandre Serre et d'un rapprochement avec la notion d'habitus chère à Bourdieu.
Serres, A. (2017). Affiliation intellectuelle et culture numérique : la question du modèle. Dans V. Liquète & K. Soumagnac (dirs.). *Les affiliations par et avec le numérique* (pp. 175-187). Hermann. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01659578/document

Schéma de synthèse. *Portrait idéologique de l'élève penseur critique dans les discours instituants*

Le fondement de la critique est enfermé dans les normes, les codes, les valeurs, les représentations qui constituent la culture scolaire. Nous voulons dire que le fondement de la critique, qui pourtant constitue la notion « esprit critique », fait l'objet d'un processus d'aseptisation, sous le poids de la culture scolaire. La culture critique se présente, dès lors, en une culture analytique, synthétique et réflexive qui sert la compréhension et la mise en œuvre de prescriptions scolaires[790]. Ce processus d'aseptisation est généré par la neutralité consensuelle de la formule, son pouvoir fédérateur et sa force d'évidence.

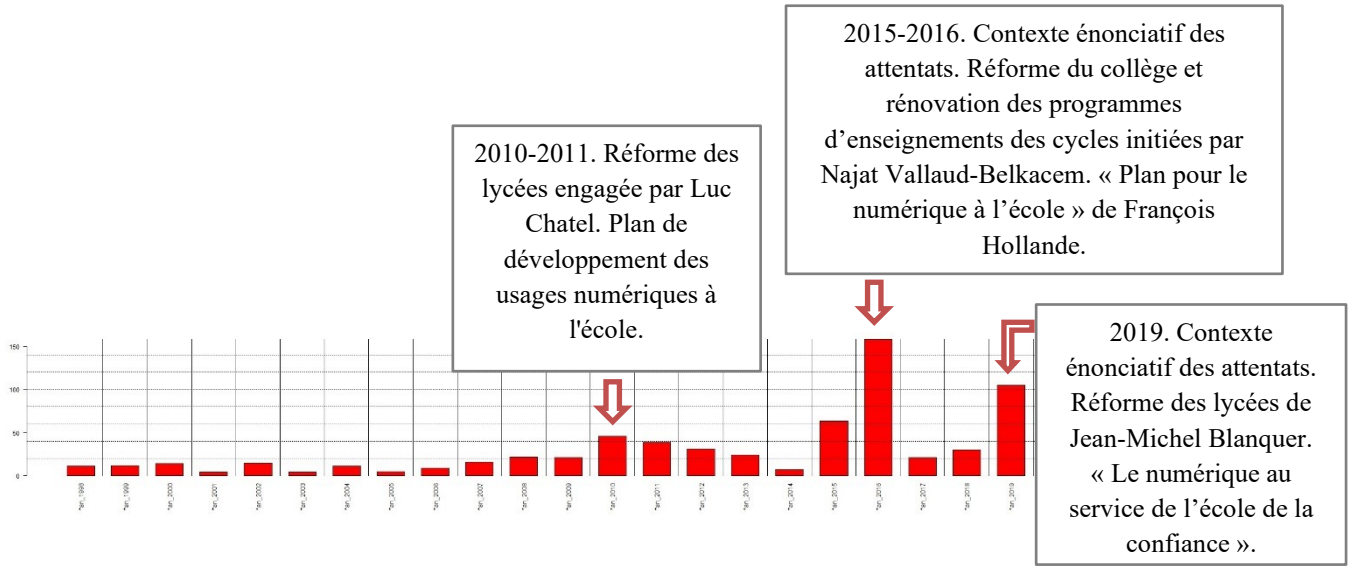
[790] Nos conclusions corroborent les travaux récents portés par Marie-Pierre Chopin et Jérémy Sinigaglia, respectivement chercheurs en science de l'éducation et de la formation (SEF) et en science politique. Si leurs travaux ne portent pas sur la dimension culturelle de l'esprit critique, l'analyse d'un corpus d'archives documentaires, dans les champs de l'éducation aux médias et de l'éducation artistique et culturelle, conclut, en outre, à une conception institutionnelle de l'esprit critique « dépolitisée » et réduite à « une compétence individuelle et scolaire ». Chopin, M.-P. & Sinigaglia, J. (2020, avril). *L'institutionnalisation de l'esprit critique comme compétence. Au croisement de l'éducation aux médias et de l'éducation artistique et culturelle* [Colloque]. Colloque international Ticemed 12 : L'Éducation aux médias tout au long de la vie : des nouveaux enjeux pédagogiques à l'accompagnement du citoyen, p. 218. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03206274v2

Chapitre 3. Une formule face aux événements du réel

1. Les trajectoires de la formule dans les discours institutionnels de 1998 à 2019

1.1. Deux périodes dans les trajectoires de la formule : un plateau bas (1998-2009) et un plateau haut (2010-2019)

Si les nuages de mots issus de l'analyse outillée éclairent le monde lexical de l'esprit critique, le relevé de fréquence ci-dessous, généré à partir d'Iramuteq, informe sur les trajectoires de cette expression de 1998 à 2019 dans le corpus 1 (C1). Nous cherchons à saisir les événements du réel qui influent sur les trajectoires de la formule donnant lieu à des événements dans les discours institutionnels. Sophie Moirand parle, à cet égard, de « moments discursifs[791] » pour qualifier un événement qui donne corps à une abondante production de discours laquelle est manifeste sur ce graphique :



Iramuteq. Les moments discursifs de la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels de 1998 à 2019

[791] *Op. cit.*, Moirand, 2004.

Trois éléments saillants émergent de ce graphique :

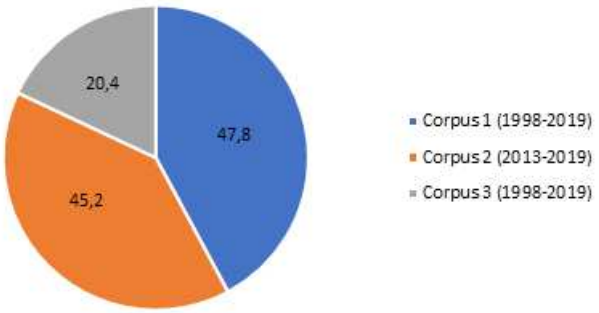
Premier élément saillant. L'expression « esprit critique » est bien installée dans la sphère discursive de l'institution puisque ce relevé de fréquence atteste de sa présence régulière et continue du début à la fin de l'investigation (1998-2019). Sur ce graphique, la variable temps figure en abscisse et la fréquence, en ordonnée. Au total, cette expression a été relevée 509 fois sur la période de référence. En guise de comparaison, la fréquence de la « pensée critique », notion la plus proche sur le plan sémantique, est de 11. En quantifiant de la sorte, nous pouvons évaluer sa prégnance dans le corpus de discours institutionnels. Sa présence sur toute la durée de l'étude, de 1998 à 2019, constitue une marque de sa résistance aux événements et au temps. Pouvons-nous affirmer pour autant qu'il y a un engouement pour la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels ?

À première vue, le relevé de fréquence est un moyen fiable pour attester de l'intérêt des locuteurs pour un terme plutôt qu'un autre. Mais pour répondre précisément à cette question, nous avons donc relevé « manuellement », sur un tableur, les fréquences de l'expression « esprit critique » pour chacun des trois corpus. Le tableau présenté ci-dessous, issu de ce relevé, permet de comparer la fréquence de cette expression dans nos trois corpus sur la totalité de la période retenue :

L'occurrence « esprit critique » dans les corpus	**Fréquence de l'occurrence**	**Nb de mots pour chaque corpus**
Corpus 1 (1998-2019)	509	106 467
Corpus 2 (2013-2019)	31	6855
Corpus 3 (1998-2019)	64	30562

Tableau. Récapitulatif. Fréquence de l'occurrence « esprit critique » dans les trois corpus

Pour être significative, chaque fréquence doit donc être rapportée au nombre de mots qui constituent chacun des trois corpus. Le graphique ci-dessous, produit à partir de ce tableau, confirme une fréquence de l'occurrence « esprit critique » deux fois plus élevée dans les corpus 1 et 2 que dans le corpus 3 :



Graphique. Fréquence de l'occurrence « esprit critique » dans les trois corpus en fonction du nombre de mots qui les constituent

Pour 10 000 mots, l'analyste chercheure relève l'occurrence « esprit critique » 47,8 fois dans le corpus principal (C1)[792] et 45,2 fois dans le corpus des partenaires (C2) tandis qu'elle ne la relève que 20,4 fois dans le corpus dédié aux discours alternatifs et de contre-discours (C3). En conséquence, la fréquence élevée de l'esprit critique dans les corpus 1 et 2 témoigne de l'engouement que cette formule suscite chez les locuteurs des discours institutionnels et chez leurs partenaires.

Deuxième élément saillant. Deux plateaux se dessinent nettement sur ce graphique qui correspondent à deux décennies. La première, de 1998 à 2009, est marquée par une présence régulière et stable de l'expression « esprit critique », période au cours de laquelle sa fréquence dans le corpus 1 est relativement faible (plateau bas) tandis que s'ouvre une seconde décennie, à partir de 2010, marquée par des périodes de ruptures et une fréquence plus élevée (plateau haut).

Troisième élément saillant. Trois pics marquent ces périodes de ruptures qui se traduisent par des augmentations subites de la fréquence de la formule en 2010, en 2016 puis en 2019. Si la décennie 1998-2009 est une période de stabilité pour la fréquence de la formule, celle-ci laisse place, en 2010, à une nouvelle ère ponctuée de trois périodes de ruptures au cours desquelles les trajectoires de la formule vont évoluer. Les étiquettes que nous avons apposées sur ce graphique associent ces moments de ruptures à des événements du réel, à des causes endogènes et exogènes à l'institution. Chaque moment discursif s'inscrit également dans des réformes éducatives qui marquent autant une volonté de changement pour les dirigeants politiques que leur besoin de laisser une trace. La valeur des textes institutionnels est à la fois indicielle, puisqu'ils comportent des signes qui sont des traces de la réalité institutionnelle, et testimoniale,

[792] Le calcul est le suivant : 509 (fréquence) que divise 106 467 (nombre de mots qui compose le C1) que multiplie 10 000.

à savoir qu'ils sont une preuve des moments de ruptures que chaque gouvernement a voulu marquer.

Ces trois moments n'ont toutefois pas la même intensité et correspondent à des mises en récit singulières pour la formule que nous nous attacherons à décrire tout au long de notre étude.

Les éléments saillants du graphique de fréquence ayant été explicités, nous allons présenter succinctement les trois moments discursifs en fonction de leur degré d'intensité :

- *Premier récit*. En 2016, il se passe quelque chose pour la formule « esprit critique » qui ne s'était jamais produit auparavant puisque sa fréquence est la plus forte sur toute la période étudiée. Celle-ci va tripler par rapport à 2010, année au cours de laquelle nous la relevons 50 fois, tandis qu'en 2016, elle est relevée 150 fois. L'augmentation subite de sa fréquence se matérialise à travers la multiplication de manifestations institutionnelles qui suivent les attentats de janvier et de novembre 2015 en France[793]. La formule appartient alors au contexte énonciatif des attentats et de la « Grande mobilisation pour les valeurs de la République » de décembre 2016.

Ce récit fera l'objet du chapitre 1 de la partie 4 de notre étude.

- *Deuxième récit.* En 2019, la cadence de la formule dans l'arrivée d'un énoncé est élevée selon l'expression de Simone Bonnafous et de Maurice Tournier[794]. La formule arrive comme par « rafales[795] » dans des textes volumineux. Le seul *Bulletin officiel spécial* nº 1 du 22 janvier 2019 qui abroge les programmes d'enseignement de toutes les filières des lycées comprend 967 pages[796]. L'augmentation du volume des textes en 2019 est notoire et cette productivité discursive est motivée par l'intention des politiques de réformer tous les niveaux d'enseignement et toutes les filières des lycées (générale, technologique et professionnelle). Les registres d'inventaire situés en annexes de notre étude en témoignent : en 2019, nous avons relevé jusqu'à 64 expressions différentes de la formule. Quant à la fréquence de l'« esprit critique », elle a été relevée jusqu'à 258 fois dans un seul et même texte cette année-là. L'année 2019 constitue dès lors un nouveau récit pour l'esprit critique, celui de la réforme des lycées engagée par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer avec, en arrière-plan, le contexte des attentats dans lequel la France est plongée depuis 2015 qui resurgit avec l'assassinat en octobre 2019 de Samuel Paty, notre collègue enseignant d'histoire-géographie.

[793] Nous faisons référence à l'attentat du 7 janvier 2015 contre Charlie Hebdo et à la prise d'otages de l'Hyper Cacher ainsi que ceux de novembre 2015 au Bataclan et au Stade de France. L'année 2015 est marquée par d'autres attentats (attentats de Nice en février par exemple).
[794] *Op. cit.*, Bonnafous & Tournier, 1995, p. 70.
[795] *Ibid.*
[796] En comparaison, le Bulletin officiel spécial nº 11 du 26 novembre 2015 relatif aux programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) comportait 386 pages.

Ce deuxième récit sera détaillé dans le chapitre 3 de la partie 4 de notre étude.

-*Troisième récit*. Le dernier pic apparaît de manière moins significative en 2010, année au cours de laquelle la fréquence de la formule est huit fois plus élevée en 2010 (fréquence de 50) qu'en 2001 (fréquence de 6). Toutefois la durée de l'événement est la plus longue puisque l'augmentation de la fréquence de l'occurrence « esprit critique » s'étale sur quatre années. Elle s'élève en 2010-2011 puis, tout en restant élevée, démarre sa descente en 2012-2013. La réforme des lycées engagée en 2009-2010 par Luc Chatel, alors ministre de l'Éducation nationale, s'accompagne à la fois d'une rénovation de tous les programmes de lycée et de la mise en œuvre de dispositifs de tutorat et d'accompagnement personnalisé qui s'inscrivent dans de volumineux BO. De nouveaux objets d'enseignement apparaissent en lien avec des savoirs informationnels.

Ce troisième récit sera abordé ici au cours du chapitre 2.

L'esprit critique est-elle formule-symptôme des temps de crises ?

Nous ne sommes pas encore en mesure de répondre avec certitude à cette question sauf à constater, à l'aune de nos résultats, que les locuteurs semblent recourir à elle notamment dans des périodes de réformes éducatives et pédagogiques. L'usage de la formule serait-il concomitant aux périodes de crise qui amènent l'école à rendre compte, à se justifier, à faire face aux crises, voire à se défendre (au cours des attentats) ? Soulignons à ce sujet, la proximité sémantique des termes « critique » et « crise »[797] puisque, sur le plan étymologique, le terme « critique » est emprunté du bas latin médical *criticus*, « qui marque une crise[798] ».

Finalement cette formule s'inscrit dans une temporalité qui lui est propre, au gré des événements qui la convoquent. Nous allons le constater en entrant progressivement dans les trois récits portés par la formule « esprit critique » qui nous conduisent à mieux comprendre sa mobilisation dans les discours d'une institution confrontée au contexte de la société dite de l'information.

Discussion

L'intérêt du graphique de fréquence généré avec Iramuteq intitulé « les moments discursifs de la formule… » n'est pas uniquement de mesurer la fréquence sa formule sur une période donnée. Il permet aussi d'identifier ses lieux et ses périodes de surgissement. Ce relevé de fréquence constitue un des résultats les plus importants de notre investigation puisqu'il a orienté

[797] *Op. cit.*, Dhilly, 2010, p. 66.
[798] Article « critique » (adj.) de l'Académie française : https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C5018

le plan de notre thèse. Les parties 3 et 4, resserrées autour des résultats de notre investigation, sont effectivement articulées autour de ces trois récits. Si nous les avons présentés succinctement, selon leur degré d'intensité, pour informer le lecteur des éléments composant les pages qui suivent, nous les reprendrons en détail, au cours de ces deux parties, dans une logique chronologique afin d'assurer la cohérence de nos propos.

Pourquoi apposer des étiquettes sur ce graphique ? Nous avons voulu montrer que ces trois moments discursifs s'inscrivent dans des réformes de programmes scolaires qui se caractérisent par un incessant mouvement de déstructuration/restructuration qu'évoquait Michel De Certeau dans *La Culture au pluriel*[799] . Les programmes comportent des normes socio-politiques qui en faisant l'objet d'évolution et de réformes ont des effets sur la culture. Ce point est important pour notre réflexion car le libellé de notre thèse précise clairement notre intention de réfléchir à l'esprit critique sous l'angle de la culture informationnelle. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons aux savoirs, savoir-faire, savoir-être, aux connaissances, aux attitudes et représentations liés à l'information, à l'esprit critique, qui font l'objet de prescriptions dans les discours.

Ce graphique de fréquence soulève enfin deux questionnements auxquels nous nous attacherons à répondre au cours des chapitres qui suivent.

Si ces trois moments discursifs de la seconde décennie (2010-2019) s'inscrivent dans des réformes de programmes, ces dernières ont également jalonné la première décennie (1998-2009) mais sans pour autant provoquer des moments de rupture pour la formule[800].

Pourquoi cette formule suscite-t-elle l'engouement des locuteurs institutionnels durant cette seconde décennie au point de provoquer des moments de rupture ?

Si les étiquettes que nous avons apposées réfèrent à des réformes qui engagent des changements de programmes, celles-ci coïncident avec des plans de promotion du numérique en lien avec le contexte socio-économique qui voit l'essor du smartphone, des réseaux sociaux et des pratiques nomades à partir du milieu des années 2000.

Ces trois moments discursifs seraient-ils également liés aux plans de promotion des technologies numériques ?

[799] *Op. cit.,* De Certeau, M. (1993), pp. 105-123. Chapitre 6, « Une école critique ». L'auteur y décrit les implications socio-culturelles des changements dans les contenus d'enseignement du programme de français à l'issue du rapport Rouchette (1969).

[800] La première décennie fut marquée par la réforme des collèges engagée par la ministre déléguée Ségolène Royale en 1999.

1.2. La dimension normative de l'esprit critique : le BO, support des discours instituants

La formule suit-elle les mêmes trajectoires dans les discours instituants de 1998 à 2019 ?

Cette question qui constitue le fil rouge de cette section est motivée par notre intérêt de mettre au jour les évolutions de la normativité de la culture critique de l'information sur la période étudiée. La norme est une forme de communication pour Bernard Lamizet et Ahmed Silem qui, dans une approche sémiologique, la définissent comme :

> « […] un ensemble de règles propres à un espace de communication, connues et partagées par ceux qui appartiennent à cet espace, et de nature à caractériser les discours et les échanges de communication qui y ont lieu et à servir de critère à une évaluation des pratiques de communication[801] ».

Les discours normatifs fixent les objectifs pédagogiques et éducatifs à atteindre ainsi que les connaissances, savoirs et compétences à acquérir par les élèves qui constituent une culture communément partagée.

Les résultats que nous présentons ici sont issus de l'analyse des deux premiers sous-ensembles du corpus 1 (SC1 et 2) qui constituent la sphère des discours instituants. Ils résultent du dépouillement systématique et exhaustif des textes du BO (arrêtés, décrets, circulaires, notes de service…) et s'appuient sur 281 textes au total desquels ont été extraits 689 énoncés. 78 702 mots ont été analysés. Le « jargon » contenu dans ces discours nécessite une certaine connaissance du système éducatif, de son organisation et de son fonctionnement, ce qui le destine à des lecteurs initiés par ce type de langage convenu. Produits à partir d'un système d'écriture contraint, les discours instituants se caractérisent par leur dimension téléologique dans le sens où ils évoquent les finalités et les objectifs du développement de l'esprit critique et non les moyens de sa mise en œuvre.

Le graphique ci-dessous trace la courbe de fréquence de l'esprit critique dans le BO de 1998 à 2019. Il a été réalisé à partir d'un relevé « manuel » exhaustif de l'occurrence « esprit critique ». Nous constatons que les trois moments discursifs identifiés précédemment dans l'ensemble du corpus 1 ressortent également de ce graphique :

[801] Lamizet, B., & Silem, A. (1997). Norme. Dans *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication,* p. 406.

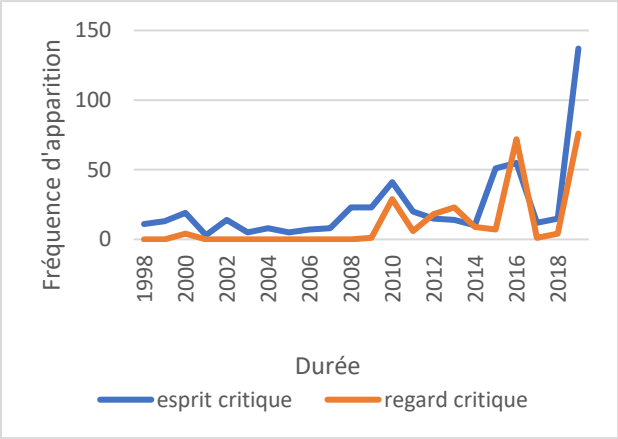
Graphique. Les moments discursifs de la formule « esprit critique » dans le BO de 1998 à 2019

Nous constatons deux éléments majeurs :

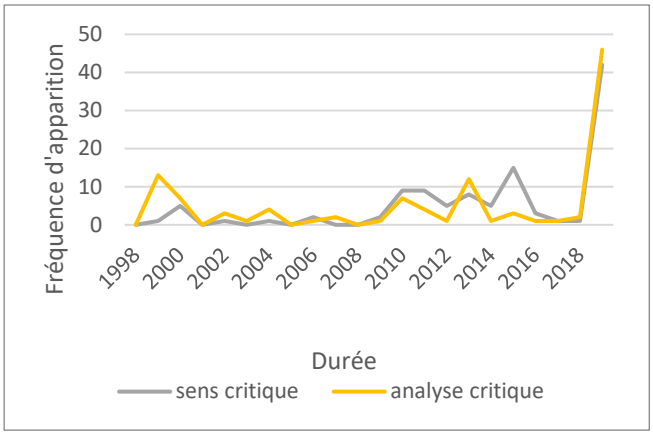
- Ce graphique permet de répondre à la question posée en introduction de cette section : la formule suit les mêmes trajectoires dans les discours instituants sur la période donnée. Ce qui tend à conforter nos premières conclusions ;

- Toutefois l'intensité des moments discursifs varie puisque le pic de 2019 est nettement plus marqué que celui de 2016. Quant à l'augmentation de la fréquence de l'occurrence « esprit critique » en 2015, elle est plus nette ici que dans l'ensemble du corpus. (Cf. le relevé de fréquence *supra* où le pic a lieu au cours de l'année 2016).

Enfin, nous voulions savoir si les notions associées suivaient les mêmes trajectoires que l'expression « esprit critique ». Nous avons donc établi deux graphiques de fréquences à partir de notre relevé manuel du corpus 1 pour les notions « esprit critique » et « regard critique » (graphique de gauche) ci-dessous ainsi que pour « sens critique » et « analyse critique » (graphique de droite) sur la période de référence :



La formule et sa variante "regard critique" de 1998 à 2019 dans les discours instituants



La formule et ses variantes « sens critique » et « analyse critique » de 1998 à 2019 dans les discours instituants

Si nous pouvons relever des variations de fréquences différentes d'une notion à une autre, nous voyons toutefois, assez nettement, les mêmes plateaux bas (1998-2009) et haut (2010-2019) se dessiner. Ce dernier reste marqué par des moments de ruptures sensiblement les mêmes années, en 2010, 2016 et 2019.

Enfin, l'inscription de notre réflexion en SIC nous invite décrire du support matériel des discours normatifs qu'est le *Bulletin officiel* (BO). Il s'agit d'un recueil de textes administratifs, de nature technique, qui contient des instructions officielles. Ces textes sont constitués d'énoncés performatifs orientés vers l'action qui diffusent les contenus d'enseignement, les savoirs à enseigner, en faveur d'une culture commune à transmettre à tous les élèves. D'où notre intérêt pour cette sphère puisque nous cherchons à identifier des éléments qui traduiraient une forme de reconnaissance institutionnelle pour une culture critique de l'information. Le terme « reconnaissance » est tiré du latin *recognoscere*, « retrouver », « reconnaître » et suppose d'identifier les savoirs, les notions, les savoir-faire, les attitudes, les valeurs, les représentations qui constituent et caractérisent une culture critique de l'information.

Ces textes normatifs portent la marque de l'instance qui les produit. Estampillées de l'administration publique, les inscriptions dont ces textes sont porteurs témoignent des normes et des contraintes inhérentes à la production des discours instituants. Le système normalisé de numérotation dit NOR, en vigueur depuis 1987[802], affecte chaque texte d'un numéro d'identification unique[803]. En voici une illustration avec, à droite, l'arrêté relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation qui énonce les missions et compétences communes aux enseignants dont :

[802] *Op. cit.,* Lamizet & Silem, 1997, p. 406.
[803] Circulaire du 8 décembre 1986 parue au *Journal officiel de la République française (*JORF).

« […] faire partager les valeurs de la République en aidant les élèves à développer leur esprit critique[804] ».

Tout enseignant, quelle que soit sa discipline, est donc concerné par le développement de l'esprit critique des élèves.

Ces textes de nature technique ont une esthétique bien particulière :

Capture d'écran du 29 mars 2021. *Système de normalisation NOR sur chaque acte normatif dans le BO de 1998 (à gauche) et de 2013 (à droite)*

La codification NOR a pour objectif de contribuer au repérage des textes normatifs dès leur émission afin de faciliter le classement, l'archivage et leur enregistrement dans les banques de données accessibles au public. Issu de tables de codification interministérielle, le NOR se compose de douze caractères alphanumériques, de lettres identifiant le ministère[805] ainsi que la direction ou le service à l'origine du texte[806], le type d'acte (circulaire, décret, arrêté…), les dates d'émission et de parution au JO.

Si ces signes témoignent des contraintes qui pèsent sur la production des discours, ils placent également le lecteur dans une temporalité propre au fonctionnement institutionnel, dans le lent processus de production et de diffusion des textes qui garantit la stabilité de l'institution. La présence de plusieurs dates marque cette temporalité : date de la parution, date de la signature apposée sur le texte par le(s) locuteur(s), date de la publication au JO et/ou au BO, date des modifications dont les textes ont fait l'objet. Le NOR permet ainsi de suivre la vie de chaque texte, ses changements, ses abrogations puis de le replacer dans la hiérarchie des textes normatifs. Chacun d'eux s'insère ainsi dans un réseau de textes, dans une histoire, que le chercheur doit prendre en considération s'il veut comprendre les phénomènes qu'il étudie.

Qui sont les destinataires de ces discours ? Le terme « destinataire » est centré aussi bien sur les discours que sur les individus auxquels ils s'adressent. Les destinataires constituent deux

[804] Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Bulletin officiel* n° 30 du 25 juillet 2013. https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm ?cid_bo =73066
[805] 2e ligne sur la capture d'écran à gauche et 1re ligne sur celle de droite. MEN = ministère de l'Éducation nationale.
[806] À gauche, dernière ligne, figure la mention BDC = Bureau des cabinets. Ce bureau réceptionne, vérifie l'ensemble des textes réglementaires puis veille à leur publication au JO et/ou au BO. https://www.education.gouv.fr/le-bureau-des-cabinets-6116

groupes : les enseignants[807] et les cadres dirigeants (membres de la Direction des établissements scolaires, inspecteurs, recteurs) qui sont positionnés en co-énonciateurs des discours. Quand l'énonciateur énonce, le co-énonciateur reçoit et interprète les énoncés en les orientant dans une direction plutôt qu'une autre par les actions pédagogiques et didactiques engagées.

L'organisation de cet ensemble de signes que nous venons de décrire est commune à chaque texte normatif : NOR, titres, sous-titres, contenu du texte et signature(s) des locuteurs contribuent à organiser un parcours de lecture hiérarchisé.

Discussion

La catégorisation des textes institutionnels du corpus 1 en trois sous-ensembles selon les genres discursifs a permis de clarifier la notion de discours institutionnels, de saisir cet objet dans sa pluralité même si cette catégorisation pour opérationnelle qu'elle soit a été complexe à opérer. Le caractère dialogique des discours génère une porosité entre chaque sous-ensemble du corpus principal. Si des constantes apparaissent, plusieurs genres discursifs se croisent et s'entremêlent dans un même texte. De la prescription à la recommandation en passant par l'incitation, cette catégorisation construite par le chercheur naïf en début de thèse ne peut-être que limitée.

Son intérêt a été néanmoins de délimiter une sphère propre aux discours instituants (C1 SC1 et 2) qui édictent les savoirs et les comportements constitutifs d'une culture commune et partagée. Ce qui suppose une attention fine et rigoureuse aux attitudes, aux compétences et savoirs informationnels en lien avec l'esprit critique. Finalement nous nous intéressons à des objets éminemment politiques.

[807] Pour donner un ordre de grandeur, 870 900 enseignants dans les écoles et établissements du secondaire (public et privé) composent l'institution scolaire qui représente le premier budget de la France : https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2019-6551

2. Une formule dans le récit de la société dite de l'information

2.1. La fonction protectionniste de l'éducation à l'esprit critique dans le cadre des éducations à l'information, aux médias, à l'informatique-numérique

Présenté en début de ce chapitre, le graphique de fréquence généré avec Iramuteq montre la concordance entre l'augmentation de la fréquence de la formule et les réformes qui engagent des changements de programmes. L'arrivée de Luc Chatel en tant que ministre de l'Éducation nationale et ses initiatives de réformes marquent le moment discursif de 2010. Quels sont les événements à l'origine de ce moment ? Pour comprendre le passage d'une première décennie (1998-2009), marquée par une fréquence basse et stabilisée de la formule, à une période de rupture en 2010, il convient de remonter le temps afin de saisir les phénomènes lexicaux et discursifs annonciateurs de ce moment de rupture qui s'étale sur plusieurs années puisque nous avions montré auparavant que la fréquence de la formule s'élève en 2010-2011 puis, tout en restant élevée, démarre sa descente en 2012-2013.

La pression exercée par l'injonction à entrer dans la société de l'information en matière d'innovation technique d'une part, de contenus et de culture d'autre part, produit des effets sur l'école. De nouveaux objets d'enseignement en lien avec des savoirs informationnels sont inscrits dans la réforme des programmes de lycée en 2010. Ce que nous appelons « savoirs informationnels » sont des savoirs ancrés dans le champ des sciences de l'information, de la documentation et de la communication, avec une filiation en sciences de l'éducation et de la formation[808]. Dans l'enseignement élémentaire et secondaire, ces savoirs sont éclatés dans les programmes disciplinaires en raison de l'absence d'institutionnalisation de l'information-documentation. Liés à des problématiques informationnelles, les processus de transmission de ces savoirs s'appuient sur des modalités d'apprentissage et des médiations pédagogiques qui contribuent à forger la culture informationnelle des élèves. Lorsque nous pénétrons l'épaisseur des discours instituants, nous parvenons assez aisément à distinguer les savoirs informationnels des savoirs disciplinaires, ce qui, en un sens, témoigne de leur autonomie au sein des disciplines instituées. Nous serons donc amenée à observer la mobilisation de la formule en lien avec ces nouveaux objets d'étude dans les nouveaux programmes disciplinaires de 2010 ainsi que dans le champ des éducations à l'information, aux médias et à l'informatique-numérique.

Les sections qui composent ce chapitre sont donc articulées autour des deux questions de recherche suivantes :

Quelle place occupe l'éducation à l'esprit critique dans les éducations à l'information, aux médias et à l'informatique-numérique dans les discours institutionnels sur la période étudiée ?

[808] Cf. Glossaire.

Quelles conceptions de l'éducation critique à l'information, aux médias et à l'informatique-numérique se dégagent de l'analyse du corpus de discours institutionnels sur la période étudiée ?

Notre positionnement méthodologique est donc guidé par la recherche des cooccurrences et des corrélations[809] de la formule avec les termes issus du champ lexical de l'information. Nous avons choisi de ne pas limiter notre périmètre d'observation et d'analyse à la phrase où apparaît la formule mais plutôt à l'énoncé car nous ne souhaitions pas favoriser les termes à proximité de la formule au détriment des autres. La méthode de collecte est la même que précédemment : à partir des mots-clés, « esprit », « critique » et du lemme « pense-ée », nous avons reporté « manuellement » les cooccurrences et corrélations sur un tableur. Ce relevé « manuel » facilite le passage de l'analyse des cooccurrences lexicales à celle des corrélations de la formule.

En dépit de la polysémie du terme-notion « information »[810], l'usage discursif de ce terme renvoie à cinq catégories dans les discours instituants :

1. La société de l'information : « société de l'information (pour tous) » ; « société contemporaine de l'information et de la communication », « société de l'information et de la communication » ;

2. Les éducations à : « éducation aux bons usages des médias et à l'information » ; « éducation aux médias d'information », « éducation (critique) aux médias et à l'information », « ÉMI » ;

3. Le monde de l'information et ses objets d'études : «« information », « système d'information », « fausses informations », « rumeurs », « désinformation », « pluralisme de choix », « pluralisme de la presse », « pluralisme de l'information » ; « comprendre le monde de l'information » ; « sources », « ressources documentaires » ;

4. Les dispositifs d'accès à l'information : « modes d'accès à l'information », « moyens d'information » ;

5. Les processus informationnels et le rapport humain à l'information :

* « informé-e-r », « s'informe-r. », « recherche-r/cherche-r l'information », « (se) documente-r », « trier », « partager », « publier », « pratiques d'information », « comparaison de l'information », « mises en relation des informations », « utilisation », « goût pour l'information », « lecture critique de l'information » ;

* l'évaluation : « traitement de l'information »/« des données », « pertinence des résultats du traitement de l'information/données », « évaluer la pertinence des informations

[809] Cooccurrence = présence simultanée de la formule avec un ou plusieurs termes distincts. Corrélation = relation d'interdépendance que la formule noue dans les discours.
[810] Cf. Partie 1, chapitre 1, section 1.2.

recueillies », « évaluer-ation de l'information », « vérifier », « validité », « fiabilité », « authenticité de l'information », « qualité de l'information », « pertinence des résultats ».

Les frontières sont néanmoins poreuses puisque certaines lexies comme « ressources » ou « modes d'accès à l'information » appartiennent également au champ lexical des médias ou de l'informatique-numérique.

En cette fin des années 1990, le développement des usages des technologies informatiques est une préoccupation des politiques éducatives. Le 10e anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant donne l'occasion à la ministre déléguée à l'enseignement scolaire, Ségolène Royal, d'inciter les enseignants à se saisir de cet événement pour former les collégiens à « l'analyse du traitement de l'information » :

> « Éducation civique. Classe de quatrième. Les libertés et les droits, les enjeux de l'information. Une présentation des différents médias (presse, télévision, supports multimédias) permet d'en souligner l'importance dans nos sociétés et d'en préciser aussi les limites et les risques. L'analyse du traitement de l'information permet l'exercice de l'esprit critique chez les élèves[811]. »

La ministre déléguée signe l'avant-propos de ce BO intégralement dédié au 10e anniversaire de cette Convention (20 novembre 1989). La dimension citoyenne et « civique » des éducations à l'information et aux médias transparaît dans cet extrait. Si l'éducation à l'informatique n'y est pas apparente en tant que telle, celle-ci est pourtant sous-tendue par l'expression « traitement de l'information » qui renvoie au champ lexical de l'informatique et à une entrée par les compétences. Dans cet énoncé l'absence d'explicitation ouvre, pour le destinataire-interprétant, une pluralité d'interprétations possibles car l'« analyse du traitement de l'information » repose en effet sur un ensemble de processus intellectuels et cognitifs complexes de lecture, d'analyse, de réflexion, de mises en relation puis d'évaluation de l'information pour faire émerger des éléments de compréhension et de sens dans une dimension culturelle et sociale[812]. Ces processus exigeants mobilisent des opérations mentales de représentation (« re-présenter » signifie rendre présent quelque chose d'absent[813]), de mémorisation, entre autres qui ne sont pas précisées par Ségolène Royal et qui supposent la mise en œuvre de dispositifs éducatifs et d'apprentissages ambitieux qui détonnent avec la pauvreté des ambitions affichées pour une éducation aux médias réduite, ici, à une « présentation des différents médias ». Les discours qui portent sur les débuts d'internet et des réseaux se situent davantage au niveau de la prévention face aux « risques » supposés des usagers à défaut d'une connaissance des mondes informationnel et médiatique pourtant en évolution. Un déterminisme technologique caractérise ce discours du « risque » dont la dimension « civique » et citoyenne prend le pas sur la dimension critique. En ce début des années 2000, la priorité est donnée à la formation du citoyen connaisseur de ses

[811] Note de service. 10e anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant. BO nº 39 du 4 novembre 1999.
[812] Traitement de l'information. Dans Cacaly, S *et al.* (dirs). *Dictionnaire de l'information.* Colin, p. 237.
[813] Metzger, J-P. (2014). L'information-documentation. Dans Stéphane, Olivési (2014). *Sciences de l'information et de la communication*. Presses universitaires de Grenoble. p. 59.

« droits » tandis qu'Internet se déploie en abolissant les frontières. Face à l'imaginaire du risque environnemental développé par la rhétorique institutionnelle, la formule agit. Elle atténue les facteurs de risques inhérents à l'environnement numérique en prémunissant l'élève par la mise en action de ses potentialités de l'esprit. L'esprit critique joue ainsi une fonction de régulation dans le discours entre les impératifs numériques, les risques liés à l'environnement et le rôle de protection de l'élève dévolu à l'institution scolaire.

Située à la fin de l'énoncé, la formule est finalement détachée du texte. Les locuteurs institutionnels ont une façon bien à eux de se saisir de la formule. L'ADS et l'AFC du corpus 1, générées avec Iramuteq, ont mis en évidence l'absence de corrélation entre les cultures critique et de l'information qui apparaît de manière flagrante ici. Le phénomène de détachabilité des énoncés, caractéristique de ces discours, concoure en outre à produire des mouvements de réciprocité entre les fragments d'un même énoncé. Car si « l'analyse du traitement de l'information permet l'exercice de l'esprit critique chez les élèves », l'exercice de l'esprit critique permet également l'analyse du traitement de l'information. Quel que soit l'ordre des mots choisis, Ségolène Royal présente la médiation cognitive de l'esprit critique comme un moyen de « traiter l'information » et plus généralement comme une condition d'accès à l'information dans un cadre sécurisé. Le mythe de l'esprit critique permet à l'élève d'accéder à l'information sans « risque ».

L'éducation à l'esprit critique est ainsi appelée à assurer une fonction protectionniste, à protéger les esprits apprenants des « risques » encourus liés aux usages des outils informatiques. Ce discours qui relève du mythe a une fonction précise, celle d'évacuer le réel et d'organiser un monde d'évidences, sans contradictions[814].

Éloigné de ce discours mythique, le regard de l'association d'éducation populaire Céméa sur les nouvelles technologies est plus nuancé :

> « Le multimédia peut être porteur de nouvelles modalités d'apprentissages scolaires et permettre aux jeunes générations de voir l'avenir sous l'angle de la réussite, mais il faut également garder un regard critique face à ces innovations technologiques pas nécessairement synonymes d'innovations pédagogiques[815]. »

L'expression « garder un regard critique » est employée pour signifier la vigilance à l'égard de la fascination provoquée par les technologies dites « nouvelles ». Le slogan « sous les ordinateurs, la pédagogie ! » circule dans les rapports d'activité de Céméa dès le début des années 2000. Tandis que les locuteurs des discours institutionnels mobilisent la formule pour protéger les esprits apprenants des « risques » encourus sur internet, une rhétorique de l'action par le décryptage des représentations contenues dans les discours médiatiques émane de l'expression « regards critiques » mobilisée par Céméa. Adopter un « regard critique » implique une prise de conscience des idéologies qui accompagnent les usages de ces outils et les

[814] *Op. cit.,* Barthes, 1957. Ce passage est extrait de notre publication *Ibid.*
[815] Céméa. Rapport d'activité de1998.

messages qu'ils diffusent. L'expression « regards critiques » réfère à une posture d'opposition et de « vigilan-ce » pour tout éducateur qui revendique une posture « critique ».

2.2. La « lecture critique » et la semaine de la presse et des médias à l'école : quand l'usage de la formule sert la dépolitisation de cette action

Instaurée dans le système éducatif français depuis 1989 sous l'impulsion du Clémi, « la semaine de la presse et des médias à l'école » est une action qui vise une « éducation aux médias d'information[816] » fait l'objet d'une circulaire qui paraît au BO chaque année. Les activités éducatives menées sur le terrain des établissements scolaires font l'objet de normes et de prescriptions à l'instar des programmes d'enseignements disciplinaires.

L'expression « lecture critique » a été relevée 41 fois de 1998 à 2019 dans le corpus 1 (C1). Dans le seul BO qui réforme les programmes de lycée sous l'impulsion de Luc Chatel en 2010, cette expression a été relevée à 35 reprises[817]. Dans le corpus principal (C1), l'expression « lecture critique » prend plusieurs formes : « lecture critique d'information », « lecture critique », « lecture critique de la presse », « lecture critique des résultats », « lecture active de l'information » [818].

Que signifie alors l'expression « lecture critique » développée dans les textes instituants notamment à l'occasion de la Semaine de la presse ? La lecture critique sert-elle l'exercice de la pensée critique et la mise en œuvre d'une éducation critique « aux médias d'information » ?

Considérée comme « une activité pédagogique d'éducation civique[819] », l'orientation citoyenne de la semaine de la presse et des médias comporte une finalité démocratique :

> « La part croissante de l'information dans la vie quotidienne rend, en effet, indispensable l'apprentissage d'une lecture critique et raisonnée des médias, c'est un enjeu de démocratie[820]. »

Pour la directrice de l'administration Hélène Bernard, éduquer aux médias suppose l'apprentissage d'une « lecture critique et raisonnée ». Les évolutions technologiques et sociétales et notamment « la part croissante de l'information dans la vie quotidienne » influent sur les modalités de lecture et de penser des élèves. L'écriture, le calcul et la lecture sont des fondamentaux de l'école, des aptitudes cognitives générales. La référence à la lecture assigne ainsi au terme « critique » une dimension intellectuelle et métacognitive au détriment de la pratique de la critique à l'égard de l'information d'actualité que supposerait pourtant cette action dédiée à la presse et aux médias.

---

[816] Circulaire n°2001-194 du 10-10-2001. Semaine nationale de la presse dans l'école. BO n°38 du 18 octobre 2001.
[817] Cette expression va se tarît durant la deuxième décennie. Entre 2011 et 2019, nous ne la relèverons qu'à 12 reprises.
[818] Arrêté du 6-7-2009 paru au JO du 22-7-2009. Création du baccalauréat professionnel spécialité « production graphique ». BO nº 31 du 27 août 2009.
[819] Circulaire nº 99-219 du 28-12-1999. Présentation de la 11e semaine nationale de la presse dans l'école. BO nº 1 du 6 janvier 2000.
[820] *Ibid.*

Mais dans cette sphère des discours instituants de forme lissée et neutre, l'apparition subite de la locutrice Hélène Bernard n'est pas sans susciter la curiosité de l'analyste de discours que nous sommes. C'est par « une mise en garde » que la locutrice s'introduit dans cet énoncé qui sonne alors comme un rappel à l'ordre :

> « Mise en garde importante. […] Aussi est-il fondamental que le choix des titres corresponde à un réel projet pédagogique et que cette activité soit menée en respectant le pluralisme et la sensibilité des élèves. La Semaine de la presse dans l'école n'a pas pour finalité de faire la promotion d'un titre ou d'un courant de pensée. Il s'agit, à cette occasion, de passer les médias au crible de l'intelligence et de bien montrer aux élèves l'importance d'une lecture critique de la presse par la mise en perspective et la comparaison des informations[821]. »

Cette « mise en garde importante » se traduit par un renvoi à la déontologie et à l'intégrité professionnelle des enseignants à travers le « respect du pluralisme et de la sensibilité des élèves ». Dans cet extrait, les apprentissages informationnels sont réduits à des activités procédurales et techniques de « mise en perspective » et de « comparaison des informations », ce qui tend à minimiser la finalité de cette action dédiée à la presse et aux médias. La « lecture critique de la presse » ne renvoie pas une critique de l'information d'actualité qui vise l'adoption, par l'élève, d'une position et d'un point de vue assumé et argumenté face aux messages et aux représentations médiatiques. En outre l'association des termes « critique » et « raisonnée » parait antagoniste. Si, par cette « mise en garde importante », la locutrice cherche à protéger les enseignants de certains écueils, de les avertir d'un danger qui découlerait du non-respect « du pluralisme » et de la « sensibilité des élèves », c'est plus largement l'introduction d'une critique politique à l'école qui subrepticement fait l'objet de cette mise en garde. En tant qu'objet de discours, la formule se construit en opposition à la critique politique, ce qui tend à dépolitiser cette action pourtant dédiée à la découverte et à la connaissance du monde des médias.

La « lecture critique » semble s'apparenter à une lecture apolitique de la presse. Or l'adjonction du terme « critique » à « lecture » supposerait *a contrario* que l'élève aille au-delà de l'information et des médias pour formuler une pensée libre et argumentée appuyée par une critique constructive. Une contradiction émerge enfin de cet énoncé entre la finalité démocratique revendiquée pour la Semaine de la presse et des médias et la dépolitisation de cette action. Comment apprendre aux élèves à procéder à une « lecture critique de la presse » sans pratiquer une critique (politique) de l'information d'actualité ? Cette rhétorique soutient finalement une certaine conception de la culture démocratie qui ne repose pas sur la pratique de la critique politique.

L'accès à une information pléthorique de nature variée ainsi que les orientations ministérielles qui font la promotion du développement des usages pédagogiques de l'informatique font conséquemment resurgir la fonction protectionniste de la formule « esprit critique » face aux

[821] *Op. cit.* Circulaire n° 99-219 du 28-12-1999.

« risques » encourus sur Internet. Le terme « critique » ne réfère pas à l'exercice de la pensée critique mais tend à désigner des évolutions technologiques en cours.

Dans les discours alternatifs et les contre-discours (C 3), la lecture critique n'est pas une lecture ordinaire notamment pour Irène Pereira. En s'appuyant sur les théories de l'École de Francfort, elle défend une conception de la « critique » sous l'angle des théories critiques et de la pédagogie critique freirienne. La lecture critique suppose que l'apprenant tienne et assume une position face au texte, qu'il en comprenne le contenu et l'intention de l'auteur ainsi que l'idéologie qui le sous-tend. La lecture critique suppose alors de questionner le texte, et sa vision du monde, et de le situer dans un réseau de textes antérieurs afin de le mettre en dialogue. Par conséquent, la lecture critique possède « un caractère holistique et intégrateur des savoirs[822] ». Dans la foulée des recherches de Celso Delgado Uriarte, docteur en sciences de l'éducation à l'université San Martín de Porres au Pérou, elle situe la lecture critique à l'université au service de l'exercice de la pensée critique :

> « Lire à l'Université est une tâche quotidienne, mais lire de manière critique ne paraît pas l'être. Ils lisent pour comprendre et ils comprennent pour apprendre, mais ils ne lisent pas pour penser de manière critique. Cependant, la lecture ainsi comprise n'est pas suffisante pour la formation de la pensée critique à l'Université. La lecture critique est celle qui nous aide à découvrir le contexte historique, social, économique, politique et culturel des textes[823]. »

Rite initiatique de l'enfance vers l'âge adulte symbolisé par le passage dans l'enseignement supérieur, la lecture critique devient un outil de formation de la pensée critique qui n'est pas suffisamment pris en compte dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. La lecture et la compréhension critiques vont de pair et se constituent en un moyen de lutter contre toute forme d'aliénation mentale, ce qui relève du « défi » dans le contexte de la société de l'information et de la connaissance[824]. Pour Questions de classe(s), la culture critique est une culture de la libération.

Discussion

La constitution de trois corpus est motivée par une approche dialogique des discours. Dans cette section, nous avons été confrontée au phénomène de porosité entre les discours institutionnels, les discours scientifiques et les discours militants. L'intervention d'Irène Pereira, par exemple, nous questionne : est-ce la chercheure qui s'exprime ou la militante de Questions de classe(s) ? Un brouillage discursif se forme qui nous met en difficulté pour distinguer ce qui relève des discours de la recherche et des discours associatifs. Ce constat suscite des questionnements

[822] Irène Pereira. Critique de l'enseignement de l'esprit critique. 27 avril 2014. https://www.questionsdeclasses.org/critique-de-l-enseignement-de-l/
[823] *Ibid.*
[824] *Ibid.*

d’ordre éthique : comment délimiter ce qui relève de la sphère scientifique et du militantisme ? Des questions se posent sur l’éthique de la recherche et la posture éthique des chercheurs.

En quoi les discours scientifiques, les résultats de la recherche, influent-ils sur les discours associatifs et sur les décisions prises par les politiques publiques ? En quoi les contre-discours militants ont-ils une incidence sur le discours institutionnels et les réflexions des scientifiques ?

2.3 Les nouveaux objets de savoirs de la société de l'information : esprit critique, esprit informé

À l'ère d'Internet et des réseaux sociaux, être critique suppose d'être informé. Si l'expression « capacité(s) d'esprit critique » (1) est relevée en 2010, d'autres expressions associées à la formule dont la présence est attestée avant 2010 voient leurs fréquences doubler, notamment l'expression « attitude critique » relevée à 5 reprises, en 2009, puis à 10 reprises, en 2010. À partir de 2010, les expressions suivantes apparaissent dans le corpus, formées à partir de l'adjonction des qualificatifs « critique » et « informé.e » :

- « attitude critique et informée » qui apparaît une fois en 2011 ;

- « réflexion informée et critique » qui apparaît une fois en 2011 ;

- « lecture informée et critique » qui apparaît une fois en 2019 ;

- « regard informé et critique » qui apparaît trois fois (1 fois en 2015 puis deux fois en 2019) ;

- « pensée critique, libre et informée » qui apparaît une fois en 2019.

Leurs apparitions coïncident avec les trois moments discursifs.

Ces expressions réfèrent au lien qui unit l'acte de s'informer et d'être critique. L'esprit critique est un esprit informé même si ces évolutions lexicales ne s'accompagnent pas pour autant d'instructions précises concernant les apprentissages informationnels.

La réforme des programmes du lycée impulsée par Luc Chatel introduit de nouveaux enseignements dès la classe de seconde qui comportent des objets d'étude en lien avec les évolutions des technologies de l'information. Moins normés, ces enseignements dits « d'exploration » laissent une liberté plus grande aux enseignants pour faire travailler les élèves en groupes, à partir de « démarches associées aux activités de recherche documentaire, d'expérimentation et d'investigation[825] ». L'élève est en position de recueillir de l'information, de la synthétiser, de la comprendre pour la restituer sous une forme prescrite. Tels qu'ils ressortent des discours institutionnels, les apprentissages informationnels ne sont plus seulement méthodologiques comme en témoigne cet extrait issu de l'arrêté de 2010 qui instaure l'enseignement d'exploration « littérature et société » :

> « 4. Médias, information et communication : enjeux et perspectives. Problématiques. Dans une société marquée par l'abondance et le foisonnement de l'information, la capacité à hiérarchiser les données, à s'assurer de leur source, de leur nature et de leur fiabilité constitue un enjeu éducatif primordial. L'objectif est de faire réfléchir les élèves à la place et au rôle des médias dans la société. On se donne pour but de leur faire appréhender de manière critique les messages

[825] Arrêté du 8-4-2010 paru au JO du 25-4-2010. Programmes d'enseignement de la classe de seconde. BO spécial n° 4 du 29 avril 2010.

> médiatiques sous des formes variées, notamment celles qui se développent aujourd'hui par le canal des technologies numériques. […] Les compétences construites à l'occasion de cette étude (compétences de recherche, d'analyse, de contextualisation, distanciation, autonomie, esprit critique) sont celles susceptibles de conduire aux métiers de l'information et de la communication, dans la diversité de leurs applications et des supports qu'ils utilisent. […] Au-delà des compétences de mise en perspective et d'analyse critique, on vise ainsi l'acquisition de véritables compétences d'expression orale[826]. »

Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer, justifie cette réforme des programmes de lycée et l'inscription de nouveaux objets d'étude associés à des savoirs informationnels au regard de l'« abondance » et du « foisonnement de l'information » qui caractérisent la société de l'information. Dans cet extrait, des compétences intellectuelles et métacognitives (« analyse », « contextualisation »), des compétences critiques (« esprit critique », « distanciation ») et informationnelles (« recherche ») s'entremêlent. Plusieurs dimensions de l'information se confondent : une dimension technique à travers l'usage du terme « donnée » et une dimension socio-culturelle (« fiabilité », « analyse critique »). L'esprit critique est mis au rang d'une compétence au même titre que « l'autonomie » qui, dans le même temps, demeure une finalité de ces nouveaux enseignements. L'acquisition de ces compétences entremêlées répond à un objectif précis : l'insertion professionnelle de l'élève puisqu'il est fait référence « aux métiers de l'information et de la communication » alors que ces secteurs sont en progression : documentation d'entreprise, documentation des organisations, presse[827]. Posséder une culture critique de l'information ne peut toutefois se réduire à un objectif d'insertion professionnelle et à une adaptation aux évolutions du marché du travail d'après nous.

Si la réforme de 2010 fait apparaître de nouveaux enseignements d'exploration, une rénovation des enseignements disciplinaires est également engagée. Les exigences en matières d'acquisition de compétences informationnelles sont prégnantes dans le programme d'histoire-géographie de la classe de 2de :

> « Exploiter et confronter des informations : critiquer des documents de types différents (textes, images, cartes, graphes, etc.). Maîtriser des méthodes de travail personnel : 1) Développer son expression personnelle et son sens critique : utiliser de manière critique les moteurs de recherche et les ressources en ligne (internet, intranet de l'établissement, blogs). […] Le travail sur les sources est essentiel, car il fonde la démarche historique. Il doit permettre aux élèves de s'exercer à une réflexion critique sur des sources de nature différente. […] Privilégiant le questionnement, l'exercice de l'esprit critique et l'apprentissage de l'argumentation qui conduisent à des choix raisonnés, la démarche géographique participe à la

[826] *Ibid.*
[827] *Op. cit.,* Simonnot, 2009, p. 26

construction d'une citoyenneté éclairée et responsable qui constitue une des priorités du lycée[828]. »

L'esprit critique s'associe à toute forme de capacités intellectuelles attendues en milieu scolaire, dont l'« argumentation » et l'« expression personnelle ». Ces aptitudes intellectuelles transversales s'entremêlent avec des compétences informationnelles situées tant au niveau de la recherche d'informations (« utiliser de manière critique les moteurs de recherche »), l'évaluation et l'appropriation de l'information (« exploiter et confronter des informations » et « réflexion critique sur les sources »). Ces compétences entremêlées se confondent dans un ensemble plus vaste, celui de l'éducation à la « citoyenneté » comme en témoigne l'expression « construction d'une citoyenneté éclairée et responsable » qui figure dans l'énoncé ci-dessus. Les compétences informationnelles sont perçues comme un moyen de résoudre des problèmes qui se posent désormais dans la vie quotidienne. Ce qui induit une approche mécanique de l'esprit critique centrée sur la résolution de problèmes informationnels. Cette approche par compétences occulte la dimension épistémologique des savoirs informationnels pourtant nécessaire à l'acquisition de ces compétences informationnelles. La « critique des documents » se réduit, dans cet extrait, à une identification des supports (« textes », « images » etc.) qui ne dépasse pas le champ scolaire puisqu'elle est associée à la maîtrise de « méthodes de travail personnel ». Les expressions utilisées par les locuteurs qui comportent le terme « critique » comme « utiliser de manière critique les moteurs de recherche » ou « s'exercer à une réflexion critique sur les sources » ne réfèrent pas à une posture particulière chez l'élève mais semblent plutôt désigner les évolutions technologiques en cours qui affectent les opérations cognitives. Le terme « questionnement » qui pourrait, quant à lui, préciser un des aspects de la culture critique, est rapproché de « l'apprentissage de l'argumentation » au même titre que « l'exercice de l'esprit critique ». Les compétences critiques et informationnelles participent aux processus d'élaboration de la culture scolaire.

Enfin, un élément qui apparaît dans les textes instituants attire notre attention parce qu'il est le signe, selon nous, d'une rupture à partir de 2009-2010. Dans cette sphère discursive linéaire et lissée, le surgissement de tableaux à double entrée ne passe pas inaperçue aux yeux de l'analyste de discours :

[828] *Op. cit.,* Arrêté du 8-4-2010. Programmes d'enseignement de la classe de seconde.

B.O. Bulletin officiel n° 30 du 23 juillet 2009

Mise en relation capacités - attitudes

CAPACITÉS	ATTITUDES
S'informer, se documenter : - Rechercher l'information - Décoder l'information - Traiter l'information	Attitude critique vis-à-vis de l'information, Objectivité
Mobiliser des connaissances scientifiques, juridiques, économiques : - Énoncer des connaissances - Mettre en relation	Attitude responsable face à sa santé, aux autres Esprit critique Intérêt pour les progrès scientifiques et techniques Conscience de la valeur de la loi

Capture·d'écran.··«°*Mise·en·relation·capacités·-·attitudes*°».·*Programme·d'enseignement·de·Prévention·Santé·Environnement·pour·les·classes·préparatoires·au·certificat·d'aptitude·professionnelle.·Arrêté·du·23-6-2009·-·J.O.·du·17-7-2009.·BO·n°·30·du·23·juillet·2009*¶

Dans les tableaux à double entrée, « capacités »/« attitudes » ou « capacités »/« méthodes » désignent les capacités informationnelles et les attitudes attendues de l'élève penseur critique. Cette approche binaire des processus informationnels[829] est un marqueur du moment discursif de 2010. Elle apparaît dans plusieurs textes aux registres différents comme les actes réglementaires et les textes d'accompagnement notamment dans le rapport intitulé *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information* (Pacifi) qui paraît à l'initiative de la Direction générale de l'Enseignement scolaire (DGESCO) sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale en octobre 2010. Adressé aux enseignants notamment aux professeurs documentalistes, il se présente sous la forme de dix fiches de compétences informationnelles. L'apport épistémique des notions liées à l'information, au document, au média y est quasiment inexistant. Or l'acquisition d'une culture informationnelle ne peut occulter la dimension épistémologique des compétences. Les savoirs informationnels restent cantonnés au champ de l'implicite, de l'indicible, en raison des tensions liées à l'absence de discipline instituée dans ce champ.

Dans ce tableau, le pronom réfléchi « s'informer »/« se documenter » prend place dans les discours instituants annonçant une prise en considération plus grande des usages et pratiques d'information et de communication autant que des processus de production de l'information et non plus seulement de réception. La capacité à « s'informer » et à « se documenter » requiert désormais une « attitude critique vis-à-vis de l'information », expression qui figurait déjà parmi les sept piliers du socle en 2006. Le fragment « attitude critique vis-à-vis de l'information » sera détaché, repris et répété dans tous les programmes des filières en 2010, chaque discipline

[829] Une approche que nous retrouverons dans la forme synoptique. Cf. Partie 4.

étant désormais concernée par le développement des usages et pratiques informationnelles des élèves.

La fragmentation des énoncés et les répétitions énonciatives s'accentuent en 2010 et concourent à l'augmentation de la fréquence de la formule qui conduit au moment discursif de 2010. L'introduction d'objets d'enseignement liés à des savoirs informationnels répond aux exigences de « l'entrée de la France dans la société de l'information ».

Discussion

Dans notre parcours de recherche, comment rendre compte du détachement énonciatif qui participe de l'augmentation de la fréquence de la formule ? La chercheure Alice Krieg-Planque définit ce phénomène comme « l'ensemble des qualités d'un énoncé qui facilitent son extraction pour des usages dans d'autres contextes[830] ». La fonction du détachement est double :

- il s'agit tout d'abord d'une stratégie discursive et communicationnelle qui reflète des pratiques sociales et des normes d'écriture inhérentes à la production des discours instituants. La fragmentation et le détachement permettent aux locuteurs de couvrir d'un sens différent divers énoncés. La transversalité de la formule et des compétences informationnelles contribue à faciliter ce phénomène ;

- en martelant par la répétition les directives prises par les politiques publiques, ce phénomène contribue ensuite à la patrimonialisation des énoncés[831], c'est-à-dire à la constitution d'une mémoire discursive.

Nous postulons que l'analyse de discours ne peut omettre une réflexion sur les conditions de production des discours et sur les stratégies discursives et communicationnelles déployées par les locuteurs.

Comment avons-nous pris en considération ce phénomène ? Seul un relevé manuel sur tableur permet de suivre la circulation de ces fragments détachés. La copie d'écran ci-dessous est extraite de notre relevé manuel à partir duquel nous avons reporté le nombre de fois où chaque expression/fragment apparaissait en fonction des années qui couvrent notre étude. Ce comptage permet d'identifier les continuités et les ruptures lexicales :

[830] *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2015a.
[831] *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2014, p. 195.

Années	Total	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
La formule: capacités, compétences, action, attitude, éducation														
esprit critique	**180**	11	13	19	3	14	5	8	5	7	8	23	23	41
pensée critique	**2**		1											1
sens critique	**21**		1	5		1		1		2			2	9
la-une- critique-critiquer	**65**			1			1	2		1		1	29	30
culture réflexive et critique	1			1										
capacité(s) d'esprit critique/capacité(s) critique(s)	1													1
compétence critique	**1**													1
attitude critique	**25**			1		3		2		1	2	1	5	10
éducation critique	**2**												1	1

Tableau. Corpus 1. Relevé manuel des occurrences sur tableur de 1998 à 2010

Le surlignage en jaune nous permet d'observer l'augmentation des fréquences de certaines expressions en 2010. Le surlignage en violet indique les expressions qui apparaissent pour la première fois cette année-là ainsi que leurs fréquences.

Si le phénomène de détachement énonciatif permet d'identifier des événements lexicaux et discursifs, il constitue cependant un obstacle pour l'analyste qui perd le fil des énoncés et ne parvient pas toujours à retrouver l'origine, la source, des fragments qui une fois détachés de leur support deviennent autonomes par rapport au texte[832]. Les mouvements de détachement puis de recontextualisation dans d'autres énoncés compliquent le repérage de la source du fragment.

[832] Krieg-Planque, A. (2015a). Détachement énonciatif et normes d'écriture journalistique : la surrassertion et l'aphorisation comme règles d'écriture professionnelle. Dans J. Angermuller & G. Philippe (dir.), *Analyse du discours et dispositifs d'énonciation. Autour des travaux de Dominique Maingueneau* (pp. 229-238). Lambert-Lucas.

3. Quand l'esprit critique se construit naturellement

3.1. Les conceptions institutionnelles de la culture critique de l'information dans le champ des éducations à l'information, aux médias et à l'informatique-numérique

3.1.1. La culture critique, une culture autodidactique

Présenté en début de ce chapitre, le graphique de fréquence généré avec Iramuteq que nous avons intitulé « les moments discursifs de la formule… » montrait la concordance entre plusieurs éléments : l'augmentation de la fréquence de la formule d'une part, et les réformes engageant des changements de programmes, d'autre part. À ces deux éléments, nous avons ajouté une indication qui porte sur les plans de promotion du numérique : le plan de développement des usages du numérique à l'école en 2010 auquel il convient d'ajouter le plan École numérique rurale (2009-2011). Quels liens pouvons-nous établir entre ces différents plans, les réformes engageant des évolutions de programmes et l'augmentation de la fréquence de la formule en 2010 ? En quoi la politique de promotion du numérique dans le champ éducatif influe-t-elle sur les trajectoires de la formule ?

Pour répondre à ces questions, nous remonterons le temps en nous situant au début de l'investigation, en 1998.

Durant la première décennie (1998-2009) qui correspond au plateau bas pour la formule, plusieurs expressions qualifiant les technologies dites « nouvelles » sont relevées :

« Technologie de l'information et de la communication (TIC) »

« Technologie de l'information et de la communication-E (éducatives) (TICC-E) »

« Technologies de l'information, de la création et de la communication (TICC) »

- « pour l'enseignement »
- « nouvelles »

- « (Maîtrise des) Techniques usuelles de l'information et de la communication (TUIC) »

- « Technologies de la société de l'information (TSI) »

L'ajout d'adjectifs présuppose le potentiel « éducatif », « créatif » et « moderne » de ces technologies dites « nouvelles ». L'usage des technologies de l'information et de la communication est considéré comme une « priorité » dans la continuité du programme d'action gouvernemental pour la société de l'information en 1998. Dès le début de l'investigation, les

enjeux économiques sont soulevés dans une circulaire intitulée « Nouvelles Technologies » où il est question :

> « […] de favoriser une industrie française des ressources éducatives multimédias performante et compétitive[833] ».

Deux directeurs de cabinets assument la responsabilité énonciative de ce texte : Christian Forestier et Gilles Le Chatelier. Ils introduisent dans la sphère discursive des termes appartenant au champ lexical de l'économie et du management, dont « performant », et « compétitive ».

Au début de l'investigation, en 1998, nous relevons peu de corrélations de la formule avec les technologies de l'information et de la communication. La cooccurrence n'est pas la corrélation. Nous voulons dire que la formule ne noue pas de relation d'interdépendance avec les termes issus du champ lexical des « technologies ». Un BO spécial de 1998 portant sur les « nouvelles technologies » intitulé « dispositif de soutien au développement des ressources multimédias et audiovisuelles pédagogiques[834] » ne comporte aucune occurrence de la formule. Le texte intitulé « la protection du milieu scolaire et l'usage de l'internet dans le cadre pédagogique et protection des mineurs[835] » n'en comporte aucune trace non plus. Ces absences sont d'autant plus signifiantes que de plus en plus de rubriques ou de titres du BO évoquent le développement technologique à l'école. Du milieu à la fin des années 2000, ces termes qui appartiennent au champ lexical de l'informatique laissent place progressivement à d'autres termes qui font leur entrée dans le corpus comme « données », « supports », « environnement », « usage responsable du numérique », « réseau » issus du champ lexical du « numérique ».

Il revient le plus souvent au directeur général de l'enseignement scolaire de diffuser les normes et les prescriptions d'usage des technologies informatiques. Au début des années 2000, Jean-Paul de Gaudemar soutient une approche positiviste des technologies de l'information dans le cadre des enseignements artistiques et culturelles :

> « Le projet exploite les possibilités offertes par les technologies d'information, de communication et de création (TICC) en apprenant à l'élève à tirer parti de ces outils et productions (cédérom, sites internet, vidéo, etc.) et à exercer son esprit critique pour évaluer la pertinence des informations recueillies[836]. »

Les champs de possibles offerts par les usages pédagogiques des technologies et le postulat de créativité sur lequel ces usages reposent sont perceptibles à la fois dans la construction lexicale « TICC » et dans l'injonction aux destinataires enseignants de faire en sorte que l'élève « en tire parti ». Dans cet énoncé, les « outils » technologiques et les usages sociaux sont unis par un lien de causalité : l'élève est appelé à tirer parti de ces outils et produit du sens indépendamment de toute médiation pédagogique. Si « évaluer la pertinence des informations recueillies » suppose l'acquisition d'un bagage de savoirs et de compétences pour juger de la

[833] Circulaire nº 2000-113 du 31 juillet 2000. Nouvelles Technologies. BO Spécial nº 9 du 10 août 2000.
[834] Circulaire n° 98-171 du 2-9-1998. BO Spécial 9 du 10 septembre 1998
[835] B.O n°9 du 26 février 2004.
[836] Arrêté du 1-7-2002. JO du 10-7-2002. Programmes du lycées 2002. BO nº 28 du 11 juillet 2002.

qualité et de la véracité de cette information, le locuteur fait comme si ce bagage reposait sur des dispositions innées de l'élève. Le terme « pertinence » renvoie en effet au processus d'évaluation de la qualité de l'information sans pourtant que ces processus constituent les objets du dire du locuteur. Les discours instituants contiennent du vague, du flou, de l'imprécision notamment lorsqu'il est question de savoirs non institués comme les savoirs informationnels. La force d'évidence de la formule soutenant l'idée que la médiation cognitive de l'esprit critique, en tant que processus naturel, suffit à évaluer « la pertinence des informations recueillies » et à accéder au sens.

L'acquisition de compétences critiques s'appuie-t-elle ou pas sur des médiations pédagogiques ? La consultation des programmes de l'école élémentaire entreprise par le ministre Jack Lang, en 2000, apporte des éléments de réponse à cette question. En tant que directeur de l'enseignement scolaire, Jean-Paul de Gaudemar assume la responsabilité énonciative de la synthèse qui suit cette consultation nationale. Dans cet énoncé, il est question du choix du support d'activité des enseignants et de la démarche documentaire de l'élève :

> « D'autre part, on oppose assez souvent récit à document, et deux démarches qu'on leur associe. L'une appuyée sur le document : mise en œuvre d'une démarche d'historien, active, attachée aux sites, aux traces. Cette démarche vise le développement de l'esprit critique et civique, elle vise également la construction des apprentissages par l'élève lui-même. L'autre démarche, appuyée sur le récit, où le maître transmet des savoirs, selon deux tendances jugées rétrogrades : – le retour à l'histoire événementielle, stéréotypée, – le retour au cours magistral, à la passivité de l'élève[837]. »

Dans ce texte qui aborde les finalités de l'enseignement de l'histoire au cycle 3, le document renvoie à la trace, à la preuve du document source. En tant qu'objet, le « document » sert à distinguer le récit des faits et à promouvoir une pédagogie active et critique. Deux oppositions apparaissent nettement :

- entre « récit » et « document » ;

- entre « cours magistral » jugé « rétrograde » et travail sur document avec le développement de l'esprit critique » favorisant l'autonomie.

Si les médiations documentaires sont perçues comme une démarche active qui suscite « le développement de l'esprit critique », l'usage de la formule renvoie à l'auto-construction « des apprentissages par l'élève lui-même ». L'autonomie supposée de l'élève est induite par la mobilisation de la formule. La formation à l'esprit critique paraît reposer sur un processus autodidactique qui ne nécessiterait pas d'apprentissage. L'esprit critique en tant que pensée magique suffit à apprendre et à se former soi-même.

[837] Synthèse nationale. La consultation sur les documents d'application des programmes de l'école élémentaire. BO 21 hors-série n° 3 du 29 juin 2000.

Pour renforcer la légitimité de leurs propos, le ministre de l'Éducation nationale, Jack Lang, qui préface ce BO[838] et Jean-Paul de Gaudemar s'unissent par l'usage du pronom personnel « on » dans l'expression « on oppose assez souvent… ». Il s'agit pour eux de parler un langage commun et de faciliter les processus d'identification à une communauté dont ils sont eux-mêmes issus en tant qu'anciens enseignants[839]. Les locuteurs institutionnels disposent d'un profil similaire. Ils viennent, pour la plupart, de « grandes écoles » (ENA, École normale, Polytechnique) et ont exercé en tant qu'enseignants avant d'assumer des fonctions administratives au sein du ministère.

Le format épistolaire choisi pour énoncer les orientations et les priorités ministérielles de cette année 2000 n'est pas le fruit du hasard puisque cette lettre crée une proximité avec les destinataires qui sont incarnés dans ce « on » collectif. La signature en bas de la lettre introduit le ministre en le personnifiant, en l'incarnant :

Capture d'écran. Lettre de Jack Lang, MEN, aux enseignants des écoles. BO n°3 du 29 juin 2000

Visible car détachée du texte, authentique par sa forme manuscrite, cette signature, celle du locuteur, impute à Jack Lang la responsabilité énonciative du texte. Elle est la marque d'une « autorité montrée[840] » qui se passe d'explicitation tant elle est manifeste à travers l'énonciation et le statut social reconnu du locuteur. Cette signature est le signe symbolique de la valeur d'autorité du texte. Elle laisse une trace et constitue la marque de l'engagement personnel de Jack Lang en tant que représentant de la communauté.

Ce signe qui peut paraitre anodin construit l'*ethos* d'autorité du locuteur qui, de fait, a toute sa légitimité pour prendre la parole dans cette sphère discursive lissée et désincarnée des discours instituants au sein de laquelle pourtant les signes d'imposition de l'autorité sont variés.

[838] La préface est intitulée « Lettre de Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale aux enseignants des écoles. Synthèse nationale ». BO 21 hors-série nº 3 du 29 juin 2000.
[839] Jean-Paul de Gaudemar a été professeur d'université (https://theconversation.com/profiles/jean-paul-de-gaudemar-422463) et Jack Lang est agrégé de droit public et de science politique. Il a été nommé maître de conférences en 1971 (selon sa fiche Wikipédia)
[840] *Op. cit.*, Maingueneau, 2009, p. 21. Cf. partie 2, chapitre 3, section 1.2.

3.1.2. La culture critique, une culture de la distinction

Dès le début de l'investigation, en 1998, l'éducation à l'image est un objet d'intérêt pour les locuteurs des discours instituants en lien avec le développement des pratiques sociales d'information et de communication des élèves. Le relevé lexical met en lumière les cooccurrences de la formule employées par les locuteurs pour désigner cette éducation à/par l'image :

-Champ lexical de l'éducation aux médias : « compréhension des médias/des messages », « messages médiatiques », « média d'information », « multimédias », « médiatisé », « nouveaux médias », « discours médiatiques », « médiatisation », « sources d'objets médiatiques », « univers médiatique et documentaire », « produits multimédia », « éducation aux médias (d'information) » ;

-Champ lexical de l' « audiovisuel » : « télévision », « télévis-ion/uel », « production cinématographique/audiovisuel » ;

-Champ lexical de l' « image » : « lecture de l'image », « éducation à l'image ».

Cette éducation à l'image qui ne se réduit pas à l'objet « image » mais bien à toute production audiovisuelle comporte une multiplicité d'objectifs : analyser les relations entre le visuel et le verbal, comprendre la place de l'image par rapport au texte, pratiquer l'analyse filmique, analyser et interpréter l'image à des fins d'expression et de communication. L'éducation par l'image est mise au service d'une pédagogie innovante comme le précise une circulaire de 1999 destinée à la fois aux recteurs d'académie, aux inspecteurs pédagogiques régionaux - inspecteurs d'académie (IPR-IA), aux chefs d'établissement et aux enseignants :

> « L'image n'est pas tenue pour une illustration accessoire, mais pour un objet d'analyse, dont l'étude permet, sur le plan pédagogique, d'éduquer le regard, d'enrichir la sensibilité, de stimuler l'imagination, d'éveiller l'esprit critique et de développer l'expression, en même temps qu'elle amène à découvrir un aspect important du patrimoine culturel[841]. »

Le directeur de l'enseignement scolaire, Bernard Toulemonde, et le directeur de la technologie, Pascal Colombani, assument la responsabilité énonciative de ce texte. Le premier est un ancien inspecteur EVS (Établissements et Vie scolaire) concerné par le développement des technologies de l'information au sein des établissements scolaires et spécifiquement des Centres de documentation et d'information (CDI)[842]. Les locuteurs promeuvent une éducation par l'image plus qu'une éducation à l'image, puisque celle-ci n'est pas l'objet de cette éducation

[841] Circulaire nº 98-234 du 19-11-1998. Œuvre cinématographique inscrite au programme de l'enseignement de lettres en lycée, circulaire nº 98-234 du 19-11-1998. BO nº 47 du 17 décembre 1998.

[842] Au cours de l'année 1999, il participe à une table ronde qui a pour titre « Apprendre autrement ? Nouveaux lieux d'apprentissage, innovation et école ». https://www.cite-sciences.fr/archives/apprendre/francais/ev/programme.htm

mais plutôt un objet patrimonial qui sert l'acquisition d'aptitudes transversales (« sensibilité, « imagination » et « expression »), dont l'« éveil » de l'esprit critique.

L'usage des verbes métaphoriques qui mettent en récit l'esprit critique (« éveiller », « enrichir », « nourrir l'esprit critique ») est une pratique de communication au service de l'argumentaire des locuteurs. Ils concourent à faire de l'« éveil » de l'esprit critique un processus positif et dynamique qui favorise l'exploitation pleine et entière du potentiel cérébral de l'élève. Veulent-ils dire que l'esprit critique relèverait d'un processus naturel qui s'appuie sur la mobilisation des ressources cognitives et intellectuelles intérieures de l'élève ? En un mot, sur son capital cognitif humain que l'enseignant n'aurait plus qu'à « éveiller » ou « cultiver » ? L'usage discursif de la formule repose sur ce postulat que la présence des 18 notions associées à la formule contribue à renforcer (Cf. chapitre précédent). La formule « esprit critique » se naturalise au sens de Barthes, la multiplicité de ses formes font qu'on ne la voit plus, on ne la regarde plus, on ne la questionne plus.

Ces deux locuteurs ne vont pas en rester là puisque le développement de l'« étude d'une œuvre cinématographique dans l'enseignement des lettres » apparaît comme une priorité :

> « Il faut s'efforcer de mettre les élèves dans des situations où la compréhension des médias passe par l'observation fine de ce qui se passe dans l'image, les sons et le langage. Les comparaisons entre médias, les modes d'accès à l'information sont autant d'activités qui les aideront à faire le lien entre le vécu, le réel et le représenté et à exercer leur pensée critique[843]. »

L'image occupe une part plus grande dans les pratiques informationnelles des élèves. Bernard Toulemonde s'associe de nouveau à Pascal Colombani qui occupe, cette fois, la fonction de directeur de la technologie, division qui vient d'être créée un an auparavant[844] et qui, comme son nom l'indique, est tournée vers le secteur de l'entreprise et des technologies. Ancien professeur de sciences physiques, P. Colombani a poursuivi sa carrière dans le domaine de l'entreprise. Il n'est donc pas anodin que son intérêt se porte sur le secteur des médias et sur ce que l'on appelle communément à cette époque « les technologies de l'information et de la communication ».

L'exercice de l'esprit critique permet à l'élève de distinguer ce qui relève du « vécu », du « réel » et du « représenté ». Cette succession de trois termes qui figure dans l'énoncé ci-dessus attire notre attention car elle renvoie au socle commun de connaissances et de compétences de 2006 au sein duquel apparaît une autre succession de termes en lien avec la mobilisation de la formule. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et son décret d'application du 11 juillet 2006 instituent ce socle commun qui détermine un bagage de connaissances et de compétences que tout élève doit acquérir à la fin de la scolarité obligatoire.

[843] Circulaire n° 99-007 du 20-1-1999. Encart. Relance de l'éducation prioritaire : élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des Réseaux d'éducation prioritaire. BO n° 4 du 28 janvier 1999.
[844] D'après la fiche Wikipédia de Pascal Colombani : https://fr.wikipedia.org/wiki/Pascal_Colombani

Voici ce que précise le pilier 3 du socle intitulé « les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique » :

> « Attitudes : L'appréhension rationnelle des choses développe les attitudes suivantes : l'esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain, la prédiction et la prévision, situation d'un résultat ou d'une information dans son contexte[845]. »

Le « vécu, réel, représenté » se transforme en « prouvé, probable ou incertain ». Alors que les progrès des moyens modernes d'information et de communication tendent à affaiblir les frontières entre le vrai et le faux, la formule renvoie à la capacité à démontrer ce qui est vrai de ce qui ne l'est pas (« incertain ») au moyen de preuves, et à distinguer l'information de l'opinion (« prédiction », « prévision »). La formule utilisée par les locuteurs des discours fait référence à l'esprit humain qui ne parvient plus à distinguer la qualité et la véracité d'une information qui prolifère. Qu'est-ce qui relève des savoirs ? Si le développement d'Internet et des réseaux suppose de décrypter les représentations du monde véhiculées par les médias, la fonction critique de la culture informationnelle se cantonne ici à une posture de « distanciation » et de distinction.

La force d'évidence de la formule et les postulats sur lesquels repose son usage discursif présentent cette distinction comme un processus naturel et évident. D'autant plus que les modalités d'apprentissage informationnel prescrits dans le cadre de l'éducation aux médias sont pauvres et sommaires puisqu'elles se résument, dans cet extrait, à deux éléments : « comparaisons entre médias » et « modes d'accès à l'information ».

Si l'éducation par l'image suscite l'attention des locuteurs institutionnels, l'analyse des bilans d'activités de Céméa issus du Corpus 3 (C 3) atteste que les acteurs de l'éducation populaire concèdent à l'éducation à l'image une dimension sociale en soulevant la problématique de l'appropriation d'une « culture[846] » de l'image, expression que nous n'avons pas relevée dans le corpus de discours institutionnels (C 1). Dans la lignée du courant de l'éducation nouvelle, l'éducation critique à l'image est un moyen de transférer du pouvoir aux jeunes. L'évolution de l'environnement informationnel et médiatique des jeunes donne l'occasion aux acteurs associatifs de développer des projets d' « éducation critique aux médias[847] » :

> « Les médias jouent un rôle culturel et idéologique non négligeable. Il faut développer le sens critique, les attitudes de mise à distance permanente des jeunes sur leurs propres utilisations des médias et des écrans. L'objectif est de leur transférer une autonomie critique tout au long de leur vie en tant que citoyen

[845]Décret n°2006-830 du 11-7-2006 paru au JO du 12-7-2006. Socle commun de connaissances et de compétences. BO n°29 du 20 Juillet 2006.
[846] Céméa. Rapport d'activité de 1998, p.52
[847] Cette dernière expression apparaît à 13 reprises dans le sous-corpus dédié aux discours de Céméa notamment entre 2013 et 2019.

consommateur d'images, de sons et d'écrits. Association d'Éducation populaire, réaffirmons la primauté de la critique culturelle sur la reproduction culturelle ![848] »

L'usage de la ponctuation sert une rhétorique volontariste qui invite à l'action et à une considération plus grande vis-à-vis de l'éducation critique aux médias. Le ton est vif et direct voire injonctif : « il faut », « réaffirmons ». Le propos de Bruno Chichignoud, directeur de Céméa[849], est militant. Le fondement de la critique et ses finalités émancipatoires et libératrices sont un moyen de lutter contre les inégalités et la reproduction socio-culturelle. La critique est le moyen de s'opposer et de penser par soi-même. Dans le cadre de l'éducation aux médias, la critique culturelle comporte une force « empouvoirante ». Tandis que dans les discours instituants, la critique sert des finalités scolaires, chez Céméa, la pratique de la critique va au-delà du seul point de vue pour se constituer en un moyen de lutte en faveur de la justice sociale. Critiquer consiste à ne pas se conformer.

[848] *Op. cit.,* Céméa. Rapport d'activité de 2003.
[849] Aujourd'hui directeur d'une Maison des adolescents dans l'Hérault selon son profil LinkedIn.

3.2. La formation de l'esprit critique permet-elle d'accéder à la vérité ?

En tant qu'objet de discours, le lieu discursif se construit en réaction aux évolutions du contexte de l'information. « Former l'esprit critique » est un signe-symptôme des évolutions auxquelles l'école se doit d'apporter des réponses. En témoigne la circulaire dédiée à la semaine de la presse et des médias de 2007 qui fait référence aux nouvelles directives du socle commun :

> « De fait, la formation du regard et de l'esprit critique fait partie des missions de l'éducation nationale. Elle figure explicitement dans le socle commun des connaissances et des compétences qui définit les objectifs de la scolarité obligatoire. Il faut absolument que les élèves apprennent à analyser, à hiérarchiser et à vérifier les informations qui leur parviennent, car c'est ainsi que l'information complète le savoir transmis par l'école[850]. »

Si le caractère urgent de la formation de l'esprit critique s'incarne dans l'expression « il faut absolument », l'urgence se manifeste également par la mobilisation de la formule qui renvoie au fondement de l'école républicaine et à son idéal normatif : celui de former l'esprit. La fonction des savoirs institués est de répondre à cet idéal. Les processus informationnels que sont « analyser », « hiérarchiser » et « vérifier les informations » ont, par conséquent, une fonction utilitaire au service des « savoir-s » disciplinaires. Il s'agit, pour l'élève, de penser la vérité sous l'angle des savoirs institués. Si l'information « complète le savoir » en enrichissant l'élève, en développant sa perception et ses représentations du monde, la fonction critique des savoirs, celle qui émancipe l'élève est, quant à elle, passée sous silence.

Former l'esprit n'est pas synonyme de libérer l'esprit.

La circulation d'un fragment détaché dans cette circulaire n'a pas manqué d'attirer notre regard. Nous avons mis en italique les transformations subies par cet énoncé d'une année (2007) à l'autre (2008), qui sont essentiellement des ajouts en fonction des nouvelles directives induites par l'instauration du socle :

> « *Il est indispensable* que les élèves apprennent à analyser, à hiérarchiser et à vérifier les informations qui leur parviennent, car c'est ainsi que l'information complète le savoir transmis par l'École. *C'est à ce prix que les élèves pourront se forger les convictions personnelles et les jugements éclairés qui feront d'eux les citoyens libres de demain. Éveiller les consciences et former des esprits libres, voilà un beau projet éducatif !*[851] »

En une année, le présupposé d'urgence se renforce par le passage de l'expression « Il faut absolument » à « *Il est indispensable* » qui signifie que la communauté ne peut désormais se soustraire aux évolutions du monde de l'information qui justifient le projet institutionnel de « former l'esprit critique ». L'ajout de la seconde partie de l'énoncé témoigne d'un discours

[850] Circulaire n°2007-147 du 17-9-2007. Semaine de la presse et des médias dans l'école. BO n°34 du 27 septembre 2007

[851] Circulaire n° 2008-129 du 1-10-2008. 20e Semaine de la presse et des médias dans l'école. BO n° 37 du 2 octobre 2008.

positiviste où les signes de ponctuation traduisent les émotions et le ton enjoué du locuteur, le ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos. Ce dernier n'est pas ignorant des problématiques informationnelles puisqu'il promouvait déjà en 2002, en tant que ministre délégué à l'enseignement scolaire, « l'éveil du sens critique[852] » dans le cadre d'une éducation à l'image. Ses initiatives se sont traduites, entre autres, par la signature d'une convention de partenariat entre le monde de l'audiovisuel (France 5) et le Clémi. Si « former des esprits libres » est une mission assignée aux enseignants au fondement de l'école républicaine, comment une action ponctuelle telle que la Semaine de la presse et des médias qui a lieu une semaine par an, et qui repose sur l'engagement d'enseignants volontaires, peut-elle répondre à de telles ambitions ? Notamment celle d' « *éveiller les consciences et former des esprits libres* ».

Mais que signifie le terme « libre », et vis-à-vis de quels phénomènes l'enseignant devrait-il « éveiller les consciences » ? La circulation des savoirs *via* internet et les réseaux semble remettre en cause l'idéal normatif de « former l'esprit ».

Dans la continuité de la loi d'orientation de 2005 qui inscrit l'éducation aux médias (ÉAM) dans le socle commun de connaissances et de compétences, le rapport de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, paru en 2007, précise la finalité de cette éducation qui permet à l'élève « de connaître, de lire, de comprendre et d'apprécier les représentations médiatiques[853] ». Dans les propos des rapporteurs Alain Brunet et Catherine Beccheti-Bizot, le décryptage des contenus médiatiques et des représentations véhiculées par les médias répond à un objectif bien précis :

> « Ceci est d'autant plus important qu'il existe, du fait de leur actualité, une sorte de présupposé de vérité dans les messages médiatiques, de même qu'une illusion de réalité qui peut interférer et rivaliser avec l'enseignement. Il s'agit bien, dès lors, de former l'esprit critique de l'élève, de l'amener à s'interroger, à faire des choix, à construire une cohérence, à mettre en question la validité et le fonctionnement de tout message qui se donne à lire comme un « extrait de réel » (information, témoignage, document, etc.)[854]. »

La masse d'information circulante rend difficile désormais la recherche de la vérité. Les discours médiatiques concurrencent le rôle de transmission culturelle de l'école et la légitimité de la parole enseignante. Qui dit la vérité ? Où est le vrai ? Les locuteurs ne peuvent se passer de faire référence à la vérité, aux questions d'épistémologie à travers la place des savoirs institués à l'heure où l'information est aisément accessible. Les savoirs institués sont-ils (encore) formateurs pour l'esprit des apprenants ? Le lieu discursif « former l'esprit critique »

---

[852]https://www.vie-publique.fr/discours/136412-declaration-de-m-xavier-darcos-ministre-delegue-lenseignement-scola

[853] Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives.* Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale. Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Août 2007, p. 17

[854] *Ibid.,* p. 18.

surgit dans cet énoncé pour répondre au conflit de vérité qui se pose entre les savoirs institués, vérifiables et vérifiés, imposés comme des vérités sous l'autorité de la parole enseignante, face à des savoirs à vérifier, instables et incertains, issus des médias informatisés. Le lieu discursif concilie les décisions politiques d'introduction des médias informatisés dans la sphère scolaire et la préservation de l'ordre institutionnel fondé sur une relation hiérarchique professeur-élève et sur la transmission de savoirs légitimés.

Cet objet de discours construit par les locuteurs a pour fonction d'assurer la préservation de la culture scripturale située au soubassement de la culture scolaire :

> « Face à ces évolutions qui touchent le cœur de la profession, l'École de la République, qui se fonde elle aussi sur des valeurs liées à la prédominance de l'écrit – à l'exercice de la liberté de penser et à la formation de l'esprit critique – apparaît aujourd'hui comme une alliée. Journalistes et enseignants se découvrent aujourd'hui des intérêts communs et se rapprochent parfois, à travers l'éducation aux médias, pour mener un même combat : la défense de la civilisation de l'écrit[855]. »

Dans un contexte de défiance vis-à-vis des institutions et de l'autorité qu'elles incarnent, l'usage de la formule sous le prisme du lieu discursif concilie la défense d'une culture traditionnelle, celle de l'écrit, et la modernité symbolisée par la culture médiatique. Le rapprochement de deux professions qui ont en commun d'être des médiateurs et diffuseurs des savoirs, les « journalistes » et les « enseignants », n'est pas un acte anodin. L'alliance de deux professions, fragilisées dans leur autorité mais défenseures d'une culture scripturale, est mise au service de l'action publique. La fonction du lieu discursif sert la temporisation des tensions qui se forment, entre les savoirs institués et légitimés *vs* les savoirs instables circulants dans les médias ; entre la pérennité d'une culture scolaire traditionnelle au fondement de l'école républicaine *vs* la culture médiatique évolutive. Ces tensions ont été mises en exergue par l'AFC et l'ADS du corpus principal à travers le cloisonnement et la distanciation des classes/des cultures sur le graphique[856].

[855] Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. Inspection générale de l'Éducation nationale. *L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives.* Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale. Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Août 2007, p. 67.
[856] Cf. Chapitre 1, section 3, sous-section 3.2.

3.3. « L'éducation numérique » pour former l'esprit critique ?

Le terme « numérique » fait une première apparition dans la circulaire de rentrée de 2005 qui promeut l'utilisation de ressources numériques dans le domaine de l'orientation[857]. La cooccurrence des termes « numérique » et « esprit critique » est relevée pour la première fois dans la circulaire de rentrée de 2007. Pour dater l'apparition du terme « numérique » dans notre corpus principal, nous avons fait le choix de nous servir du sous-ensemble de circulaires de rentrées qui paraissent au BO chaque année[858].

Que désigne le terme « numérique » pour les locuteurs des discours institutionnels ? Le relevé lexical permet de regrouper les termes issus de ce champ en cinq classes distinctes :

- la technique et les « outils » : « matériels », « ENT » (Espaces numériques de travail), « outils de recherche », « internet », « toile », « web », « cartable numérique », « web classeur », « passeport numérique » ;

- les plans et dispositifs numériques : « plan numérique de 2010 », « référent numérique » devenu « référent pour les usages pédagogiques du numérique » en 2012, « collèges connectés », le « B2i » (Brevet informatique et internet). La volonté institutionnelle d'intégrer le numérique dans les pratiques pédagogiques et d'en faire un objet d'apprentissage s'inscrit dans le glissement de l'appellation « référent numérique » à « référent pour les usages du numérique » en 2012, la politique d'équipement s'accompagnant de plans de formation des enseignants.

- pédagogie et didactique du numérique : « activités numériques », objets d'étude et d'enseignement dont « médias, information et communication » en 2010[859] ;

- le développement des pratiques enseignantes : « services numériques », « manuels numériques », « cahiers de texte numériques », « mutualisation de ressources » et « formation au numérique » ;

- les modalités d'accès et de circulation de l'information : les pratiques informationnelles et communicationnelles *via* les « réseaux sociaux », potentialités de communication par l'interconnexion des « réseaux », « médias numériques », « médias sociaux », « culture numérique ».

Les cooccurrences de la formule avec les termes issus du champ lexical de l'informatique-numérique sont relevées en lien avec le B2i qui se généralise dans le système éducatif français

[857] Préparation de la rentrée scolaire 2005. Circulaire n°2005-067 du 15-4-2005. BO, n° 18 du 5 mai 2005.
[858] Ce passage qui suit est repris de notre publication. *Op. cit.,* Mahmoudi, K. (août, 2021)
[859] Plus tardivement, nous assisterons à la création de l'enseignement « Information et création numérique » (en 2015) et celui de SNT « science numérique et technologie » (en 2019). Ces enseignements sont concomitants aux deux moments discursifs.

en 2000 en réponse au projet gouvernemental de la société de l'information pour tous[860]. L'extrait présenté ici est tiré d'une note de service dédiée à la mise en œuvre du dispositif à l'école et au collège :

> « Faire preuve d'esprit critique face aux documents, en recherchant quelques critères propres à évaluer leur validité : auteur, source, date de création et de modification[861]. »

Les compétences du B2i sont de nature procédurale : savoir « utiliser la souris » ou « l'aide en ligne » et acquérir les « connaissances de base » dans l'utilisation des TIC. Les compétences informationnelles sont ainsi réduites à des procédures techniques (« rechercher quelques critères ») situées à hauteur de l'évaluation de l'information (« auteur », « source », « date ») sans pour autant qu'il soit question, pour l'élève, de pratiquer la critique du contenu du document ou de l'intention de son auteur.

Alors que le numérique transforme les usages informationnels et communicationnels, l'intérêt des locuteurs pour le B2i accompagne les recommandations du Parlement et du Conseil européen du 18 décembre 2006 qui définissent huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie[862]. Celles-ci apparaissent dans la circulaire qui précise les modalités de mise en œuvre du B2i :

> « Ce cadre de référence décrit 8 compétences clés. La quatrième, la compétence numérique, implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication[863]. »

Dans le champ éducatif, la « compétence numérique » s'inscrit dans les curricula scolaires et implique un « usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) ». Ce dernier fragment est également relevé dans le décret qui institue le socle commun[864]. La fragmentation des énoncés participant aux procédés de lissage discursif tend à l'effacement de la conflictualité et à la recherche du consensus par la référence à une autorité supranationale, ici l'Europe. L'association des termes « sûr » et « critique » paraît antagoniste puisque le terme « sûr » renvoie à la « sécurité », à la stabilité cependant qu'Internet et les réseaux offrent un accès à une information instable car évolutive, et dont la qualité est incertaine. « Sûr » et « critique » semblent se confondre dans cet énoncé.

---

[860] Aucune trace du B2i n'est attestée dans le corpus de discours alternatifs et de contre-discours (C3) ce qui témoigne du peu d'intérêt des locuteurs pour ce dispositif.
[861] Note de service. Encart. Brevet informatique et internet (B2i) école – collège. BO nº 42 du 23 novembre 2000.
[862] https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2006-0365_FR.html ?redirect
[863] Circulaire nº 2010-065 du 12-5-2010. Brevet informatique et internet Généralisation du B2i® adultes. BO nº 21 du 27 mai 2010.
[864] « La culture numérique implique l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux […] ». *Op. cit.,* Décret nº 2006-830 du 11-7-2006.

Alors que l'administration éducative se numérise[865], que les espaces numériques de travail et le cahier de texte numérique se déploient dans les établissements scolaires, « développer l'accès aux technologies numériques éducatives et favoriser leur usage[866] » sont les deux priorités de la rentrée 2009. L'empressement des locuteurs se lit, l'année suivante, dans le sous-titre de la circulaire de rentrée 2010 : « 1.4 Accélérer le développement du numérique à l'école[867] ». La fréquence de la formule s'accélère subitement en 2010. « Accélérer le développement du numérique » suppose de développer une éducation non pas « au » numérique mais une « éducation numérique » :

> « Le développement de l'éducation numérique des élèves, pour un usage réfléchi et responsable d'internet ainsi que pour leur maîtrise des technologies de l'information et de la communication, est aujourd'hui une obligation pour l'école[868]. »

L'accélération des usages du numérique serait un facilitateur d'échange et de communication. Les termes utilisés par le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer, soutiennent une rhétorique de la persuasion : « accélérer le développement », « obligation » « responsable ». L'avenir de l'éducation reposerait-elle sur cette « accéléra-tion » ? L'expression « éducation numérique » attire notre regard et mérite que l'on s'y arrête un instant. Il ne s'agit pas d'une éducation *au* numérique mais bien d'une « éducation numérique », ce qui signifie que le numérique n'est pas l'objet de cette éducation mais sa nature même.

L'usage discursif de la formule répond à une fonction précise : faire accepter[869]. La formule est agissante, elle rend acceptable les directives institutionnelles en faveur de l'intégration du numérique à l'école par la force de ses présupposés idéologiques. « Former l'esprit critique » se construit finalement sur le postulat d'une forme de crédulité, de naïveté de l'élève dans son rapport à l'information voire du défaut de vigilance. La croyance en la légitimité du projet de « former l'esprit critique » prend lieu et place d'une éducation critique à l'information au contenu épistémologique clairement défini.

Tandis que la fréquence de l'occurrence « esprit critique » amorce sa descente en 2012-2013 tout en restant élevée, mettant fin au moment discursif de 2010 qui correspond au récit d'une formule prise dans la société dite de l'information, le numérique a ouvert une ère nouvelle pour l'école. Le discours néolibéral qui émane du rapport Fourgous[870] consacre la culture numérique

---

[865] Nous avons été témoin des évolutions induites par le numérique au cours de la collecte des données au travers des évolutions de formats du BO. En 2006, la collecte des données ne s'opère plus à partir de la numérisation du BO papier mais d'un BO en ligne enrichi de liens hypertextuels. Le format du BO est plus léger, la consultation plus rapide et le téléchargement en intégralité est désormais possible.
[866] Circulaire de rentrée 2009. BO n° 21 du 21 mai 2009
[867] Circulaire de rentrée 2010. BO n°11 du 18 mars 2010.
[868] *Ibid.*
[869] Ce que Jean-Pierre Faye a nommé le « procès d'acceptabilité ». *Op. cit.,* Faye, 1972. Cf. Partie 2, chapitre 2, section 1.
[870] Du nom de son rapporteur, le député-maire Jean-Michel Fourgous. Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants. *Apprendre autrement à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*, 24 février 2012, p. 7.

comme une « culture de l'adaptabilité[871] » qui facilite l'intégration des innovations technologiques :

> « Internet est un support de choix pour favoriser l'acquisition d'un esprit critique constructif, le développement de l'autonomie, la mutualisation, la collaboration, la créativité, l'innovation. Il fait émerger une intelligence et une production collectives[872]. »

Les premières lignes du rapport donnent le ton : le numérique « métamorphose » l'école. Un discours mythique entoure l'usage éducatif et pédagogique du numérique. La croyance en une « intelligence » virtuelle et « collective » issue des pratiques et des usages de l'internet et des réseaux émane des propos du rapporteur. L'esprit critique est une compétence de créativité et même, selon un des titres du rapport, « une clé pour comprendre notre société de l'information[873] ». Dans la vision du rapporteur Fourgous, l'« esprit critique » est un esprit « créatif » et « constructif ». C'est la première fois que nous relevons l'expression « esprit critique constructif » qui apparaît à cinq reprises dans ce rapport (contre dix pour « esprit critique ») et semble renvoyer à une conception managériale de l'éducation.

L'usage de l'expression « constructif » renvoie, selon nous, au modèle de l'adaptation à l'objet technique. Mais une culture critique ne peut se construire sur le modèle de l'adaptation à la technique, à une rationalité technique, car ce modèle ne permet pas de sortir l'élève d'une logique de domination. Derrière l'usage de toute formule, des enjeux socio-politiques sont mis en débat. La formule « esprit critique » est instrumentalisée au service des directives institutionnelles qui font de l'intégration du numérique à l'école un processus inéluctable. Cette politique influe sur les trajectoires de la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels sur la période étudiée.

[871] *Ibid.,* p. 25.
[872] *Ibid.,* p. 36.
[873] *Ibid.,* p. 50.

Discussion conclusive du chapitre 3

À l'aune de nos résultats, nous sommes en mesure de compléter le portrait idéologique de l'élève penseur critique proposé au cours de la discussion conclusive du chapitre précédent. En bleu figurent les traits culturels du penseur critique en interaction avec le monde de l'information :

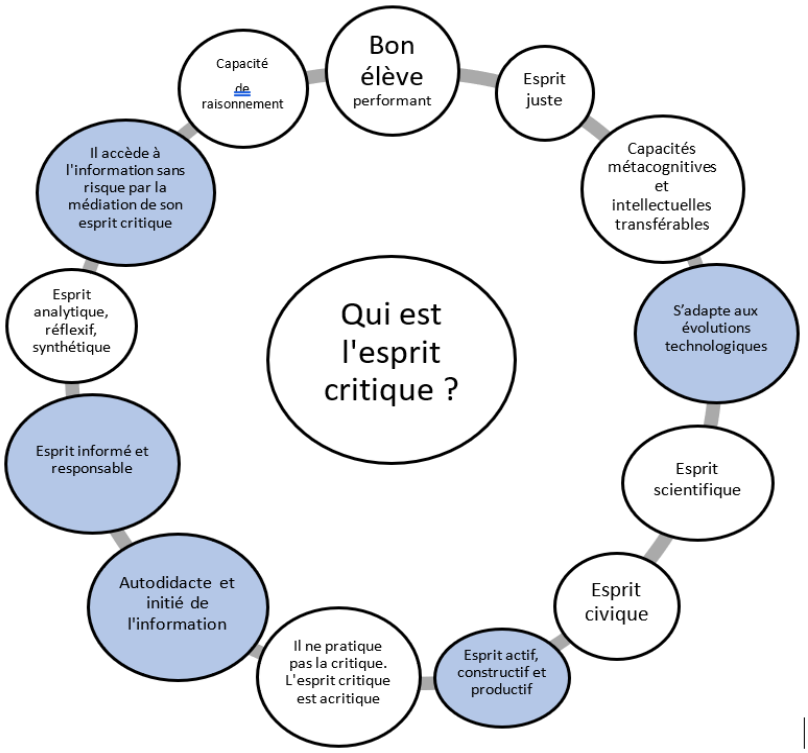


Schéma de synthèse. Portrait idéologique de l'élève penseur critique en interaction avec le monde de l'information dans les discours instituants

Les processus d'acculturation scolaire attribuent au penseur critique des qualités de pensée réflexive, analytique et auto-correctrice qui fondent une culture métacognitive et intellectuelle. Dans la conception institutionnelle, le sujet disparaît derrière l'élève et son intelligence, oblitérant ainsi le fondement critique contenu pourtant dans la notion d'esprit critique. L'esprit critique est initié au monde de l'information et autodidacte disposant de compétences informationnelles critiques qui nous paraissent sommaires. Le positionnement idéologique de l'institution scolaire se dégage de l'analyse de discours ainsi qu'une conception politique de l'esprit critique.

Nos résultats tendent à montrer que l'éducation à l'esprit critique repose sur la transmission d'un outillage intellectuel et cognitif qui sert les processus d'affiliation aux cultures scolaires. Un outillage qui s'appuie sur des processus autodidactiques et naturels de l'élève, ce qui soulève une contradiction : toute éducation ne repose-t-elle pas sur la mise en œuvre de dispositifs éducatifs et d'apprentissage ?

Question de méthode : comment faire émerger des prescriptions, des normes, des représentations qui relèvent d'une culture au moyen de l'analyse de discours ?

Notre positionnement de recherche a posé des défis d'ordre méthodologique. L'analyse lexicale et qualitative des énoncés suffit-elle à dégager les éléments qui fonderaient une culture critique de l'information institutionnalisée ?

Si au cours du deuxième chapitre, nous avons présenté un inventaire de constructions lexicales sous forme de tableaux, notre étude ne se réduit pas pour autant à une analyse lexicométrique. Notre approche des corpus est à la fois lexicale et discursive. Si notre démarche exploratoire peut paraître un peu abrupte, ces tableaux d'inventaire permettent de prendre de la distance et de dégager des régularités et des ruptures lexicales sur le temps de notre investigation. Pour voir ce que les discours idéologiques sous-tendent, il convient de construire, dans la patience et le temps long de l'analyse, des niveaux d'observation. Et ceci, au risque de produire, dans un premier temps, « des distinctions un peu forcées[874] ». Ces constructions lexicales sont des objets de discours qui ne se suffisent pas à eux-mêmes. Si les occurrences qui constituent nos tableaux composent l'univers lexical de l'esprit critique, elles ne permettent pas, à elles seules, de dégager, les éléments qui fonderaient une culture critique de l'information. Ces tableaux d'inventaire ne rendent pas compte non plus des stratégies rhétoriques et communicationnelles des locuteurs des discours.

C'est la raison pour laquelle nous avons associé à l'analyse lexicométrique, une analyse qualitative herméneutique des énoncés. Nous considérons cette dernière comme une théorie et une pratique qui s'appuie sur la compréhension et l'interprétation des signes et les logiques humaines de communication à l'œuvre dans les discours[875]. Le choix d'associer ces deux analyses répond à deux objectifs :

- celui de pénétrer les corpus, de faire parler les textes : telle est la position de tout chercheur analyste de discours qui défend une approche herméneutique ;

-de constituer un garde-fou méthodologique obviant à la fois une approche calculatoire et comptable de nos corpus ou, à l'inverse, une pauvreté interprétative.

L'acte herméneutique est lié à la biographie du chercheur. Il n'est pas une méthodologie de recherche mais plutôt « […] une modalité du comprendre[876] ». Le processus interprétatif qui résulte de la démarche herméneutique exige de nous des efforts de compréhension et d'interprétation. S'engager dans ce processus s'apparente alors à un dialogue avec les corpus pour contribuer au sens du texte[877]. Toutefois cette production de sens ne constitue pas un processus achevé car de nouvelles interprétations dévoilent à nouveau du sens ; un sens qui ne livre jamais son dernier mot[878]. Ce qui nous confronte au risque d'une interprétation illimitée.

[874] *Op. cit.,* Jeanneret, 2000, p. 67.
[875] *Op. cit.,* Paillé & Mucchielli, 2016, p. 107. Cf. Partie 2, chapitre 3, section 3.2.
[876] *Ibid.,* p. 108.
[877] *Ibid.* p. 113.
[878] *Ibid.* p. 114.

Discussion conclusive de la partie 3

L'absence de fondement critique pour la notion « esprit critique » dans les conceptions institutionnelles nous amène, en conclusion, à définir ce que nous entendons par ce « fondement critique ».

Quel sens donner au mot « critique » dans l'expression « culture critique » ?

Il existe une multiplicité d'approches du terme « critique » : le criticisme kantien, la pédagogie critique freirienne, les théories critiques de l'École de Francfort, la sociologie critique en éducation de Bourdieu, entre autres. Pour définir cette notion, nous nous appuyons sur deux de nos travaux, deux expériences vécues au cours des années qui ont jalonné cette étude doctorale :

- la recension de l'ouvrage dirigé par Roland Canu *et al.*[879] qui nous a conduite à souscrire à la démarche de Dominique Boullier qui est de déterminer des paliers pour la critique, travail auquel s'adonne le chercheur en situant celle-ci dans le contexte du numérique ;

- les réflexions engagées avec Yolande Maury au cours d'un séminaire dédié à la pensée de Paolo Freire[880] qui ont orienté notre approche de l'éducation critique en tant que processus transformateur.

Par conséquent, définir le terme « critique » suppose de distinguer deux paliers :

- le premier palier consiste en la pratique de la critique qui consiste à discerner pour porter un jugement, un point de vue personnel argumenté, favorisant la compréhension des phénomènes et l'adoption d'une distanciation nécessaire à leur analyse. Cette pratique ouvre un champ de possibles par la prise en considération de la réalité sociale. Elle sous-tend un engagement dans la pratique de la critique que Foucault appelle « activité critique », à savoir une activité de la pensée qui anime les comportements quotidiens et qui va de pair avec la transformation[881]. Cette pratique de la critique est-elle possible à l'école ? De quelle légitimité la pratique de la critique bénéficie-t-elle dans le champ scolaire face à l'autorité de l'enseignant ?

-Le second palier consiste en une pratique du dévoilement, de la contestation et de la dénonciation des idéologies ainsi que des modèles hégémoniques et de domination[882]. Dans la

[879] Notamment la contribution de Dominique Boullier intitulée « Critique du numérique, numérisation de la critique » et sa proposition de plusieurs formats pour la critique (pp. 91-108). Mahmoudi, K. (2020). Canu, R., Chaulet, J., Datchary C. & Figeac, J. (dirs.) (2018) : Critiques du numérique, *Études de communication*, 1 (*54*), pp. 205-208. https://doi.10.4000/edc.10466.

[880] Maury, Y. & Mahmoudi, K. Débattre autour du mouvement des Gilets jaunes pour la web radio. Quelle place pour une éducation critique ? *XIIe Rencontres internationales du Forum Paulo Freire*, 16 septembre 2021, Campus Condorcet. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03482824/

[881] « Je ne crois pas que l'on puisse opposer critique et transformation, la critique « idéale » et la transformation « réelle ». Foucault, M. (2001a). Est-il donc important de penser ? Dans *Dits et Écrits, 1954-1988, Tome II : 1976-1988*. p. 999.

[882] Fossier, A. & Manicki, A. (2009) Où en est la critique ?. *Tracés. Revue de Sciences humaines, (13)* http://journals.openedition.org/traces/306

pensée de Paolo Freire, la critique sous-tend une « conscience critique du monde » (*critical consciousness*), qui permet le passage d'une conscience immédiate à une conscience critique[883] ouvrant la voie à un processus transformateur et émancipatoire par la dénonciation des rapports de pouvoir et des idéologies. La pédagogie critique est une *praxis*, dans le sens où elle articule théorie critique et action transformatrice[884]. La fonction d'une éducation critique serait d'encourager cette conscience critique qui suppose un dépassement de soi (« aller au-delà de »)[885].

Ces deux paliers ont en commun d'associer la notion de critique à un processus transformateur.

Quelles sont les conceptions institutionnelles de la culture critique de l'information qui se dégagent du corpus 1 (C1) ?

Le relevé lexical atteste, aux côtés des cultures de l'information, des médias, du numérique, qui nous préoccupent prioritairement, une multiplicité de cultures :

- liées aux enseignements disciplinaires et aux éducations à : « culture musicale », « culture scientifique et technologique/technique », « culture humaniste », « culture littéraire »,, « culture artistique ». En Français, il est question de « la constitution d'une culture et la formation d'une pensée autonome[886] ».

-cultures citoyennes : « culture de l'engagement », « culture morale et civique », « culture de solidarité, d'entraide » [887].

L'expression culture critique de l'information n'a jamais été relevée.

De l'analyse du corpus 1 (C 1) se dégage une conception institutionnelle de la culture critique qui s'apparente à une « culture cultivée » reposant sur des compétences métacognitives et intellectuelles (culture de l'intellect) ainsi que sur l'acquisition de compétences informationnelles, en définitive, assez sommaires. Or une culture critique ne peut se réduire à une culture de l'intellect. Penser l'éducation sous l'angle de la culture implique pourtant d'aller plus loin que la transmission d'un outillage métacognitif pour comprendre le monde de l'information.

L'analyse qualitative des discours instituants, sur la période 1998 à 2010, atteste de l'ancrage disciplinaire de l'esprit critique qui présente la culture critique comme une culture transversale adaptative aux exigences des disciplines d'enseignement : en histoire-géographie et en

[883] Pereira, I. (mai, 2020). Les dialogues de pédagogies radicales : développer l'esprit critique. *Les cahiers de pédagogies radicales : développer les pédagogies inspirées par l'œuvre de Paolo Freire*. https://pedaradicale.hypotheses.org/2918

[884] Voir à ce sujet les nombreux travaux d'Irène Pereira qui ont pour finalité la construction, en France, d'une théorie critique en éducation.

[885] Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Édition Érés.

[886] Arrêté du 5-10-2006 paru au JO du 18-10-2006. Programme de l'enseignement de Français en classe de première des séries générales et technologiques. BO n°40 2 novembre 2006.

[887] En 2015, le contexte des attentats fait apparaître l'expression « culture de la prévention et de la sécurité ».

Français, la culture critique s'apparente à une culture humaniste. En sciences, elle rapproche l'esprit scientifique et l'esprit critique.

Nous pouvons conclure que l'*épistémé* « critique » semble se confondre avec une *épistémé* disciplinaire sur la période allant de 1998 à 2010. Est-ce le cas sur toute la durée de l'étude ?

Pour le savoir, poursuivons nos analyses des trajectoires de la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels.

Partie 4

Le lieu discursif « former l'esprit critique » : un espace d'expression pour une culture critique de l'information ?

« Les mots ont une histoire […]

Les mots apparaissent pour répondre à certaines interrogations, à certains problèmes qui se posent dans des périodes historiques déterminées et dans des contextes sociaux et politiques spécifiques. Nommer, c'est déjà à la fois poser le problème et déjà le résoudre, d'une certaine façon. »

Denys Cuche, 1996, p. 7

PARTIE 4. « Former l'esprit critique » : un lieu d'expression pour une culture critique de l'information ? Introduction

Un objet de discours se déploie dans l'espace médiatique d'Eduscol. Une page-écran intitulée « former l'esprit critique des élèves[888] » devient, sous notre regard d'analyste de discours, la trame lexicale d'un lieu discursif. Sur le plan méthodologique, nous avons collecté, sur les sites Eduscol et Education.gouv, des textes aux registres discursifs variés, situés entre 2013 et 2019, qui composent le troisième sous-ensemble (SC3) de notre corpus 1 (C 1). La partie précédent (Partie 3) étant centrée essentiellement sur les résultats de l'analyse des discours instituants, ce troisième sous-ensemble a été peu exploité jusqu'à maintenant. La variable temps évolue selon que l'on constitue des corpus dans « l'espace et le temps des médias[889] » ou dans la sphère des discours instituants.

Dans ce troisième sous-ensemble de discours médiatiques (C1SC3), nous avons réuni des témoignages, des fiches pratiques[890] et des textes de recommandation. Une forme ronde et trois vidéos s'y ajoutent, comme nous l'avions annoncé au cours de la deuxième partie[891]. 56 textes composent ce troisième sous-ensemble desquels ont été produits 75 énoncés. 18 015 mots au total ont fait l'objet de l'analyse. La médiatisation des discours institutionnels offre à la formule et au lieu discursif une large « publicité », « un prestige public »[892], selon les expressions du philosophe allemand Jürgen Habermas. Inscrire notre réflexion dans le champ des SIC nous conduit à prêter attention à toute forme de matérialité discursive.

Sur le plan méthodologique, nous avons opéré des mouvements de va-et-vient entre les différents sous-ensembles qui constituent le corpus de discours institutionnels : entre la sphère des discours instituants (C1 SC1-2) et celle des discours médiatiques (C1 SC3), que nous définissons, ici, de manière succincte comme des discours véhiculés par les sites institutionnels. Si les discours instituants contiennent un jargon qui réserve leur lecture à des destinataires initiés et rompus à cette rhétorique, les discours médiatiques s'adressent, plutôt, à un public élargi : enseignants, parents, élèves, tout individu désireux de s'informer sur les orientations des politiques publiques éducatives.

---

[888] Un doute subsiste sur la date de création de cette page. Le code source de la page ne nous a pas renseignée avec précision. La mention « mise à jour 2016 » qui figure sur cette page-écran laisse supposer que celle-ci a été produite avant cette date.
[889] *Op. cit.*, Moirand, 2004.
[890] Comme la fiche 27. « Le parcours citoyen et les nouveaux programmes d'enseignement civique ». Eduscol. Rentrée 2015.
[891] Cf. Partie 2, conclusion du chapitre 2.
[892] Habermas, J. (1962), *L'espace public*. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise, chapitre 4, section 21, trad. Marc B. de Launay, Payot, 1986. Dans Huisman et al. *Histoire des philosophes illustrés par les textes*. Nathan, p. 404.

Dans une logique de continuité méthodologique, nous poursuivons nos analyses des trajectoires de la formule, de ses (co)occurrences et corrélations dans les discours institutionnels. Dans cette quatrième et dernière partie, nous opérons une centration sur les stratégies de communication[893] mises à l'œuvre par les locuteurs. Quant aux corpus 2 et 3, ils continuent de servir la mise en lumière des singularités lexicales et discursives du corpus 1 (C 1). Nous nous emploierons à apporter des éléments de réponse à la problématique de notre étude : de quelle reconnaissance institutionnelle une culture critique de l'information bénéficie-t-elle dans les discours ?

Dans cette partie, les résultats de nos analyses empiriques seront présentés selon une organisation en trois chapitres.

Le premier chapitre est dédié au récit d'une formule dans le contexte des attentats. Une forte accélération de sa fréquence atteint son apogée au cours du moment discursif de 2016. Nous serons sensible aux événements socio-politiques et au contexte de production des discours sur l'esprit critique. La formule s'imprègne d'une dimension civique à l'origine du rapprochement de l'esprit critique avec les principes et fondements républicains, dont la laïcité. La culture critique de l'information s'imprègne d'une dimension axiologique dans une période marquée par le renforcement de l'ÉMI. Quelles conceptions de l'éducation critique à l'information, aux médias et à l'informatique-numérique se dégagent de l'analyse des corpus ?

Mobiliser la notion de lieu discursif suppose, en somme, d'être attentive aux discours des locuteurs autant qu'à la portée de leurs messages. Nous serons donc conduite, dans un deuxième chapitre, à analyser minutieusement les supports de diffusion des discours et la caisse de résonnance offerte par les sites institutionnels Eduscol et Education.gouv. Nous concentrerons notre attention sur deux mises en récit de l'esprit critique : celle de Jérôme Grondeux, inspecteur général de l'Éducation nationale et de Sophie Mazet, professeure d'anglais. Tous deux vont déployer leurs arguments et investir le lieu discursif à leur façon. Notre regard se posera, enfin, sur cette forme ronde que nous avons nommée « forme synoptique ».

Le dernier chapitre est consacré au moment discursif de 2019. Nous analyserons les effets de la circulation du terme « radicalisation » sur la formule « esprit critique » dans le corpus de discours institutionnels. La formule s'insère dans un nouveau récit, celui de l'école « de la confiance » porté par le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer. Avant de clore temporairement notre réflexion et notre discussion, nous procéderons au décryptage de la trame lexicale du lieu discursif « former l'esprit critique » : constitue-il un espace d'expression pour une culture critique de l'information ?

[893] Le terme communication est saisi dans son sens étymologique de mise en commun et de partage.

Chapitre 1. Une formule prise dans le récit des attentats

1. « Former l'esprit critique » : un discours produit par/dans un contexte

1.1. 2013, une année charnière ?

Dans le contexte des attentats, s'ouvre un nouveau récit pour la formule « esprit critique » que nous relaterons dans ce premier chapitre. Nous commencerons par préciser les signes et les événements annonciateurs de l'augmentation subite de sa fréquence qui donne lieu au moment discursif de 2016. Le graphique généré par Iramuteq qui retrace la fréquence de l'expression « esprit critique » dans le corpus de discours institutionnels (C 1), sur la période 1998 à 2019[894], montre que celle-ci entame sa descente à partir de 2011 pour atteindre un niveau bas en 2013-2014. Dans les discours instituants, le mouvement est similaire puisque sa fréquence, qui était de 41 en 2010, amorce un mouvement régulier de descente pour parvenir à 14, en 2013. Si l'année 2013 ne comporte donc pas de signes de rupture dans les trajectoires de la formule, cette année est toutefois marquée par des événements annonciateurs du moment discursif de 2016.

En quoi 2013 constitue-t-elle, selon nous, une année charnière dans la construction du lieu discursif « former l'esprit critique » ? Nous avancerons ici des éléments de réponse à ce questionnement.

Portée par le gouvernement de François Hollande et plus particulièrement par son ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République voit apparaître, pour la première fois dans un texte de loi sur l'éducation[895], l'expression « esprit critique ». La formule surgit dans un passage qui a pour titre « apprendre à l'ère du numérique » :

> « Il est impératif de former les élèves à la maîtrise, avec un esprit critique, de ces outils qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs et de permettre aux futurs citoyens de trouver leur place dans une société dont l'environnement technologique est amené à évoluer de plus en plus rapidement. Les professeurs-

[894] Cf. Partie 3, chapitre 3, section 1.Graphique intitulé « les moments discursifs de la formule… ».

[895] Trois textes de lois jalonnent notre période de référence 1998-2019 : aucune occurrence de la formule n'est relevée dans la loi d'orientation de 1989 « Bâtir l'école du 21e siècle », ni dans la loi nº 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics en application du principe de laïcité, ni dans la loi nº 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. Voir la frise chronologique qui figure sur Education.gouv : https://www.education.gouv.fr/reperes-histoire-et-patrimoine-1133

> documentalistes doivent être particulièrement concernés et impliqués dans les apprentissages liés au numérique[896]. »

Si les professeurs documentalistes sont reconnus pour leur implication dans la promotion des « apprentissages liés au numérique », les locuteurs ne précisent pas pour autant la nature et les modalités concrètes de leur intervention. Le mandat du ministre de l'Éducation nationale est marqué par cet « impératif » du numérique qui semble aller de pair avec l'« éducation numérique » promue par la circulaire de rentrée de 2010[897]. Un « impératif » qui est perceptible dans le discours tenu par le ministre, en décembre 2012, et dont l'extrait ci-dessous est tiré de la circulaire de rentrée de 2013 :

> « Il est nécessaire et urgent de refonder l'École de la République. Ma conviction est que cette refondation ne pourra se réaliser sans faire entrer l'École dans l'ère du numérique[898]. »

Le lieu discursif « faire entrer l'École dans l'ère du numérique » traduit l' « urgence » de promouvoir le numérique et sa culture dans le champ éducatif. Une urgence qui se traduit par la création de contenus d'enseignement qui, en cette année 2013, restent encore optionnels[899]. La présence signifiante de deux verbes, dans cet énoncé, et le choix de l'expression « faire entrer l'École » plutôt que du substantif « l'entrée de l'École » dévoilent le caractère inéluctable de l'entreprise pour une école soumise aux impératifs technico-numériques.

La loi de refondation de 2013 ne comporte pas moins de 7 occurrences de l'« esprit critique » et 10 expressions formées à partir du terme « esprit » :

- lorsqu'il est question de « […] promouvoir une plus grande ouverture sur l'Europe et le monde […] », l'école a pour fonction de « […] développer un esprit européen […] » [900] ;

- lorsqu'il est question de la place de la pratique sportive, l'école favorise ainsi un « […] esprit d'équipe […] » ;

-l'enseignement de la morale laïque et de l'éducation civique contribue ensuite « […] à former des esprits libres et responsables […] » ;

---

[896] Loi nº 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/
Nous l'appellerons loi de refondation de 2013 dans tout le texte.
[897] Cf. Partie 3, chapitre 3, section 3.3.
[898] Circulaire de rentrée 2013. BO n° 15 du 11 avril 2013.
[899] L'option « informatique et sciences du numérique » en classe de terminale de chacune des séries du baccalauréat général et technologique est mise en œuvre à la rentrée 2012 suite à la parution du rapport Fourgous. Source : *Quelques jalons pour un historique de l'informatique dans le système éducatif français Depuis 1970*. https://www.epi.asso.fr/revue/histosom.htm
[900] *Op. cit.,* Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013.

- lorsqu'il est question des enjeux socio-politiques liés au développement technologique notamment « numérique », il s'avère « impératif » de former les élèves à la maîtrise de ces outils « […] avec un esprit critique […]. » ;

- quand les locuteurs s'apprêtent à clore ce texte de loi, ils appellent à un « […] esprit d'unité, de confiance et d'action, dans l'intérêt des élèves et dans celui du pays ».

La polysémie du terme « esprit » autorise la production d'une variété de formules. Leur fonction argumentative permet aux locuteurs institutionnels de disposer d'outils stratégiques de communication. L'élasticité des termes « esprit » et « critique », qui constituent la formule, autorise des mouvements de décomposition/recomposition. Tout au long de notre investigation, de 1998 à 2019, la formule « esprit critique » va se décomposer et se recomposer pour changer de forme et de sens au gré des situations énonciatives qui la convoquent[901]. La capacité des formules à se transformer, à se métamorphoser, sert la rhétorique institutionnelle et la construction d'un *ethos* d'autorité inhérent aux discours instituants qui permet la diffusion des normes et des modèles de conduites, l'édiction des comportements de la collectivité dont l'institution est la garante.

Si l'année 2013 n'annonce aucune réforme éducative[902], la formule surgit cependant dans des textes normatifs. À la suite de la loi de refondation, le référentiel de compétences professionnelles, paru en juillet 2013, qui précise les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, n'échappe pas à cette règle :

> « En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. […] Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique […]. Aider 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 […][903]. »

Sur la période de référence de notre investigation, de 1998 à 2019, nous constatons les évolutions de cette succession de trois termes, de cette triade lexicale, qui s'affiche dans les discours instituants sous différentes formes selon les époques : du « vécu, réel et représenté » de la circulaire de 1999[904], à la distinction entre le « prouvé, probable et incertain » de la loi d'orientation d'avril 2005. Dans le référentiel de compétences de 2013, la formule se corrèle à la triade « opinions, savoirs, croyances ». Depuis la fin des années 2000, le fonctionnement d'Internet et des réseaux sociaux expose les élèves à des bulles informationnelles qui tendent à conforter les croyances plutôt que le pluralisme des idées. L'usage discursif de la formule semble atténuer cette dualité qui apparaît entre deux notions : croire et savoir. Suffit-il, pour

[901] Les linguistes mobilisent la notion de défigement pour qualifier la capacité des formules à se décomposer pour se recomposer.
[902] Nous avions vu précédemment que ces réformes sont un lieu de surgissement privilégié pour la formule « esprit critique ».
[903] *Op. cit.,* Arrêté du 1-7-2013 paru au JO du 18-7-2013. BO n°30 du 25 juillet 2013.
[904] Cf. Partie 3, chapitre 3, section 3, sous-section 3.1.2.

l’élève, d’exercer son esprit critique pour développer la capacité de distinguer une information d’une opinion, un savoir d’une croyance ?

1.2. La force d'évidence du lieu discursif : le présupposé d'urgence

Si l'année 2013 déroule un certain nombre de signes et d'événements annonciateurs du moment discursif de 2016, le contexte des attentats de 2015, dans lequel s'inscrit la réforme des cycles[905] engagée par la ministre de l'Éducation, Najat Vallaud-Belkacem, ouvre un nouveau récit pour la formule. En 2016, il se passe quelque chose qui ne s'était jamais produit auparavant puisque l'accélération de la fréquence de l'expression « esprit critique » est la plus forte sur toute la période étudiée (1998-2019). Nous relevons l'expression plus de 150 fois dans le corpus de discours institutionnels (C 1), ce qui signifie que sa fréquence a triplé par rapport à l'année 2010 au cours de laquelle nous la relevons 50 fois. Dans les discours instituants (C 1 SC1 et 2), ce mouvement d'accélération prend une forme différente : tandis que l'expression « esprit critique » n'est relevée qu'à 10 reprises sur l'année 2014, sa fréquence augmente subitement dès 2015 pour atteindre une fréquence de 51, puis de 55 en 2016. Dans les discours instituants, ces deux années 2015-2016 marquent une augmentation subite de la fréquence alors que dans le corpus de discours institutionnels (C 1), l'année 2016 apparaît en pic[906]. Le phénomène de reprises et de répétitions des énoncés contribue à augmenter la fréquence de la formule[907] qui prend place dans de volumineux BO spéciaux dédiés à la réforme engagée[908].

La médiatisation des incidents qui ont eu lieu dans quelques établissements scolaires en raison du non-respect de la minute de silence en hommage aux victimes des attentats interroge l'autorité institutionnelle et son pouvoir « instituant ». La défense du pays devient l'affaire de l'école, et la formule le signe symptôme des attentats. La formule « pensée stratégique[909] » fait son entrée dans le corpus 1 (C 1) en 2016 aux côtés d'une autre formule dont la présence est attestée dès 2009 mais dont la fréquence s'accélère en 2016 : l'« esprit de défense[910] ». Le contexte des attentats nécessite, semble-t-il, « […] de donner à l'ensemble des élèves la culture de défense qui fait partie des connaissances, des compétences et des capacités nécessaires au futur citoyen […][911] ». De « nouvelles » fonctions apparaissent pour les locuteurs à l'instar de celle de Laurent Prévost qui, dans le BO, s'exprime en tant que « directeur général de la sécurité civile et de la gestion de crises ». Cette fonction qui émane du ministère de l'Intérieur consacre l'alliance de deux ministères[912].

Quelles conceptions de l'esprit critique, et conséquemment de la culture critique, l'institution donne-t-elle à voir dans ces discours durant cette période ? Pour répondre à ce questionnement,

---

[905] Arrêté du 9-11-2015 - JO du 24-11-2015. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). BO spécial nº 11 du 26 novembre 2015

[906] Cf partie 3, chapitre 1, section 1.

[907] Nous avons pu relever au cours de ces deux années 2015-2016 jusqu'à 38 fois le même énoncé.

[908] Le BO spécial nº 11 du 26 novembre 2015 contient 395 pages.

[909] Nous relevons cette formule à 4 reprises sur la période étudiée, uniquement en 2016.

[910] Nous avons relevé cette formule à 3 reprises en 2009, à 2 reprises en 2011 puis à 10 reprises en 2016.

[911] Protocole d'accord du 20-5-2016. Développer les liens entre la jeunesse, la défense et la sécurité nationale. BO n º 26 du 30 juin 2016.

[912] Laurent Prévost est nommé directeur de la sécurité civile par un décret du 31 juillet 2014 : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000029322914/

nous présenterons tout d'abord un ensemble d'éléments de contexte qui, d'après nous, présupposent l'urgence de la mise en œuvre de la formation de l'esprit critique.

Le phénomène des alliances interministérielles sont une des particularités de cette période. Au cours de la deuxième partie de notre étude, nous annoncions notre intention d'analyser des textes qui intègrent du visuel, du verbal et du sonore[913]. Une courte vidéo retrace le déplacement de deux ministres durant la 26e Semaine de la presse et des médias dans l'école. La vidéo, accessible *via* le site du ministère de la Culture, s'intitule « Éducation aux médias : former l'esprit critique des plus jeunes[914] » :

Capture d'écran. Déplacement de Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'Éducation nationale, et de Fleur Pellerin, ministre de la Culture, au collège Guy Flavien, le 23 mars 2015. Site du ministère de la Culture. « Éducation aux médias : former l'esprit critique des plus jeunes ».

L'analyse discursive et sémiotique de la vidéo dégage des thématiques, présentes dans les discours des deux ministres, que sont la liberté de la presse, la liberté d'expression, « […] le travail autour de l'information […] ». Choisir la scène du CDI n'est pas un acte anodin tandis que la ministre de l'Éducation nationale évoque « […] des attentats contre la liberté d'expression […] ». Le cadre instauré par la Semaine de la presse et des médias à l'École offre l'occasion aux enseignants de mettre en action des activités liées à la connaissance de l'information.

Le titre choisi pour qualifier ce déplacement est « former l'esprit critique des plus jeunes ». L'expression « des plus jeunes » plutôt que « des élèves » permet de réunir les deux ministères tout en dirigeant cette communication interministérielle en direction d'un public élargi et à partir de partenariats qui incluent à la fois le Clémi et « […] l'engagement de trois entreprises

[913] Cf. Partie 2, conclusion du chapitre 1.
[914] Ministère de la Culture. « Éducation aux médias : former l'esprit critique des plus jeunes ». 23 mars 2015. Vidéo de 1mn 49 transcrite. http://www.culturecommunication.gouv.fr/Actualites/Education-au-medias-former-l-esprit-critique-des-plus-jeunes

de l'audiovisuel public […][915] ». Les ministres font un appel aux partenaires institutionnels, aux journalistes, aux bénévoles de la réserve citoyenne pour faire communauté, faire corps. Face à la fragilisation des institutions, l'union institutionnelle présuppose l'urgence de mettre en œuvre cette « ambition majeure[916] » : « former l'esprit critique des plus jeunes ». Nous définissons le présupposé avec les mots d'Alice Krieg-Planque comme 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[917] ».

La visibilité médiatique accordée à ce déplacement vise à afficher une coopération et une cohésion inter-ministérielles. Le duo formé par les deux ministres se traduit par la cosignature d'un rapport de 15 pages qui se présente en une feuille de route conjointe, publié le 11 février 2015, pour la mise en œuvre d'une « Éducation artistique et culturelle, éducation aux médias et à l'information » sous l'égide des deux ministères.

Un phénomène lexical est identifié au cours de la deuxième décennie (2010-2019) qui présuppose, d'après nous, l'urgence de mettre en œuvre la formation de l'esprit critique. La formule et ses notions associées vont connaître, durant cette période, un ajout d'adjectifs et de noms créant ainsi des expressions élargies, enrichies, qui témoignent de l'insistance des locuteurs à dire « esprit critique ». Dans le tableau à double entrée qui suit, nous avons cherché à comparer les constructions lexicales, sur les deux décennies de notre étude, en observant les transformations de la formule « esprit critique ». Nous avons repris le découpage chronologique en deux plateaux : un plateau bas (1998-2009) et un plateau haut (2010-2019)[918]. Les tableaux que nous présentons ci-après offrent une vue d'ensemble des expressions lexicales de la formule sur la période étudiée de 1998 à 2019. Les relevés sont issus de l'analyse des deux premiers sous-ensembles du corpus 1 (C 1SC1 et 2) qui constituent les discours instituants :

[915] *Ibid.*
[916] *Op. cit.,* Eduscol, 2016.
[917] *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2017, p. 122.
[918] Le premier plateau qui correspond à la décennie 1998-2009 est marqué par une présence régulière et stable de l'expression « esprit critique », dans le corpus de discours institutionnels (C 1) période au cours de laquelle sa fréquence est faible (plateau bas). Une seconde décennie, à partir de 2010, est marquée par trois périodes de rupture, trois moments discursifs, et une fréquence plus élevée pour la formule (plateau haut 2010-2019).

Constructions lexicales relevées à partir du terme « esprit »	Fréquences dans les discours instituants de 1998 à 2009	Fréquences dans les discours instituants de 2010 à 2019
esprit civique et critique/esprit critique et civique	4	2
esprit critique et de coopération	0	2
esprit critique et réflexif	0	1
esprit éclairé, autonome et critique	0	1
esprit rationnel, autonome et éclairé	0	2
autonomie de pensée et d'un esprit critique	0	4
pensée analytique et l'esprit critique	0	1

Tableau. Corpus 1. *L'esprit critique et ses expressions enrichies*

Notre entrée est lexicale : la colonne de gauche indique les expressions relevées dans le corpus 1 (C1) sur la période étudiée. Les deux colonnes de droite indiquent leur fréquence en fonction de la décennie étudiée (plateaux bas et haut). Hormis l'expression « esprit civique et critique/esprit critique et civique » dont la fréquence est plus élevée au cours de la période 1998 à 2010[919], les expressions lexicales relevées s'enrichissent par l'ajout d'adjectifs et de noms au cours de la seconde décennie, de 2010 à 2019.

Les notions associées à l'esprit critique n'échappent pas à cette règle à l'instar de la « pensée critique » :

Constructions lexicales relevées à partir du terme « pensée »	Fréquences dans les discours instituants de 1998 à 2009	Fréquences dans les discours instituants de 2010 à 2019
pensée critique autonome	1	4
pensée analytique, autonome et critique	0	1
pensée analytique, indépendante et critique	0	2
pensée analytique et sens critique	0	1
pensée analytique, créative et critique	0	2
pensée analytique, indépendante, créative et critique	0	25
pensée réflexive et critique	0	2
pensée critique, libre et informée	0	1

Tableau. Corpus 1. *La pensée critique et ses expressions enrichies*

[919] Ce qui conforte nos résultats d'analyse qui concluent à une imprégnation citoyenne de la formation de l'esprit critique qui marque le moment discursif de 2010. Cf. Partie 3, chapitre 1, section 1.2.

Face à la multiplicité des notions associées à la formule, nous argumentions, au cours de la troisième partie de notre étude, en faveur d'une hiérarchie des notions[920]. Nous avions ainsi repéré 6 notions considérées comme « principales » en raison de leurs fréquences élevées. Nous avons voulu savoir si celles-ci subissaient, ou non, ce phénomène lexical observé au cours du second plateau.

Le tableau ci-dessous établit le même comparatif que précédemment pour l'expression « regard critique » :

Notion associée « regard critique »	Fréquences dans les discours instituants de 1998 à 2009	Fréquences dans les discours instituants de 2010 à 2019
regard personnel et critique	0	20
regard et réflexion critiques	0	4
regard informé et critique	0	1
regard analytique et critique	0	1
regard vigilant et critique	0	1
regard sensible, critique et réflexif	0	1
regard personnel et critique	0	20
regard sensible, éclairé et critique	0	2
regard éclairé et critique / regard critique et éclairé	0	3

Tableau. Corpus 1. *Le regard critique et ses expressions enrichies*

L'expression « regard critique » n'échappe pas non plus à la règle. L'observation des évolutions lexicales de l'expression « attitude critique[921] » nous conduit à un constat similaire :

Notion associée « attitude critique »	Fréquences dans les discours institutionnels de 1998 à 2009	Fréquences dans les discours institutionnels de 2010 à 2019
attitude de vigilance critique efficace	0	1
attitude réflexive et critique	0	1
attitude critique et informée	0	1

Tableau. Corpus 1. *L'attitude critique et ses expressions enrichies*

[920] Cf. Partie 3, chapitre 2, section 2. Sous-section 2.1.
[921] Pour rappel, Cf partie 3, chapitre 2, section 2, sous-section 2.1.

D’autres notions associées vont également se voir ajouter un qualificatif, un nom ou un substantif pendant la période 2010-2019. Nous avons indiqué la fréquence entre parenthèses pour chaque expression :

– « analyse critique » produit les expressions « analyse approfondie et critique » (relevée à 5 reprises en 2019) et « analyses distanciées et critiques » (relevée à 3 reprises en 2015 et en 2016) ;

– « réflexion critique » produit les expressions « un regard et une réflexion critiques » (relevée à 8 reprises en 2014 et en 2019), « réflexion personnelle, autonome et critique » (1 fois en 2019) et « réflexion informée et critique » (1 fois en 2011) ;

– « jugement critique » produit les expressions « jugement esthétique et critique argumenté » (relevée à 4 reprises en 2019) et « jugement personnel, argumenté et critique » (1 fréquence en 2019).

Les dates d’apparition de ces expressions enrichies sont situées, le plus souvent, au cours des moments discursifs de 2016 et de 2019.

1.3. Une conception républicaine : esprit critique, esprit laïc

Le contexte post-attentats va donner lieu à un ensemble de signes patriotiques qui renforcent le présupposé d'urgence que contient le lieu discursif. En 2015, le BO, support des discours instituants, voit la couleur de ses titrages passer du rose au bleu, une des couleurs du drapeau tricolore français. L'année 2016, célébrée « Année de la Marseillaise », est une occasion pour « encourager » le développement de l'esprit critique comme en témoigne cet extrait tiré d'une circulaire signée de la directrice générale de l'Enseignement scolaire, Florence Robine :

> « Cette Année doit participer de la formation du futur citoyen […], cette Année permet d'encourager les élèves à formuler un jugement raisonné et à développer leur esprit critique. Le parcours citoyen aura vocation à articuler ces différentes approches dans un but de formation critique à la citoyenneté[922]. »

L'usage de la majuscule à l'initiale du terme « Année » est une marque énonciative de l'importance que la directrice accorde à cet événement. Le lieu discursif cristallise des enjeux patriotiques. À quoi réfère le terme « critique » dans l'expression « formation critique à la citoyenneté » ? L'imprégnation citoyenne de la formation de l'esprit critique est induite par la référence au « parcours citoyen » qui rappelle à la jeunesse patriote son appartenance à la République française. Le 22 janvier 2015, la ministre de l'Éducation nationale présente 11 mesures pour « une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » parmi lesquelles figure la mise en œuvre du parcours citoyen de l'Élémentaire à la Terminale qui s'articule autour de l'EMC et l'ÉMI.

Cet appel au patriotisme transpire dans l'infographie du parcours citoyen aux couleurs du drapeau tricolore :

[922] Circulaire n° 2016-010 du 3-2-2016. « 2016, Année de La Marseillaise ». BO n°5 du 4 février 2016.

Infographie. Le parcours citoyen. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche-janvier 2015. Education.gouv.fr

Des signes patriotiques jonchent cette infographie comme le bonnet de Marianne qui symbolise la République ; la nation incarnée dans l'illustration de la France ; la participation des citoyens à la démocratie et au fonctionnement des institutions républicaines. Les symboles qui représentent l'ÉMI, un micro et un journal, renvoient à la pratique journalistique, aux libertés d'information et d'expression tout en incarnant l'engagement et l'implication dans le « débat » démocratique. Dans ce contexte, à partir de 2015, la directive qui prévoit la création d'un média dans chaque établissement prendra pour emblème la webradio. Nous y reviendrons dans ce chapitre.

C'est dans ce contexte énonciatif des attentats, que l'appel national à contributions est lancé sur Eduscol en octobre 2016. Il a pour but un travail d'étayage scientifique, didactique et pédagogique afin d'alimenter la réflexion sur la formation de l'esprit critique :

Esprit critique - Appel à contributions

Afin de développer le partage des compétences, expériences, et modalités de travail liées à la formation de l'esprit critique chez les élèves du premier et second degrés, le Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche lance un appel à contributions jusqu'au 15 novembre 2016. auprès de tous les acteurs de la communauté éducative.

Le but de cet appel à contributions est double :

- repérer et valoriser des ressources existantes qui seront mutualisées sur éduscol ;
- proposer des exemples d'utilisation, avec les élèves, de tout ou partie des **9 outils d'auto-défense intellectuelle** et du corpus téléchargeables sur la page éduscol (**http://eduscol.education.fr/cid107295/appel-a-contributions-sur-l-esprit-critique.html**)

Les ressources les plus intéressantes seront soutenues financièrement.

Capture d'écran. Appel publié le 04/11/2016. *Appel à contribution, appel à l'esprit critique ?*

Quelle que soit sa discipline, chaque enseignant est invité à poser sa pierre à l'édifice et à contribuer à la mise en œuvre du projet institutionnel. Cet appel qui exige de chaque enseignant qu'il prenne une position d'urgence face à une réalité en marche est suffisamment important pour qu'un soutien financier soit accordé aux projets retenus comme l'illustre la capture d'écran ci-dessus. Une consigne est donnée aux destinataires de s'inscrire dans le « modèle de l'atelier d'autodéfense intellectuelle » défendu par l'enseignante Sophie Mazet (« 9 outils ») sur lequel nous reviendrons au cours du chapitre suivant. Dans ce contexte des attentats et de fragilisation des institutions, cet appel à contributions résonne comme un « appel » à l'esprit critique. La formule devient un point de ralliement.

Quelques semaines plus tard, à l'occasion du 111e anniversaire de la loi de 1905 de séparation de l'Église et de l'État, le 9 décembre 2016, la ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, tient un discours intitulé « esprit critique et laïcité ». La formule se matérialise à travers des événements du réel :

Image. *Discours « Esprit critique et laïcité » : Discours pour la Journée de la Laïcité, 9 décembre 2016*

> « […] Le chemin de l'École est donc celui d'une émancipation. C'est cette émancipation que rend possible la laïcité, par la constitution d'un esprit critique notamment en distinguant le savoir et le croire. Laïcité et esprit critique sont donc profondément liés […][923]. »

Le présupposé d'une implication mutuelle entre l'esprit critique et la laïcité ressort de l'analyse de ce discours. La ministre s'appuie sur le *topos* de l'émancipation pour relier la laïcité aux finalités émancipatrices de l'esprit critique (« esprit libres et critiques ») :

> « Dans les troubles de notre époque, nous devons donc garder un esprit lucide, critique, en liant constamment la pensée à l'action, et l'action à la pensée. […] Car à l'origine de la laïcité, que trouve-t-on ? Des esprits libres, critiques, dont nous sommes aujourd'hui les héritières et les héritiers[924]. »

La formule se charge d'une dimension axiologique en soutenant une rhétorique de l'action. Le rapprochement entre esprit critique et laïcité marque le moment discursif de 2016[925] qui se traduit par la production, puis la diffusion, d'un discours axiologique centré sur la transmission des valeurs républicaines :

> « […] À tout cela, à cet épanouissement de l'esprit libre et autonome, la laïcité contribue. Ce n'est, au fond, qu'un juste retour des choses. La laïcité rend ainsi possible la critique, le débat, l'argumentation, et elle instaure un espace de connaissance, d'échange et d'enseignement[926]. »

La laïcité offre un cadre au développement de l'esprit critique. S'il n'y a pas d'éducation sans valeurs, d'après Olivier Reboul[927], le contexte des attentats associe étroitement l'esprit critique

---

[923] Discours de la ministre Najat Vallaud-Belkacem, 9 décembre 2016, intitulé « Esprit critique et laïcité ». Ligne 15. Le discours oral d'une durée de 24 minutes et 23 secondes a été transcrit. Disponible sur : http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2016/12/09/esprit-critique-et-laicite-discours-pour-la-journee-de-la-laicite/
[924] *Ibid.* lignes 217 et 226.
[925] Nous avons consulté la loi du 15 mars 2004 qui encadre le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse à l'école en application du principe de laïcité. Dans ce texte de loi pourtant centré sur le principe de laïcité, nous n'avons relevé aucune occurrence de la formule.
[926] *Op. cit.,* Discours du 9 décembre 2016.
[927] *Op. cit.,* Reboul, 2016, p. 96.

et la laïcité, deux valeurs qui se renforcent mutuellement. Ce rapprochement mutuel a fait l'objet de la réflexion du chercheur en SEF, Roger Monjo, dans le contexte de l'EMC[928]. De cette implication mutuelle de l'esprit critique et de la laïcité se dégage l'idée que penser par soi-même, la liberté de croire ou de ne pas croire, ne s'exprimeraient pleinement que dans un espace laïcisé. Une contradiction apparaît cependant quant à cette vision de l'esprit critique qui semble impliquer le respect des normes institutionnelles – l'esprit critique est esprit laïc et républicain – et le caractère subversif du fondement critique de la notion « esprit critique » : un esprit critique s'accommode mal des normes.

Les évolutions sociétales liées au développement des technologies de l'information et de la communication, dont la ministre fait mention dans son discours, semblent aussi à l'origine du rapprochement entre la laïcité et l'esprit critique :

> « **Nous sommes aujourd'hui dans un monde où les sources d'informations sont nombreuses ; mais avec elles, se multiplient aussi les sources de désinformation**. Une désinformation qui suscite une adhésion qui n'est pas celle de la connaissance, mais bien de la croyance. La formation de l'esprit critique n'est donc pas simplement une exigence : c'est une urgence[929]. Quand vous êtes confrontés à des technologies qui non seulement permettent une diffusion extrêmement rapide des contenus, mais où chacun peut aussi retoucher des photos, truquer des films, et donc devenir à son tour producteur de sources falsifiées, vous avez forcément besoin d'un esprit critique. Au triptyque canonique des fondamentaux, "lire, écrire, compter", il est donc urgent d'ajouter un quatrième verbe : "penser" ![930] »

L'argumentaire de la ministre est centré sur l'opposition « sources d'information »/« sources de désinformation ». L'utilisation du caractère typographique gras a pour fonction d'insister sur cette opposition en soulignant, de surcroît, ce que les destinataires devraient retenir du message. Une vision négative du monde de l'information émane de cet extrait au sein duquel s'affiche un lien de causalité entre la formation de l'esprit critique et le contexte de la désinformation. Face à la prolifération d'informations qui dépassent les capacités d'appropriation des esprits humains, l'usage de la formule assume une fonction précise : elle sert de panacée, de remède dont les élèves ont « forcément besoin ». L'esprit critique se pose en médiation entre la surabondance de l'information et les processus d'appropriation et de construction de sens des esprits apprenants. Les élèves auraient-ils perdu leur capacité de « penser » dans l'interaction avec l'information ? Que doivent-ils « penser », si ce n'est l'information (son monde, son fonctionnement, ses outils, ses valeurs, ses représentations…) ? Le terme « médiation » est pris dans son sens premier à savoir *medius* qui signifie « situé au milieu ». La rhétorique

[928] Monjo, R. (2017). Deux questions à propos de l'implication mutuelle de l'esprit critique et de la laïcité dans l'appréhension républicaine de l'éducation morale et civique. *Éducation et socialisation*, (46). https://doi.org/10.4000/edso.2704
[929] Le terme « urgence » apparaît dans le texte écrit tandis que le discours oral comporte l'expression suivante « […] est devenue une absolue nécessité […] ».
[930] *Op. cit.,* Discours du 9 décembre, 2016, lignes 122-132.

institutionnelle laisse à penser que la médiation de l'esprit critique conditionne l'accès à l'information puis à la connaissance, au savoir, ainsi que son appropriation. Or l'accès à l'information ne suffit pas, selon nous, à produire du sens[931].

L'usage du pronom « vous » se veut englobant et procure un sentiment d'unité : « Quand vous êtes confrontés à […] », « vous avez forcément besoin d'un esprit critique [...] ». La ministre ne renvoie pas uniquement à la situation des élèves mais à tous les individus de la société dont elle-même fait partie au même titre que les familles et les enseignants notamment. Les discours institutionnels ont pour fonction de délimiter un espace discursif dans lequel le groupe peut s'assembler et se reconnaître[932]. L'effacement énonciatif que nous percevons dans la phrase « Quand vous êtes confrontés à […] », « vous avez forcément besoin […] » qui suit l'usage en discours de la troisième personne (du singulier ou du pluriel) renvoie à une instance qui profère et assume l'énonciation[933]. Pour susciter l'adhésion au lieu discursif, la ministre n'hésite pas à s'associer à des situations du quotidien facilitant alors l'intégration des destinataires dans un « vous » collectif qui appelle un engagement et une responsabilité. « Former l'esprit critique » est le lieu discursif d'une mise en discours d'une responsabilité collective.

Discussion conclusive

Si les résultats de l'analyse des corpus durant la première décennie, 1998-2010, dévoilaient une conception institutionnelle de la culture critique de l'information qui se rapproche d'une culture de l'analyse et de la réflexion (une culture de l'intellect), le moment discursif de 2015-2016 change la donne. En se rapprochant d'une communauté d'appartenance à des valeurs idéologiques, la formule se charge d'une dimension axiologique et se met au service du déploiement d'un discours épidictique autour des valeurs de la République et de la laïcité. En tant que principe fondateur de l'école[934], la formule a pour fonction de resserrer les enseignants autour des valeurs républicaines qui sont présentées comme des valeurs communes et communément partagées. La formule est agissante : elle fédère, rassemble, fait union dans un contexte de fragilisation de l'institution scolaire. Elle impose sa présence aux côtés des valeurs républicaines et de la laïcité, en se confondant même avec elles. Dans ce contexte, la culture critique de l'information qui s'affiche comme une culture de la distinction (opinion, savoir, croyance) semble imprégnée d'une dimension axiologique.

Nous avons mobilisé le présupposé qui, attaché à l'énonciation, nous a fourni un cadre d'analyse. La force du présupposé est de faire consensus. Dans le contexte de l'analyse de discours, la présupposition est considérée comme une stratégie rhétorique visant à donner les moyens au locuteur d'orienter le destinataire vers la poursuite de l'échange dans une direction

[931] Les chercheurs Anne Cordier et Vincent Liquète différencient culture de l'accès et culture de l'appropriation de l'information. *Op. cit.,* Cordier & Liquète, 2014, p. 87
[932] *Op. cit.,* Amossy, 2010, p. 165.
[933] *Ibid.,* p. 186.
[934] Former et éduquer l'esprit est un projet politique porté par les philosophes des Lumières dont Condorcet (1743-1794). Cf. Partie 1, chapitre 1, section 1, sous-section 1.3.

plutôt qu'une autre. À partir de cet ensemble de signes et d'événements, nous percevons l'intention de l'institution d'insister sur le caractère urgent du projet institutionnel. Observer ces signes, sous l'angle du lieu discursif, nous permet de rendre compte des contenus implicites que nous percevons et qui donnent à la culture critique des finalités différentes sur la période étudiée.

Mobiliser la notion de présupposition va de pair avec l'acte herméneutique. Toutefois nous nous trouvons dans un équilibre fragile entre compréhension et explication des phénomènes discursifs et lexicaux. Comment limiter la subjectivité de l'analyste de discours au cours des processus interprétatifs ? Comment rendre compte de ces phénomènes le plus objectivement possible ?

2. Le lieu discursif « former l'esprit critique » : une mise en discours d'une responsabilité collective

2.1. Esprit critique, esprit laïc, esprit républicain, esprit responsable…

La circulaire qui fixe les directives et les priorités de la rentrée 2016 comporte en intitulé un projet qui semble appeler l'adhésion des destinataires : « Une École qui fait vivre les valeurs de la République[935] ». Les plans de formation des enseignants intègrent désormais une « […] éducation aux valeurs de la République[936] ». « Former l'esprit critique » devient un espace d'expression et de diffusion d'un discours épidictique qui soutient l'adhésion aux valeurs républicaines, symboles de la culture scolaire[937]. La fonction du lieu discursif est de rassembler autour de ce projet dont il revient, de surcroît, aux enseignants d'en être les principaux agents et garants comme le précise le référentiel de compétences professionnelles de 2013.

Notre posture de recherche nous conduit à porter attention aux corrélations les plus significatives de la formule dans le sens où elles apportent des éléments de réponse à la problématique posée. Ces alliances lexicales qui ne sont pas le fruit du hasard marquent une prise de position de la part des locuteurs. Les énoncés que nous avons présentés dans les sections précédentes font apparaître aux côtés de la formule la notion de « responsabilité ». Cette dernière prend place dans la réforme des programmes entreprise par Najat Vallaud-Belkacem, en 2015, qui introduit l'EMC [Éducation morale et civique] au sein du parcours citoyen de l'école élémentaire au lycée :

> « Pendant la plus grande durée de ce parcours, l'élève est un citoyen en devenir qui prend progressivement conscience de ses droits, de ses devoirs et de ses responsabilités. […] Le parcours permet aussi à l'élève d'apprendre à accepter la diversité des opinions ainsi que les désaccords, en privilégiant l'écoute et le débat. Il lui donne les moyens d'adopter un comportement réfléchi et responsable et de développer son esprit critique[938]. »

La corrélation entre la formule et la notion de responsabilité, dans le cadre de l'EMC, mérite d'être questionnée. Celle-ci apparaît à trois reprises dans la loi de refondation de 2013 :

> « Section 4. Article 41. […] l'enseignement moral et civique vise notamment à amener les élèves à devenir des citoyens responsables et libres. […] Les élèves sont formés afin de développer une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information

[935] Circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016. Circulaire de rentrée 2016. BO n°15 du 14 avril 2016.
[936] Note de service n° 2017-131 du 10-8-2017. Formation continue. Priorités du plan national de formation 2017-2018 du ministère de l'éducation nationale. BO n°27 du 24 août 2017.
[937] La culture scolaire est fondée sur le modèle républicain. L'origine des valeurs républicaines remontent aux lois Jules Ferry, de 1881 à 1886, qui instaurent l'école primaire publique, gratuite et laïque ainsi que l'instruction obligatoire. L'État garantit dorénavant l'unité nationale autour de valeurs républicaines (et non plus des valeurs religieuses). L'instruction morale et civique remplace l'instruction religieuse. Source : Histoire de la formation des enseignants : https://inspe.u-pec.fr/l-inspe/presentation/histoire-de-la-formation-des-enseignants#:~:text=La%20loi%20Guizot%20sur%20l,afin%20de%20former%20les%20instituteurs.
[938] Circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016. Les grands objectifs et le pilotage du parcours. BO n°25 du 23 juin 2016

disponible et d'acquérir un comportement responsable dans l'utilisation des outils interactifs […]. Ils [*l'enseignement de la morale laïque, l'instruction et l'éducation civique*] contribuent à former des esprits libres et responsables […][939]. »

Nous la relevons aussi dans les textes instituants qui précisent les modalités de mise en œuvre de l'EMC :

« Il (l'EMC) prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective […][940]. »

Et dans l'arrêté de 2015 qui institue la réforme des cycles :

« Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements, l'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale[941]. »

Le relevé lexical du corpus 1 atteste de la présence d'expressions qui intègrent la notion de « responsabilité » :

Constructions lexicales relevées à partir du terme « esprit » qui intègrent la notion de responsabilité	Fréquences dans les discours instituants de 1998 à 2019
esprit de responsabilité	4
esprit indépendant et responsable	5
esprit de responsabilité et d'engagement	1
esprit d'initiative et de responsabilité	1
posture critique et responsable	1

Tableau. Corpus 1. *Esprit critique, esprit responsable ?*

[939] *Op. cit.,* Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation.
[940] Brève. L'enseignement moral et civique (EMC) au Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015 https://www.education.gouv.fr/cid90776/l-enseignement-moral-et-civique-au-bo-special-du-25-juin-2015.html
[941] *Op. cit.,*. Arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015. BO spécial n°6 du 25 juin 2015

Ce tableau qui met en lumière une corrélation de la formule intéressante à analyser est issu d'une lecture herméneutique des textes qui composent le corpus 1 (C 1).

Qui est responsable et de quoi ? Être responsable suppose, pour élèves et enseignants, de répondre de leurs actes. La responsabilité renvoie aux notions de devoir, d'obligation et de capacités : être capable d'être responsable. La notion de responsabilité implique, en outre, une seconde personne, celle qui a autorité. Cette responsabilité collective, qui unit élèves et enseignants, semble aller de pair avec la conscience collective faite de représentations, d'idéaux et de valeurs communes[942]. Cette conscience collective dépasse l'enseignant dans son individualité pour s'imposer à lui parce qu'elle réalise l'unité et la cohésion de la communauté. Cette mise en discours de la responsabilité collective est dirigée vers le renforcement du lien social entre les acteurs de l'école et l'institution scolaire, lien fragilisé en cette période des attentats. Dans les énoncés présentés ci-dessus, la notion de responsabilité n'a pas le sens d'un dépassement de soi-même (agir en personne responsable) mais bien celui de l'obéissance à la norme et à l'autorité devant laquelle élève et enseignant répondent de leurs actes. Si la notion de responsabilité est consubstantielle de l'éthique[943], cette rhétorique institutionnelle repose sur une conception simplificatrice et moralisatrice de la responsabilité qui est instrumentalisée à des fins politiques. En convoquant l'*ethos* de la responsabilité collective, le lieu discursif fonctionne comme un signe de reconnaissance et d'identification à la communauté : celle de l'institution scolaire, d'une institution laïque et républicaine. Une contradiction est cependant manifeste : alors que l'institution scolaire prône le refus des dogmes n'est-elle pas en train d'encourager l'adhésion au dogme républicain ? L'exercice de l'esprit critique ne suppose-t-il pas de s'affranchir de tout dogme quel qu'il soit ? L'éducation à l'esprit critique ne devrait-elle pas être synonyme d'une éducation aux choix ?

L'analyse des discours de Questions de classe(s) (C 3 SC2) révèle que les membres de cette association voient le rapprochement de l'esprit critique avec les valeurs de la République sous un tout autre angle. Dans son article, le physicien et militant Guillaume Liégard[944] revient sur les propos de la ministre Najat Vallaud-Belkacem devant l'Assemblée nationale, le mercredi 14 janvier 2015, qui contient d'après lui, une injonction non négociable : « Sois pour la liberté d'expression et tais-toi ![945] » Il considère qu'imposer les valeurs républicaines, sans débat, sans discussion, s'apparente à un dogme sous couvert de la défense des libertés d'expression, de penser et de caricaturer :

[942] *Op. cit.*, Cuche, 1996, p. 26.
[943] Hagège, H. (2017). L'éducation à la responsabilité à l'École française : obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, *(16).* https://doi.org/10.4000/rdst.1580
[944] Selon son profil Twitter : https://twitter.com/silicium17
[945] Guillaume Liégard. Charlie Hebdo : Vallaud-Belkacem ne veut pas entendre les questions des élèves. Publié sur le site de Questions de classe(s), le 20 janvier 2015. Cet article est tiré d'une revue intitulée *Regards.fr* publié le 17 janvier 2015. https://www.questionsdeclasses.org/charlie-hebdo-vallaud-belkacem-ne/

> « […] Mais des valeurs, on les partage, on y adhère, on ne les impose pas par un acte d'autorité. Cela suppose au contraire échanges, confrontations et questions […][946] »

Tandis que nous relevons les signes et les événements patriotiques qui marquent ce contexte post-attentat dans le corpus 1, Guillaume Liégard critique ce qu'il nomme « […] des morceaux de bravoure républicaine ». Sa position militante le conduit à procéder à une rhétorique de délégitimation du lieu discursif :

> « Former des citoyens, c'est offrir les éléments de jugement pour un esprit critique qui ne prend pas pour argent comptant tout ce qui se dit ou s'écrit. Combattre les thèses complotistes invraisemblables qui se répandent parfois comme une traînée de poudre suppose des individus attachés à un raisonnement rationnel[947]. »

L'esprit critique s'accommode mal des prescriptions. L'école peut-elle promouvoir une éducation à l'esprit critique qui vise à forger une pensée libre et critique ? Cette pensée est-elle compatible avec l'ordre scolaire ? Un rapprochement que l'auteur considère tel un « attentat à l'esprit critique !

[946] *Ibid.*
[947] *Ibid.*

2.2. L'esprit critique, un esprit initié à l'information ?

Le « parcours citoyen » s'impose dans le milieu de l'éducation suite aux attentats. L'introduction de la notion de parcours n'est pas un acte anodin. Il exige une trajectoire, un chemin balisé pour l'élève, ce qui induit une responsabilité plus grande pour les enseignants à qui incombe la responsabilité d'amener l'élève du début à la fin du « parcours ». Sur le plan discursif, le parcours citoyen manque de lisibilité et se présente en un « grand tout » de dispositifs éducatifs et d'éducation à… Le texte intitulé « Fiche 27. Le parcours citoyen et les nouveaux programmes d'enseignement civique. Rentrée 2015 », disponible sur Eduscol, donne une illustration précise du brouillage discursif qui se forme par l'enchevêtrement des énoncés relatifs au parcours citoyen :

> « Le "parcours citoyen" intègre à la fois la connaissance des éléments de programmes liés aux valeurs de la République et les compétences d'ordre moral et civique que manifeste l'élève au sein ou en dehors de l'établissement. Elles constituent le fondement de l'enseignement moral et civique, mais comprennent aussi l'éducation aux médias et à l'information, nécessaire pour développer une connaissance critique de l'information, décrypter l'image, apprendre à se forger une opinion. La conscience citoyenne et la culture de l'engagement, inhérentes au parcours citoyen, se forgent également par l'éducation à l'environnement et au développement durable et l'enseignement de défense qui a pour objet de renforcer le lien armée-Nation tout en sensibilisant la jeunesse à son devoir de défense[948]. »

Dans cet extrait, nous ne dénombrons pas moins de :

– 4 « éducation à… » : l'éducation « aux valeurs de la République » ; l'ÉMI ; l'éducation à la citoyenneté ; « l'éducation à l'environnement et au développement durable » ;

– et 2 « enseignement » : l'EMC et l'« enseignement de défense ».

Contenus dans le parcours citoyen, ces « éducation à… » et « enseignement » se nourrissent et se soutiennent mutuellement. De quelle visibilité et de quelle indépendance disposent-ils dans le cadre du parcours citoyen ? Cet empilement tend à amalgamer, à confondre éducation à…et enseignement, qui sont pourtant différenciés, en les imprégnant d'une éducation à la citoyenneté. L'analyse du corpus 1 révèle, sur la période 1998 à 2019, une absence signifiante, que nous constatons également dans l'énoncé ci-dessus : l'expression « éducation à l'esprit critique » qui n'est pas relevée dans le corpus 1 (C 1).

Dans le sous-ensemble des discours de Céméa (C 3 SC3), l'association d'éducation populaire, l'expression « éducation à l'esprit critique » est relevée à 4 reprises : 2 fois en 2015 puis 1 fois en 2016 et en 2019. De cet extrait tiré du rapport d'activité de 2015 se dégage une vision de l'éducation à l'esprit critique en tant qu'éducation subversive :

[948] Fiche 27. Le parcours citoyen et les nouveaux programmes d'enseignement civique. Eduscol. Rentrée 2015.

> « Quand l'éducation a pour ambition de contribuer à la formation de citoyens autonomes, d'éduquer à l'esprit critique pour ne pas accepter de fait le système dominant, alors elle devient subversive[949]. »

Est-ce la raison pour laquelle nous ne trouvons pas cette expression dans le corpus de discours institutionnels (C 1) ? L'expression « faire vivre l'éducation à l'esprit critique[950] » incarne cette éducation à travers les libertés qu'elle sous-tend, les libertés de penser par soi-même et de critiquer. Dans la vision de Céméa, la notion « esprit critique » comporte un fondement critique qui autorise chaque individu à développer son pouvoir d'agir[951]. Le Bossé définit l'expression « pouvoir d'agir » comme « la nécessité de réunir les ressources individuelles et collectives à l'accomplissement de l'action envisagée » en surmontant ou en supprimant les obstacles « à l'expression de l'être au monde »[952] . L'exercice du pouvoir repose sur la transformation d'un choix et d'une action en une décision et sur la capacité d'agir en fonction de cette décision[953].

La loi de refondation de 2013 institutionnalise l'ÉMI, par son article 53, dans le système éducatif français. Dans le contexte des attentats, l'ÉMI « renforcée » doit répondre à des enjeux citoyens et démocratiques. Cette éducation est présentée comme « […] indissociable de la transmission d'une culture de la presse et de la liberté d'expression […][954] » dans un contexte où la désinformation et la culture des réseaux sociaux viennent bouleverser l'accès à une information de qualité. Dans le cadre de l'ÉMI, l'esprit critique devient une compétence civique pour « […] se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie[955] ». Le renforcement de l'ÉMI prend aussi en considération le développement des usages et pratiques informationnels « à l'ère du numérique[956] ».

L'analyse des énoncés du corpus 1 (C 1) met en avant une approche productiviste de l'ÉMI héritée de l'éducation aux médias[957] qui semble se renforcer suite aux attentats. Le postulat selon lequel, en produisant des médias, l'élève comprend le monde médiatique et parvient à décrypter des contenus, se diffuse dans les discours instituants :

---

[949] Céméa. Rapport d'activité de 2015. Édito.
[950] *Ibid.*
[951] Nous considérons l'expression « pouvoir d'agir » comme une traduction du terme *empowerment.* Bacqué M.-H. & Biewener C. (2013) *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* La Découverte, p. 5
[952] Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. Nouvelles pratiques sociales, (16), p. 45.
[953] Ninacs, W. A. (1995). Empowerment et service social : approches et enjeux. *Service social*, 44(1), pp. 77-78. https://doi.org/10.7202/706681ar
[954] Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République. Mesure 3. Créer un nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale : le parcours citoyen. Janvier 2015, Education.gouv.fr
[955] *Ibid.*
[956] Fiche 34. Une éducation aux médias et à l'information renforcée. Dossier de presse, année scolaire 2015-2016_une école au cœur de la république. 1p.
[957] Nous avions précisé ce point au cours de la première partie. Cf. Partie 1, chapitre 3, section 3, sous-section 3.1. « Une approche productiviste à l'origine de l'ÉAM ».

> « Le ministère veillera à ce qu'un média – radio, journal, blog ou plateforme collaborative en ligne – soit développé dans chaque collège et dans chaque lycée.[958]. »

En quoi produire un média est-il synonyme d'apprendre le monde des médias ? N'y aurait-il pas, ici, une confusion entre la démarche pédagogique (active et productiviste) et les finalités de l'ÉMI (qu'est-ce que les élèves apprennent) ?

Cette approche productiviste est perceptible dans une circulaire de 2016 qui souligne l'importance de la vie lycéenne :

> « Les acteurs de la vie lycéenne sont en première ligne pour permettre la réalisation de l'objectif de doter chaque établissement d'au moins un média lycéen (journal, radio, Web TV...). Ces médias peuvent être créés à l'initiative d'un groupe d'élèves, du conseil de la vie lycéenne ou dans le cadre d'un projet pédagogique. Composante essentielle du parcours citoyen, ils permettent aux élèves de s'éduquer aux médias et à l'information, de développer leur esprit critique et leur capacité d'initiative, de s'ouvrir au débat contradictoire et aux différences d'opinions[959]. »

L'usage du pronom réfléchi dans l'expression « s'éduquer aux médias et à l'information » laisse penser que les élèves s'éduqueraient eux-mêmes. L'esprit critique en tant qu'esprit « ouvert » au « débat » et à la « contradiction », esprit d'« initiative », active ses capacités intellectuelles naturelles, en produisant des médias. La présence de la formule, dans cet énoncé assumé par la directrice générale de l'enseignement scolaire Florence Robine, dissimule une injonction : sois un esprit critique ! Éduque-toi toi-même aux médias et à l'information. Peut-on s'éduquer soi-même ? Dans son sens étymologique, « éduquer » signifie « conduire », « élever » et implique la mise en œuvre de moyens et de dispositifs qui visent à former et à accompagner l'élève à grandir intellectuellement, culturellement et socialement. Pour les destinataires, une injonction contradictoire émane de cet énoncé, au regard des prescriptions institutionnelles en faveur du renforcement de l'ÉMI dont le « É » de « éducation » implique des médiations pédagogiques lesquelles tendent, pourtant, à s'effacer par la seule présence de la formule et du postulat qu'elle contient et diffuse.

Nous percevons ce postulat dans le texte d'accompagnement qui précise les orientations pour l'ÉMI aux cycles 2 et 3 :

> « […]. Au cycle 3, l'éducation aux médias et à l'information permet aux élèves d'approfondir les connaissances et compétences développées lors du cycle 2 et de gagner en autonomie dans leurs recherches, leurs démarches et leurs choix. Ils développent leur jugement critique et leur compréhension des mécanismes de

[958] *Op. cit.,*Onze mesures…Janvier 2015, Education.gouv.
[959] Circulaire n° 2016-132 du 9-9-2016. BO n°33 du 15 septembre 2016. Vie lycéenne Pour un acte II de la vie lycéenne.

> l'information et de la communication. Ils produisent, représentent et diffusent eux-mêmes l'information[960]. »

Le contexte de l'information place désormais l'élève en récepteur et producteur d'information. L'expression « eux-mêmes », notamment quand il s'agit de « représente-r » l'information, soutient le postulat décrit précédemment. Si l'esprit critique est un « bon » élève, si l'esprit critique est un esprit laïc et républicain, l'esprit critique apparaît comme un autodidacte, un initié à l'information. Quant à L'ÉMI, elle est présentée comme un cadre facilitateur et émancipateur au développement de cet esprit critique qui semble se construire naturellement en produisant des médias et des contenus informationnels.

Dans la conception de Céméa, l'esprit critique est un esprit créatif. L'analyse des titrages des rapports d'activité (C 3) témoigne de l'intérêt porté aux priorités institutionnelles. Par exemple, tandis que le parcours citoyen s'instaure en 2015, le titre d'une rubrique du rapport d'activité, cette même année, est « l'éducation critique aux médias, l'engagement citoyen et les valeurs de la République[961] ». Le lien qui unit Céméa à l'institution scolaire trouve sa traduction dans les partenariats engagés et dans les financements dont cette association dépend[962]. C'est la raison pour laquelle nous ne considérons pas les discours de Céméa comme des contre-discours mais plutôt comme des discours alternatifs, proches des discours institutionnels quant à leurs prises de décisions et aux choix de leurs actions.

Céméa situe les enjeux de l'ÉMI sur le plan culturel, éducatif et citoyen et défend une éducation où la créativité est au service de la critique, et réciproquement :

> « La critique et la création. Ces compétences sont opératoires : savoir comment fonctionnent les plates-formes, savoir les détourner – apprendre à créer et modifier les espaces numériques avec un regard critique – éditoriales – écriture, annotation, lecture, hiérarchisation de l'information, publication – et organisationnelles – navigation, tri, filtrage, évaluation[963]. »

La vision de l'ÉMI portée par Céméa s'articule autour de ces deux notions « critique » et « créativité » qui se traduisent par l'adoption d'une posture de résistance (« créer », « détourner »). Posture critique et posture de résistance vont de pair. L'ÉMI s'appuie sur l'acquisition de compétences et de savoirs informationnels qui servent l'adoption de postures critiques : « hiérarchisation », « tri », filtrage » « évaluation ». Le titrage des rapports d'activité de Céméa dévoile leurs conceptions des finalités de l'ÉMI : « cultures numériques et éducation critique aux images, aux médias et à l'information[964] », « culture de l'information et de

---

[960] Projet d'orientations pour l'éducation aux médias et à l'information aux cycles 2 et 3. 15 décembre 2016. http://www.education.gouv.fr
[961] Céméa. Rapport d'activité de 2015.
[962] Céméa est une association agrée par le ministère de l'Éducation nationale qui bénéficie à ce titre de subventions. https://www.education.gouv.fr/les-associations-agreees-par-l-education-nationale-6797
[963] *Op. cit.,* Céméa. Rapport d'activité de 2017.
[964] *Op. cit.,* Céméa. Rapport d'activité de 2014.

l’image ». Le terme « culture » s’installe dans le titrage des rubriques des rapports d’activité de cette association.

2.3. De la tâche scolaire à la posture critique : l'ÉMI pour devenir penseur critique en contexte numérique ?

Dans cette section, nous présenterons les résultats de l'analyse des textes institutionnels relatifs à l'ÉMI (Corpus 1). Cette éducation favorise-t-elle l'adoption de postures critiques* ?[965]

L'analyse des textes institutionnels concernant l'ÉMI fait apparaître une variété de tâches scolaires prescrites dans l'interaction de l'élève avec l'information : « lire », « chercher », « connaître », « décrypter », « interpréter pour comprendre », « analyser et identifier », « apprendre », « questionner », « discerner », « évaluer », « juger », « avoir sa propre opinion », « agir ».

À partir des travaux d'André Tricot et de Jean Rafenomanjato[966], nous définissons la tâche scolaire selon quatre critères : la tâche scolaire comprend tout d'abord un but, celui de réaliser la tâche elle-même ; l'objectif de la tâche concerne également l'apprentissage d'une connaissance ; la tâche comporte ensuite des opérations (mentales) ou des actions (physiques) qui supportent des contraintes temporelles et spatiales ; enfin, la tâche est exécutée dans un environnement incluant notamment d'autres humains et des outils. La tâche scolaire qui relève donc de la prescription se définit, selon André Tricot, comme un ensemble de consignes et de contraintes. La tâche est ce qui doit être fait.

Chacune des tâches identifiées précédemment renvoie à une posture :

– « lire de manière critique et distancée des contenus et formes médiatiques[967] » implique une posture de distanciation et d'analyse ;

– « adapter sa lecture et la moduler en fonction de la nature et de la difficulté du texte[968] » suppose une posture d'explorateur ;

– « lire l'information et aiguiser son esprit critique pour se forger une opinion, compétences essentielles pour exercer une citoyenneté éclairée et responsable en démocratie[969] » suppose une posture d'engagement.

Nous constatons que ces expressions font appel à des fondamentaux (lire, écrire, compter, analyser). Pourquoi une tâche telle que « lire » se voit ajouter le terme « critique » ? Cela

---

[965] Le passage qui suit est repris de notre intervention au congrès de l'APDEN. Mahmoudi, K. (2019). Approche critique de la publication de contenus informationnels sur internet : des savoirs d'action prescrits aux savoirs enseignés. 11e Congrès des professeur.e.s documentalistes de l'Éducation Nationale, Apden, mars 2019, Grenoble, France.

[966] Tricot, A. & Rafenomanjato, J. (2017). Le numérique modifie-t-il le métier d'élève ? *Hermès, (78),* pp. 128-136. htp ://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/TricotRafenomanjato_VRevisee.pdf

[967] *Op. cit.,* Eduscol, 2016.

[968] *Op. cit.,* Le socle commun de compétences, de connaissances et de culture, 2016, Domaine 1, Les langages pour communiquer.

[969] *Op. cit.,* Onze mesures pour une grande mobilisation… Janvier 2015. Education.gouv.fr

signifie-t-il pour les locuteurs qui assument ces énoncés que ces tâches scolaires nécessitent des postures critiques quand elles s'opèrent en contexte numérique ?

L'analyse qualitative indique que ces tâches sont associées à trois objets :

- aux médias : « lire des contenus médiatiques », « questionner des formes médiatiques », « agir sur son environnement médiatique » ;

- à l'information : « chercher l'information », « évaluer les sources d'information », « connaître son environnement informationnel » ;

- à l'image : « analyser », « décrypter l'image ».

Nous pouvons faire deux constats : le premier est que ces tâches existaient avant le développement des technologies numériques, et le second est que nous pouvons relever leur interdépendance : lire pour connaître, évaluer pour décider, analyser pour discerner. Les formats numériques transforment-t-ils ces tâches ainsi que les conditions de leur réalisation ? Ces tâches appellent-elles des postures critiques dès lors qu'elles s'opèrent en contexte numérique ?

Dominique Bucheton définit la posture comme « une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche[970] », de la poursuivre, de la détourner, de la questionner, de l'abandonner ou de la refuser. Elle définit la posture comme une structure pré-construite (schème) du « penser-dire-faire » qu'un élève va convoquer en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée.

L'ÉMI est-elle perçue comme favorisant l'adoption de postures critiques ?

La vocation des discours institutionnels est de faire référence à des prescriptions, des normes, des représentations et des valeurs qui relèvent de choix idéologiques. Alors qu'elle évoque les évolutions de l'ÉMI et son apport dans le développement de l'esprit critique des élèves qui l'ont conduite à la création du MOOC DIY EMI, la chercheure sociologue des médias Divina Frau-Meigs identifie trois « rôles » critiques[971] :

– « l'explorateur se familiarise avec les médias et les datas ». L'explorateur découvre, adapte, recherche de manière raisonnée et utilise les ressources les plus pertinentes ;

[970] Bucheton, D. (2017). Postures des enseignants et des élèves. CNESCO [Centre national d'étude des systèmes scolaires], 7-8 mars, pp. 1-7. htp ://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf
[971] Frau-Meigs, D. (2017). *Développer l'esprit critique contre les « infaux ».* Courrier de l'Unesco : plusieurs voix, un seul monde. Consulté le 14 octobre 2019 sur https://fr.unesco.org/courier/2017-juillet-septembre/developper-esprit-critique-contre-infaux

– « l'analyste applique des notions comme celles de la vérification des sources, du croisement des données, du respect de la vie privée[972] ». L'analyste lit, discerne, identifie, interprète pour comprendre ;

– « le créateur s'essaie à ses propres productions, voit les conséquences de ses choix, prend des décisions de diffusion[973] ». Le créateur construit et combine également les informations issues de différentes sources[974].

Les résultats de l'analyse qualitative et interprétative des textes institutionnels sur l'ÉMI nous invitent à compléter ces postures :

– le « distancé » doute, se distancie face au fonctionnement des médias et aux contenus informationnels et médiatiques. Il interroge et s'interroge sur le monde ;

– le « juge » discerne et évalue pour faire des choix et se forger son opinion ;

– l'« engagé » exige des services de qualité de la part des médias et d'autres diffuseurs d'information. Il exerce sa citoyenneté, participe à la démocratie, décide et agit de façon responsable.

Bien qu'apparentes dans les discours institutionnels sur l'ÉMI, ces postures critiques font-elles référence à des postures de hauteur dans un contexte où l'information est pléthorique ? Ces postures sont-elles critiques ?

À travers son objectif de « […] favoriser l'émergence de l'esprit critique et de cultiver sa mise en œuvre par les élèves […][975] », l'ÉMI est revendiquée discursivement comme une éducation qui instaure un cadre émancipateur au développement de l'esprit critique. Cependant il a, selon nous, des décalages :

- entre les finalités émancipatrices de l'ÉMI, revendiquées dans les discours, et l'absence de précisions quant au sens du terme « critique » ;

- entre les ambitions affichées pour l'ÉMI dans les discours et l'absence significative du terme « doute », pourtant intimement lié à l'esprit critique, que nous avions soulevée au cours de la présentation de l'analyse outillée avec Iramuteq[976].

Les pistes de réflexion (et non les vérités) avancées ici soulèvent ce questionnement : malgré les ambitions affichées dans les discours, l'ÉMI peut-elle répondre aux défis sociétaux posés

[972] *Ibid.*
[973] *Ibid.*
[974] Socle commun de 2016. Domaine 1. Les langages pour communiquer.
[975] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2016/31/3/a_l_ecole_de_l_esprit_critique_680313.pdf
[976] Cf. Partie 3, chapitre 1, section 2, « Synthèse et discussion » de la section 2.3.

par le développement technologique ? Paru en février 2019, le rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) qui évoque les effets positifs de l'ÉMI révèle également ses limites : « […] l'institution scolaire ne paraît pas […] pleinement accompagner les jeunes dans un univers informationnel en mutation[977] ». Le rapport précise que l'éducation à l'information et aux médias, en tant qu'objet d'étude, n'est abordée que dans la moitié des collèges et des lycées et se résume, le plus souvent, à une éducation par les médias.

[977] CNESCO [Conseil national d'évaluation du système scolaire] (2019, 21 février). Éducation aux médias et à l'actualité : comment les élèves s'informent-ils ? http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/02/190221_Zoom_Cnesco_Medias.pdf

3. L'éducation aux médias et à l'information *vs* l'éducation critique aux médias et à l'information ?

3.1. Les compétences informationnelles, numériques et médiatiques sont-elles critiques en ÉMI ?

Dans la continuité de la loi de programmation du 8 juillet 2013, le socle commun de connaissances et de compétences de 2015, auquel s'ajoute désormais le terme « culture », « […] ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique […] »[978]. Organisé en cinq domaines de compétences[979], le deuxième domaine intitulé « les méthodes et outils pour apprendre » précise les compétences informationnelles à acquérir dans un environnement technologique en évolution. Des compétences informationnelles de « recherche » (« outils de recherche », « internet »), de traitement des informations, de confrontation et d'évaluation des « sources » et des « contenus » se confondent avec des capacités métacognitives transversales : « traiter », « organiser », « mémoriser » et « mettre en forme » l'information. Les expressions « savoir utiliser », « outils », confronter », « traiter », « met en relation » attestent par ailleurs d'une approche utilitaire de l'information. Cette superposition de normes, de consignes et de prescriptions semble occulter la problématique des expériences et des pratiques sociales en dépit des connaissances qu'il est question de faire acquérir aux élèves sur « […] des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports […] ». Aux compétences informationnelles s'ajoutent des attendus en matière de culture numérique et de compétences médiatiques : « Il développe une culture numérique. Il [l'élève] identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. »

Les problématiques informationnelles font l'objet d'attentes dans les discours instituants des années 2015-2016. La note de service qui précise les modalités d'organisation du brevet des collèges en 2016 insiste sur l'acquisition de compétences informationnelles tandis que les EPI[980] s'instaurent dans la continuité de la réforme du collège de 2015 :

> « Le professeur accorde une attention particulière à la nécessité d'entraîner les élèves à l'expression orale et écrite et à la réalisation de tâches simples en cartographie. En classe de troisième, le travail d'analyse de documents doit aller au-delà du simple prélèvement d'informations. Le professeur doit guider les élèves

[978] Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 paru au JO du 2-4-2015. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture BO n° 17 du 23 avril 2015

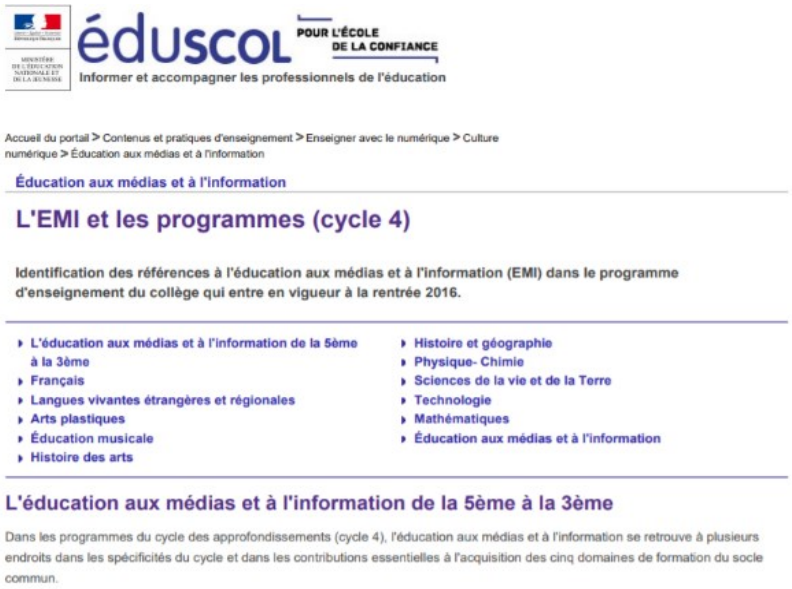
[979] Le premier domaine est intitulé « des langages pour penser et communiquer » ; le deuxième, « les méthodes et outils pour apprendre » ; le troisième, « la formation de la personne et du citoyen » ; le quatrième 4, « les systèmes naturels et les systèmes techniques » ; le cinquième, « les représentations du monde et l'activité humaine ».

[980] Enseignements pratiques interdisciplinaires qui s'appuient sur les programmes disciplinaires en vigueur. Parmi les huit thématiques transversales proposées figurent « information, communication, citoyenneté » et « sciences, technologie et société ».

dans la recherche du sens du document et les initier, autant qu'il est possible, à porter un regard critique sur le document[981]. »

« Porter un regard critique » suppose de comprendre le document, d'être en mesure de l'identifier, et par un processus d'appropriation, d'en dégager du sens. Le regard critique suppose-t-il de critiquer le document et sa provenance (critique des sources) ? Si les prescriptions institutionnelles invitent à apprendre aux élèves à aller « au-delà du simple prélèvement d'informations », les compétences informationnelles ont pour fonction de mettre l'élève en conformité avec les normes scolaires par l'entrainement « à l'expression orale et écrite » et à la « réalisation de tâches simples en cartographie ».

En cette année 2015 qui consacre une ÉMI renforcée à la suite des attentats, une page-écran disponible sur Eduscol, intitulée « l'ÉMI et les programmes (cycle 4)[982] », décline les objectifs de cette éducation transversale :



Capture d'écran du 31 janvier 2019. *L'ÉMI et les programmes disciplinaires.*

Son contenu reprend, pour l'essentiel, l'arrêté du 9 novembre 2015 qui précise les nouveaux programmes d'enseignement des cycles 2, 3 et 4[983]. Les formats numériques donnent forme aux énoncés issus des textes instituants en faisant apparaître de manière plus évidente la nature transversale de l'ÉMI.

Les objectifs qui lui sont dévolus sont de plusieurs ordres :

[981] Note de service n° 2016-157 du 12-10-2016. Diplôme national du brevet. BO n°37 du 13 octobre 2016.
[982] L'ÉMI et les programmes du cycle 4. Mise à jour du 13 février 2018. Eduscol.
[983] *Op. cit.,* arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). BO spécial n°11 du 26 novembre 2015

- favoriser « […] une première connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXIe siècle[984] » ;

-former « […] à une lecture critique et distanciée des contenus et des formes médiatiques »[985] ;

- développer des pratiques telles que « s'informer » et « lire la presse » ;

– acquérir des compétences communicationnelles : « produire, communiquer, partager des informations », « utiliser les plateformes collaboratives numériques pour coopérer avec les autres ».

De nouveau, nous constatons un entremêlement de compétences informationnelles, médiatiques (« se familiariser avec les différents modes d'expression des médias […] ») et numériques (« comprendre ce que sont l'identité et la trace numériques ») qui tendent à créer du brouillage sur le plan discursif.

En quoi ces compétences prescrites sont-elles des compétences critiques ? Les compétences attendues semblent relever davantage de « l'entraînement » que de l'apprentissage. Une éducation à l'esprit critique en tant que pilier de l'ÉMI supposerait pourtant d'aller au-delà de la manipulation des outils et de la maîtrise technique de compétences procédurales, d'aller « au-delà du simple prélèvement d'informations[986] ».

Sur cette page écran d'Eduscol, le terme « information » est prégnant puisqu'il est relevé 88 fois. Le terme « information » est un terme actif du corpus de discours institutionnels[987]. Le terme « critique » apparaît 16 fois et « esprit critique » 6 fois. Quant au terme « numérique », nous l'avons relevé à 38 reprises. Des compétences en matière de culture documentaire, culture de l'information et culture numérique s'entremêlent tandis que la culture critique paraît diluée dans les cultures scolaires.

[984] *Ibid.*
[985] *Ibid.* Au cours de la partie précédente, nous avions soulevé la question de la « lecture critique ». Cf. Partie 3, chapitre 3, section 2, sous-section 2.2.
[986] *Op. cit.,* note de service nº 2016-157 du 12-10-2016. BO nº 37 du 13 octobre 2016.
[987] Cf. résultats de l'analyse outillée. Partie 3, chapitre 1, section 1.2.

3.2. L'esprit critique face au numérique : un anachronisme

Dans cette période des attentats qui marquent le moment discursif de 2016, les symboles de l'ÉMI s'affichent aux couleurs du drapeau tricolore. Un écran d'ordinateur et un smartphone symbolisent les liens qui unissent cette éducation aux évolutions des pratiques numériques. Cette infographie extraite du dossier de presse intitulé « Une école au cœur de la République » en témoigne :

Infographie. « Une école au cœur de la République » août 2016. Symbole de l'ÉMI

Si les discours instituants édictent les normes et les directives à suivre, les textes médiatiques font circuler des objets sémiotiques. Cette infographie met en image les 10 mesures énoncées par le gouvernement français « […] pour que chaque élève devienne un citoyen libre et responsable […][988] ». L'ÉMI s'inclut dans des initiatives larges qui dépassent l'école et qui s'appuient sur la collaboration d'une pluralité d'acteurs.

L'injonction à « faire entrer la France dans l'ère du numérique » se traduit par une évolution significative dans les discours instituants. Pour la première fois, en 2015, nous relevons une occurrence de la formule dans le sous-ensemble de circulaires de rentrée. La formule « esprit critique » y apparaît pour la première fois en référence à la culture numérique et aux usages des technologies :

> « Développer les compétences des élèves avec le numérique : la connaissance des principes fondamentaux de l'informatique doit permettre à tous les élèves de mieux comprendre les enjeux d'un monde toujours plus connecté et d'en être des acteurs demain. Le développement d'une véritable culture numérique doit devenir un objectif de formation, afin de forger l'esprit critique des élèves. L'éducation aux

[988] https://www.gouvernement.fr/partage/7974-une-ecole-au-coeur-de-la-republique

médias et à l'information, qui contribue au parcours citoyen, doit en particulier être renforcée à l'heure du numérique et des réseaux sociaux[989]. »

Les objectifs affichés des nouveaux programmes, suite à la réforme des cycles entreprise par la ministre de l'Éducation, N. Vallaud-Belkacem, sont autant « […] d'aider les élèves à exercer leur curiosité et leur esprit critique sur les logiques sous-jacentes aux outils qu'ils utilisent dans leurs activités numériques[990] » que « […] de les conduire à un premier niveau d'analyse critique des enjeux industriels, économiques et sociétaux induits par le numérique[991] ». L'expression « activités numériques » reste suffisamment large pour y englober tout type d'activités et de pratiques numériques formelles et non formelles.

Dans l'énoncé ci-dessus, que signifie l'adjectif « véritable » employé par la ministre de l'Éducation pour qualifier la culture numérique ? Cet adjectif fait montre d'une certaine insistance pour une prise en considération plus grande de la culture numérique. La présence de deux verbes « devoir devenir » – dans l'expression « une véritable culture numérique doit devenir » – renforce cette considération, cette obligation. Dans cet énoncé, la place de chaque mot donne l'ordre des idées soutenues par la ministre : avoir une culture numérique permet de forger l'esprit critique des élèves. Les mots ne sont pas neutres, ni l'ordre de leur apparition. Est-ce l'acquisition d'une culture numérique qui permet que se forge un esprit critique ou est-ce la formation de l'esprit critique qui favorise l'acquisition d'une culture numérique ? L'ordre des mots choisis par la ministre tend à pencher pour la première proposition.

La formule « esprit critique » sert la défense d'une politique de promotion des usages pédagogiques du numérique qui s'incarne, d'une part, dans des dispositifs tels que le B2i et d'autre part, dans une volonté d'institutionnaliser le numérique et sa culture dans les disciplines scolaires par la création de l'option informatique en classe de 2de, en janvier 2015. L'enseignement d'exploration ICN (« informatique et création numérique[992] ») se généralise dès la rentrée 2016. Ce dernier reste cependant au choix des élèves et ne concerne donc pas l'ensemble d'une classe d'âge. Il faudra attendre la réforme des lycées en 2019 pour voir le numérique se constituer en une discipline d'enseignement pour tous les élèves de 2de. Nous reviendrons sur ce point dans le dernier chapitre. Rappelons toutefois que nous avons apposé des étiquettes sur le graphique de fréquence généré avec Iramuteq afin de montrer les liens qui associent l'accroissement de la fréquence de l'esprit critique, les réformes de programmes et les plans de promotion du numérique[993].

L'analyse de discours nous conduit à être attentive à la place de chaque mot et nous invite à une observation approfondie des objets sémiotiques qui prennent corps sur cette page-écran extraite d'Eduscol :

---

[989] Circulaire de rentrée n° 2015-085 du 3-6-2015. BO n° 23 du 4 juin 2015
[990] Arrêté du 17-7-2015 paru au J.O. du 4-8-2015 en établi le programme. BO nº 31 du 27 août 2015.
[991] *Ibid.*
[992] En 2015 est également créé un enseignement d'exploration d'informatique et création numérique par l'arrêté du 13-8-2015 paru au J.O. du 21-8-2015.
[993] Cf. Partie 3, chapitre 3, section 1. Graphique intitulé « les moments discursifs de la formule… ».

Copie d'écran. *Eduscol copie d'écran du 15 juin 2019*

Celle-ci est située sous la rubrique « documentation (CDI) » et « Éducation aux médias et à l'information ». Bien que séparés par une virgule, « esprit critique », « rumeur », « désinformation » sont associés. Le slogan « l'école change avec le numérique » surplombe l'ensemble de la page-écran. Notre posture méthodologique en faveur de la constitution d'un corpus de textes favorise l'observation des matériaux empiriques. Nous constatons qu'un lien de causalité rapproche l'« esprit critique » de la « rumeur » et de la « désinformation ». La position de l'« esprit critique », en tête du titre, n'est pas le fruit du hasard puisqu'elle tend à présenter l'esprit critique comme une panacée, un antidote, pour lutter contre ces phénomènes. Ces trois termes appartiennent à des champs lexicaux bien distincts. Deux termes font partie du champ lexical de l'information – « rumeur » et « désinformation » – tandis que l'« esprit critique » appartient au champ de la « critique ». Ces deux champs lexicaux, ainsi mis en miroir, nous apparaissent anachroniques pour les raisons suivantes :

– l'esprit critique est une notion originelle et fondatrice de l'école républicaine depuis Condorcet et son projet d'égalité d'instruction, nourri de la philosophie des Lumières[994]. L'esprit critique est une notion stabilisée à la temporalité longue. La formation de l'esprit critique se construit sur le temps long de l'être pensant et apprenant.

– les termes « rumeurs » et « désinformation » désignent des phénomènes anciens dont les effets sont amplifiés par les technologiques du numérique (« une école (qui) change avec le numérique »). Ces termes renvoient à une temporalité plus immédiate. Récent et instable, le terme « numérique » rappelle le contexte d'incertitude et renvoie à la recherche de l'instantanéité et de l'immédiateté.

[994] Cf. Partie 1, chapitre 1, section 1.3.

Sur le plan discursif, les notions « esprit critique » et « numérique » nous paraissent ainsi anachroniques eu égard aux éléments qui les opposent. Le numérique est effectivement marqué par la technicité et la rapidité tandis que l'esprit critique est imprégné de la culture scolaire, celle des savoirs, qui s'incarne traditionnellement dans la fonction de transmission culturelle de l'école. Le temps rapide du numérique se confronte au temps long de l'appropriation des connaissances et de la formation du citoyen critique. L'oxymore formé par l'association des termes « esprit critique », « désinformation » et « rumeur » met au jour une opposition de valeurs. La force métaphorique et idéologique de la formule tend à gommer ces tensions car si le numérique postule l'effacement de la distance, l'esprit critique, qui incarne la suspension de jugement et le doute méthodique, réinstaure, symboliquement, cette distance.

3.3. Le pouvoir transformateur de l'éducation critique dans les discours associatifs et militants

Loin de la critique radicale et sociale qui empreint la rhétorique d'Acrimed ou de Questions de classe(s), Céméa se positionne en défenseur de l'école. Alors que les directives institutionnelles promeuvent une ÉMI renforcée, dans la même période, Céméa organise une table ronde intitulée « Éducation à l'image, aux médias et au numérique » en partenariat avec le Clémi (C2) en juin 2015[995]. L'association « enjeu e-médias » répond à quatre objectifs : promouvoir une éducation aux médias et à l'information, pour tous, tout au long de la vie ; défendre le droit à une information de qualité, pluraliste et indépendante ; ouvrir le débat sur la co-régulation des médias numériques ; favoriser la recherche scientifique dans le champ de l'ÉMI.

Ces temps d'échange et de dialogue visent le développement d'actions d'éducation critique aux médias dont le rapport d'activité de 2016 précise les objectifs[996] : développer l'« autonomie de pensée », la « capacité critique de discernement », l'« habileté à identifier et déjouer les tentatives d'endoctrinement et d'asservissement à une vision du monde exclusive[997] ». Le militantisme de Céméa s'incarne dans une rhétorique de l'action et de l'agir. Le pouvoir transformateur de l'éducation critique et sa visée libératrice et émancipatrice constituent une réponse aux attentats. Le « combat éducatif[998] », expression tirée de ce même rapport, est donc situé, pour Céméa, sur le terrain de l'éducation critique et de l'apprentissage des libertés (de critiquer, de rire, d'exprimer, de dénoncer). Un « combat éducatif » également placé dans le champ des apprentissages informationnels :

> « Dans le flux permanent des propositions d'images, de textes, de sons, dans le "chaos des fils d'actualité des réseaux sociaux numériques", nous mesurons l'urgence de l'apprentissage de la lecture de ces flux, du décryptage critique des propos, l'urgence d'apporter des clés de compréhension de ce qu'est une information, comment distinguer les mécanismes des stéréotypes, ceux des théories du complot, ou encore comment analyser une actualité souvent diffusée en lien avec une stratégie de communication […][999]. »

Les termes « combat », chaos », « urgence » relevés à 2 reprises dans ce rapport d'activité composent le plaidoyer de Céméa pour la défense d'une « éducation critique » qui apporte des « clés de compréhension » du monde de l' « information », de son fonctionnement et de ses

---

[995] Enjeux e-médias : éducation, médias, information, citoyenneté. 2015. https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/comprendre/numerique-media-et-education-citoyennete/rencontre-education-limage-aux-medias-et-au-numerique

[996] Céméa. Rapport d'activité de 2016. Cet énoncé sera repris et répété dans un autre chapitre de ce même rapport intitulé « agir pour l'éducation » signé de Jean-Luc Cazaillon, à cette époque directeur général des Céméa (selon son profil LinkedIn). Le phénomène énonciatif de reprise et de répétition n'est donc pas propre aux discours institutionnels.

[997] I*bid.*

[998] *Ibid.*

[999] *Ibid*.

contenus. Une éducation critique qui transmet les éléments nécessaires à la compréhension de ce monde.

Le moment discursif de 2016 marque un tournant dans les discours d'Acrimed. Alors que nous n'avons collecté aucun texte qui aborde l'ÉMI, en 2016, paraît sur le site d'Acrimed un article intitulé « Pour une éducation critique aux médias » rédigé par six auteures : Sophie Aît Kaci[1000], Brigitte Li, Chloé Jiro, Elsa Duam, Julie Morel, et Sophie Muret. Nous ne savons que peu de choses, en somme, sur les contributeurs du site de l'association militante. Paru dans le contexte de la 27e Semaine de la presse et des médias dans l'école, leur texte comporte une critique de la vision « acritique » de l'ÉMI diffusée par le Clémi :

> « […] une étude approfondie de son site internet montre que l'éducation aux médias version CLEMI affiche des priorités moins ambitieuses qu'annoncées dans les programmes. Celle-ci se cantonne très majoritairement à une description de la fabrique de l'information et à un travail de production par les jeunes[1001]. »

Les militants pointent du doigt le décalage entre les ambitions affichées du Clémi et les moyens engagés en faveur de la mise en œuvre d' « […] une réelle éducation critique aux médias […] ». L'absence de critiques des médias dans les discours institutionnels, soulignée par les militantes, paraît incompatible avec la formation du citoyen critique qui réfute la posture du consommateur d'information. Une éducation critique va de pair, d'après elles, avec la construction d'une culture informationnelle qui suppose, à la fois, une culture de l' « image », une culture de l'accès (« fonctionnement des outils de recherche », « hiérarchisation de l'information »), une culture de l'évaluation de l'information (« apprendre à vérifier une information », « remonter à la source d'une information ») et des connaissances sur les rapports des individus au monde de l'information (« contexte de défiance que suscite les médias traditionnels »)[1002] . La critique des directives institutionnelles à laquelle s'adonnent les militantes d'Acrimed porte autant sur l'absence de pratiques critiques en ÉMI que sur le manque de pédagogie critique qui devrait pourtant soutenir cette éducation.

[1000] Elle se présente de la sorte sur son profil twitter : « Journaliste anticonformiste franco-algérienne de naissance, tunisienne par alliance, banlieusarde de cœur et de résidence ». https://twitter.com/sophiaaitkaci ?lang =fr
[1001] Brigitte Li, Chloé Jiro, Elsa Duam, Julie Morel *et al.* (2016). Pour une éducation critique aux médias. Acrimed, jeudi 17 mars 2016. https://www.acrimed.org/Pour-une-education-critique-aux-medias?recherche=%26quot%3B%C3%A9ducation%20aux%20m%C3%A9dias%26quot%3B
[1002] *Ibid.*

Discussion conclusive du chapitre

Dans le contexte situationnel des attentats qui marque le moment discursif de 2016, la formule joue, sur le plan idéologique, un rôle actif. Elle agit. Le lieu discursif prend corps dans les discours relatifs aux événements du réel[1003]. Cette chronologie précise les événements socio-politiques qui marquent ce moment discursif de 2016 :

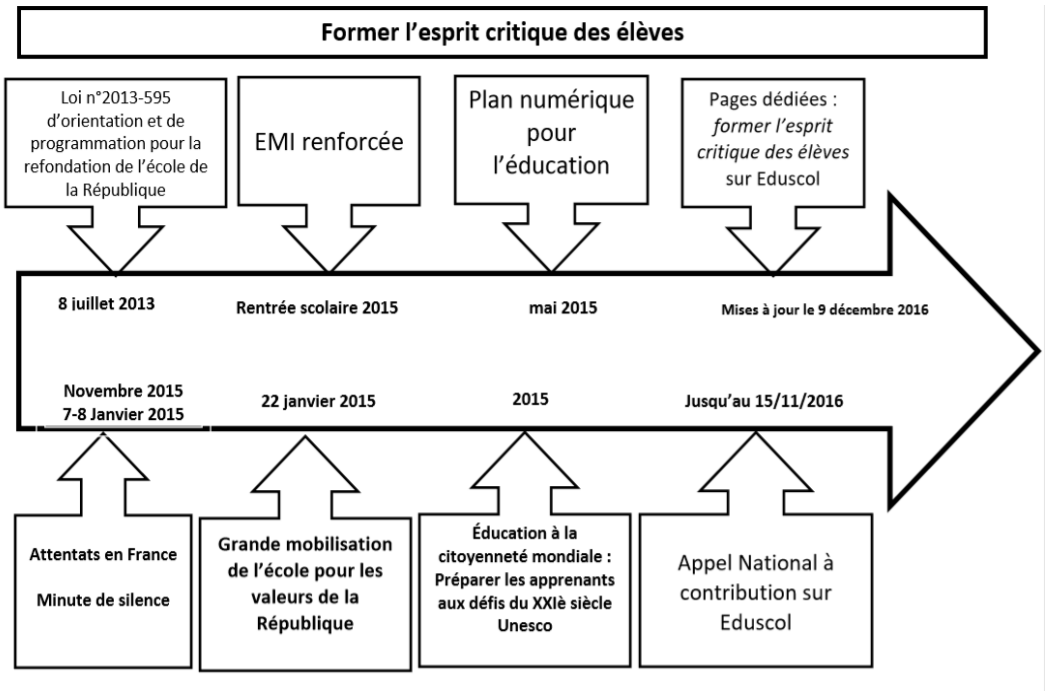


Image. *« Former l'esprit critique » : chronologie des événements*

Ce contexte de crise conduit l'institution scolaire à prendre appui sur ses soubassements et à réactiver ses idéaux républicains.

Si les évolutions technologiques impliquent des exigences plus grandes en matière d'éducation et de développement de compétences informationnelles, médiatiques et numériques, les discours incantatoires sur l'esprit critique ne s'accompagnent pas d'actions et de décisions politiques fortes qui accorderaient une place plus grande à la construction d'une culture informationnelle des élèves dans une dimension critique dans le sens de transformatrice. L'usage de la formule en discours appelle à la perpétuation de l'ordre institutionnel à travers les principes et fondements républicains plutôt qu'à une volonté de changement d'orientation politique vers une reconnaissance des savoirs informationnels dans leur dimension critique.

Les résultats de nos analyses soulèvent des questionnements d'ordre éthique : l'école garantit-elle la liberté de penser au fondement de l'esprit critique ? Au nom de quoi, finalement, les enseignants devraient-ils « former l'esprit critique » ?

[1003] *Op. cit.,*Chartier, 2013.

Entre neutralité descriptive et positionnement critique, le choix d'une approche herméneutique nous conduit à observer ces discours avec précaution[1004]. L'approche herméneutique permet de comprendre et d'interpréter les productions discursives et les expressions lexicales de la formule « esprit critique » afin de voir ce qui ne se voit pas à la simple observation empirique, de dévoiler ce que les textes ont de caché à travers leurs « relations invisibles » et leurs « autre sens[1005] ». L'apparition d'une page-écran intitulée « former l'esprit critique » sur le site Eduscol semble liée au contexte situationnel des attentats. Nous allons présenter dans la section suivante les résultats issus de l'analyse de cette page.

[1004] *Op. cit.,* Ricoeur, 1969, p. 22.
[1005] *Op. cit.,* Maingueneau, 2012, p. 11-12.

Chapitre 2. « Former l'esprit critique » : des mises en récit aux mises en scène médiatiques

1. La visibilité médiatique du lieu discursif

1.1. Les particularités des sites institutionnels

En tant qu'objet de discours, le lieu discursif « former l'esprit critique » condense un ensemble de signes et d'évènements qui lui confère sa matérialité et dont la visibilité dans l'espace public est assurée par le site institutionnel Eduscol. Le développement technologique génère de nouvelles pratiques discursives et de nouveaux formats pour les discours institutionnels. Les contenus médiatiques entremêlent des éléments iconiques, textuels et audiovisuels qui nous offrent une variété de matérialités à analyser (image, son…)[1006].

Les matériaux empiriques qui alimentent notre réflexion sur le lieu discursif ont été collectés sur l'espace médiatique d'Eduscol, puis analysés. Notre réflexion étant située dans le champ des SIC, nous avons choisi de soulever la question de la médiatisation des discours institutionnels en nous intéressant à la façon dont les sites institutionnels Eduscol et Education.gouv portent et diffusent les rhétoriques de l'esprit critique. En quoi les processus de médiatisation affectent-ils la circulation de la formule et l'implantation du lieu discursif dans les discours institutionnels ? En quoi ces processus concourent-ils à construire le lieu discursif en tant qu'espace d'expression pour une culture critique de l'information ? Ces questions qui ancrent notre réflexion dans le champ des SIC ont été annoncées précédemment[1007]. Nous nous emploierons à répondre dans ce chapitre.

Alors que les discours instituants sont réservés à un public d'initiés, sur les sites institutionnels se juxtaposent des énoncés aux genres discursifs variés. Le fragment ci-dessous, extrait de la page-écran « former l'esprit critique » sur Eduscol, illustre ce point :

[1006] Cette variété nous a amenée à mobiliser la notion de corpus de textes. Cf. Conclusion de la partie 2, chapitre 1. « Un corpus de "textes" pour analyser les discours institutionnels dans leur pluralité ».
[1007] Cf. Partie 2, conclusion du chapitre 1.

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)

NOR : MENE1526483A

arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015

MENESR - DGESCO MAF 1

À consulter

Matrice EMI et cycle 4

La matrice EMI a servi de base à la publication d'un document d'appui pour l'éducation aux médias et à l'information au cycle 4 sur le modèle de celui écrit pour le cycle 3 . Ce travail de simplification a été mené par le groupe TraAM de l'académie de Toulouse. Il a pour objectif de faciliter la mise en œuvre de séances pédagogiques avec l'identification des compétences attendues au cycle 4 en EMI et de les associer aux domaines du socle commun. Les séances pédagogiques sont proposées à titre indicatif et non exhaustif.

Mis à jour le 13 février 2018 **Partager cet article**

Capture d'écran. *Page écran Eduscol. Des énoncés entremêlés qui abolissent les frontières entre les genres discursifs*

Un hyperlien renvoie à l'arrêté du 9 novembre 2015 qui modifie et fixe les programmes d'enseignement des cycles 2, 3 et 4. La référence au NOR[1008] ne faisant aucun doute sur le genre prescriptif du texte situé au bout de cet hyperlien[1009]. *A contrario*, la « matrice ÉMI » renvoie vers le travail collectif de terrain engagé par des professeurs documentalistes qui met en exergue, à partir d'une approche pragmatique, les compétences à faire acquérir aux élèves du « cycle 4 » et les savoirs informationnels à transmettre dans le contexte de l'ÉMI.

Cette juxtaposition d'énoncés tend à rappeler les normes et directives institutionnelles. Les frontières que nous avons établies en catégorisant notre corpus en trois sous-ensembles en fonction des registres discursifs des textes (C1 SC1, 2, 3) éclatent sur ces sites institutionnels au sein desquels les énoncés s'emboitent les uns avec les autres. Le phénomène de porosité entre les genres discursifs, soulevé précédemment, se renforce sur cet espace médiatique institutionnel. Sur ces sites, circulent des énoncés issus à la fois de textes d'accompagnement (SC2) et de textes médiatiques (SC3) lesquels sont produits à partir des textes instituants (SC1) qui constituent des « discours-sources »[1010]. Les travaux scientifiques entrepris par les chercheurs en SIC, Jeanne Perrier, Joëlle Le Marec, Emmanuel Souchier et Yves Jeanneret, ont soulevé les contraintes opérées par les dispositifs socio-médiatiques sur les formats et les contenus[1011] ainsi que la capacité des médias informatisés à mettre en forme l'information et à

[1008] Entre 1998 et 2019, le NOR va subir des évolutions : alors qu'en 1998, celui-ci indiquait la place du texte dans le recueil des lois et règlements (RLR), recueil qui rassemble tous les textes législatifs et réglementaires parus au JO et au BO, cette mention disparaît à partir des années 2000 en lien avec la création du site gouvernemental Légifrance. À cet ensemble de signes qui sont la marque du genre prescriptif de ces discours, s'ajoute enfin la mention des destinataires. Chaque signe participe de la construction d'un ordre dont l'institution est garante et qui recouvre ces discours d'un ethos légitime du pouvoir d'édicter des normes et des conduites. *Op. cit*, Oger, 2005.

[1009] Pour la référence au NOR, Cf. Partie 3, chapitre 2, section 2.2.

[1010] *Op. cit*., Maingueneau & Cossutta, 1998. Cf. Glossaire.

[1011] Candel, E., Jeanne-Perrier, V. & Souchier, E. (2012). Petites formes, grands dessins : d'une grammaire des énoncés éditoriaux à la standardisation des écritures. Dans J. Davallon (dir). *L'économie des écritures sur le web. Volume 1 : traces d'usage dans un corpus de sites de tourisme.* Hermès/Lavoisier, p.165-201.

structurer des échanges[1012]. Pour les besoins de l'analyse qualitative et interprétative, nous avons pris en considération les repères paratextuels (titres, rubriques, typographie, couleurs…) qui concourent à donner au lieu discursif sa mise en forme et sa visibilité médiatiques. Les notions de page-écran, d'interface et de signes techno-sémiotiques verbaux et visuels (couleurs, hyperliens…) sont intégrés à l'analyse discursive et sémiotique des matériaux empiriques qui constituent le troisième sous-ensemble du corpus de discours institutionnels (C 1 SC3).

Préalablement à la présentation des résultats de ce sous-ensemble, une question mérite, selon nous, d'être posée : quelles sont les particularités des sites institutionnels Eduscol et Education.gouv ?

Nous en avons perçu trois. La première particularité tient au fait que ces sites n'incluent pas les technologies du web qui offriraient aux destinataires des discours la possibilité de réagir et d'interagir avec les contenus numériques. Les destinataires ne trouvent ici ni forums de discussion, ni espaces d'expression pour commenter les contenus. La production et la diffusion des actualités institutionnelles ne génèrent effectivement ni échange, ni commentaire, ni débat. L'interaction est réduite à la réception des messages et à leur partage sur les réseaux sociaux. L'activité du destinataire est ainsi déterminée par le site lui-même et ses dispositifs médiatiques qui structurent et conditionnent la forme des échanges qui ne s'opèrent que dans un sens, un sens descendant : de l'institution vers les destinataires. Bien que membres de la communauté institutionnelle, ces derniers ne sont pas en situation de producteurs actifs dans *l'agora* médiatique. Eduscol et Education.gouv semblent fermés à la prise de parole de l'autre.

La deuxième particularité tient au fait que les formes d'autorité des discours institutionnels s'incarnent à travers un parcours de navigation imposée par le quadrillage de la page-écran qu'illustre la copie d'écran ci-dessous :

Capture d'écran. *Eduscol. Version de 2019. Former l'esprit critique des élèves-rubriques*

[1012] *Op. cit.,* Jeanneret, 2000, p. 58.

Celle-ci se situe sous deux rubriques - « éducation aux médias et à l'information » et « éducation à la citoyenneté-valeurs républicaines[1013] » - qui ont évolué au cours du temps[1014]. Arrêtons-nous un court instant sur les effets topologiques du lieu discursif. L'espace d'affichage de la page-écran est conditionné par les formats médiatiques qui affectent l'organisation spatiale des textes. Des titrages subdivisent la page et articulent les textes qui la composent. Ce quadrillage donne un aspect rectangulaire à cette page dont le sommaire oriente un parcours de lecture à destination des destinataires. En offrant une possibilité de navigation, ce sommaire permet au destinataire de parcourir verticalement la page afin de passer d'une rubrique à l'autre et de se situer dans la page. En créant une colonne de gauche telle une marge d'un cahier d'école, ce sommaire renseigne sur l'arborescence de la page-écran afin que le lecteur ne s'oriente pas au hasard mais suive un parcours de lecture balisé et hiérarchisé. La forme générale de la page écran et l'organisation de l'information rattachent cette page à un type d'usage : un usage scolaire.

Les sites institutionnels s'auto-alimentent et se nourrissent mutuellement par les hyperliens qui constituent une porte d'entrée vers d'autres espaces discursifs en ouvrant des possibilités de lecture interactive. Cette troisième et dernière particularité est visible sur la copie d'écran ci-dessous :

Capture d'écran du 07 juin 2019. Hyperliens d'un fragment de la page-écran « former l'esprit critique » sur Eduscol.

[1013] Deux rubriques signalées par deux ronds jaunes que nous avons ajoutés pour faciliter le repérage du lecteur.
[1014] La version de mai 2017 indiquait les rubriques suivantes : « enseigner avec le numérique » et « culture numérique-ÉMI et esprit critique ». La disparition du mot « numérique » nous interpelle parce qu'elle tend à présenter l'ÉMI et l'éducation à la citoyenneté comme incluant nécessairement le numérique et sa culture. Entre 2017 et 2019, les contenus de la page-écran n'ont quasiment pas évolué.

Les liens hypertextuels renvoient le destinataire vers des sites partenaires du ministère parmi lesquels figure l'Union sportive de l'Enseignement du Premier degré (USEP). Cette fédération est placée sous la tutelle du ministère et dépend de la Ligue de l'enseignement. Un lien renvoie également vers Canopé qui fait la promotion des publications pédagogiques et didactiques à destination des enseignants. La présence d'hyperliens contribue à produire des énoncés dialogiques laissant passer de « l'extériorité » et de « l'altérité discursive »[1015]. Si ces hyperliens relient les textes à d'autres, il ne s'agit pas de n'importe quels textes puisque ceux-ci renvoient vers des sites aux discours convergents qui légitiment le bien-fondé du projet institutionnel de « former l'esprit critique ». Par exemple, le lien « Hoaxbuster – académie de Grenoble » renvoie vers le site de l'inspection de cette académie qui met à disposition une séquence « d'éducation aux médias » destinée à des élèves de CM2 qui s'intitule « s'informer et communiquer sur internet et les réseaux sociaux[1016] ». La finalité de ce scénario pédagogique dont le cadre est situé au cours de la semaine de la presse et des médias à l'école, est de « […] donner des clés aux élèves pour faire la différence entre une information et une intox sur le web […][1017] ». Donner des « clés » suffit-il à l'élève pour développer la capacité à distinguer une « information » d'une « intox » ? Cette activité pédagogique est présentée comme un « cours d'esprit critique » afin que les élèves « ne se fassent pas manipuler[1018] ». Le rapprochement de ces expressions induit une confusion entre éducation à l'esprit critique et éducation à l'information et aux médias.

[1015] Moirand, S. (2010). Retour sur une approche dialogique du discours [en ligne]. *Recherches linguistiques,* 31, p. 375-378. https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01503612/document
[1016] Académie de Grenoble. Le projet « s'informer et communiquer sur internet et les réseaux sociaux ». 20 mars 2015. http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/spip.php?article583.
[1017] *Ibid.*
[1018] *Ibid.*

1.2 Agir par la parole pour la mise en œuvre concrète du lieu discursif

La médiatisation des discours témoigne de la volonté institutionnelle de développer les supports de diffusion numériques à des fins de communication. La page-écran intitulée « former l'esprit critique » contient deux vidéos dont l'analyse était annoncée au cours de notre première partie[1019]. Lorsque nous précisions nos variables d'analyse externes aux discours, nous avancions notre intention d'inclure des éléments paratextuels, dont les titres, sous-titres, légendes, images, hyperliens qui font apparaître l'épaisseur du lieu autant que sa consistance discursive et sémiotique. En quoi les sites Eduscol et Education.gouv façonnent-ils les mises en récits de l'esprit critique ? Situées dans l'espace médiatique institutionnel, deux vidéos constituent les matériaux empiriques de la page-écran et sont autant de traces des manières de faire et de dire des acteurs sociaux. Ces vidéos retracent les actes de communication de deux locuteurs[1020] :

– Jérôme Grondeux est inspecteur général de l'Éducation nationale (IGEN). Dans une vidéo de 9 minutes, il entreprend de définir l'esprit critique et de clarifier cette notion sur le plan conceptuel ;

– Sophie Mazet est enseignante d'anglais. Dans une vidéo de 2 minutes et 30 secondes, elle relate la mise en œuvre, de sa propre initiative, d'un atelier d'autodéfense intellectuelle dans son établissement scolaire qui a pour but le développement de l'esprit critique des lycéens.

Ces deux vidéos mettent en scène deux interventions monologales qui contribuent à nourrir le lieu discursif. L'usage du format vidéo répond à une exigence de visibilité des directives ministérielles qui sont dirigées non plus seulement vers les acteurs institutionnels (enseignants, recteurs, membres de l'inspection et de la direction des établissements scolaires) mais également vers les parents, les familles, les éducateurs, les professionnels des médias, etc. Désormais tous sont concernés par « former l'esprit critique », y compris les élèves eux-mêmes.

Quelques précisions méthodologiques s'imposent enfin. Selon nous, l'analyse de discours inclut une analyse des comportements de communication, ce qui nous amène à étudier ces vidéos à partir d'une approche communicationnelle. Une première analyse, globale et écologique, replace les vidéos dans le contexte de la page-écran en tenant compte des contenus qui les précédent et les suivent. Une seconde analyse se focalise sur le contenu des vidéos ainsi que sur leurs conditions de production et de diffusion. Notre analyse interprétative dépasse les seuls phénomènes lexicaux et linguistiques pour se concentrer sur le texte en tant qu'objet plurisémiotique[1021]. Foucault postule à cet égard que le discours (*logoi*) ne doit pas être pris uniquement comme l'ensemble des choses dites et les manières de les dire. Il est tout autant

---

[1019] Ces deux vidéos ont été transcrites et composent le troisième sous-ensemble du corpus 1 (C1SC3). Cf. Partie 2, conclusion du chapitre 1.

[1020] Nous conserverons ici l'usage du terme « locuteur » parce que nous adhérons aux réflexions des linguistes Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau qui précisent que ce terme désigne « […] la personne qui parle […] celle qui produit un acte de langage dans une situation de communication orale […] ». Si le terme « locuteur » évoluera en s'appliquant aux énoncés écrits, à l'origine, il était utilisé dans les discours oraux pour désigner tout individu qui produit une énonciation orale. *Op. cit.,* Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 350.

[1021] *Op. cit.,* Bazet, I., Hemont, F., & Mayere, A. (2017). Entretien avec Yves Jeanneret.

dans ce qui se révèle par des gestes, des attitudes et des manières d'être[1022]. Le ton de voix, la position du corps, les gestes et les expressions du visage constituent des matériaux empiriques. Les SIC invitent à porter attention aux formes de la communication institutionnelle non exclusivement verbales.

Sur la page-écran « former l'esprit critique », l'expression « mise à jour le 08 décembre 2016[1023] » situe ces vidéos dans le contexte post-attentat de 2015. Si les destinataires des discours se risquent à penser que ces deux locuteurs parlent en leurs noms, dès les premières minutes de visionnage, un signe s'affiche et rappelle que leurs actes de communication s'effectuent sous l'autorité de l'institution :

Capture d'écran 14/01/2019. Marque et signe d'autorité des discours institutionnels

À travers ce signe d'appartenance à l'institution, s'affiche aussi bien l'*ethos* d'autorité des locuteurs que la marque de propriété des objets médiatiques circulant dans l'espace public. La communication institutionnelle met donc en scène des acteurs en fonction de leurs positions sociales qui demeurent une position d'autorité[1024].

Cet espace médiatique n'est pas uniquement un lieu d'affichage et de diffusion de normes, des prescriptions et des directives institutionnelles. Il constitue aussi un espace scénique, une « scène de parole[1025] » faite d'acteurs, de scénarii et de dialogues. Dans cet espace de médiation entre l'institution et ses acteurs, les deux locuteurs sont placés dans un même décor, selon le même cadrage. Un fond blanc traduit la recherche d'une esthétique épurée qui amène le destinataire, placé en situation d'auditeur, à ne voir que ces deux locuteurs, à n'entendre qu'eux. Les actes de communication orale ne sont pas spontanés. L'énonciation est donc organisée et millimétrée. Le débit de parole des deux locuteurs est lent, audible. Les fonctions sociales des

[1022] *Op. cit.,* Foucault, 1976, p. 123-124.
[1023] *Op. cit.,* Eduscol, 2016.
[1024] *Op. cit.,* Metzger, 2019, p. 36.
[1025] *Op.cit.,* Maingueneau, 2009, p. 111.

deux locuteurs semblent les assujettir à des règles et des normes discursives strictes lesquelles affectent le temps de publicisation des discours puisque la vidéo de l'inspecteur, en position d'autorité hiérarchique, est plus longue et située en premier sur la page-écran[1026].

Si leurs fonctions sociales leur octroient la légitimité suffisante pour prendre la parole dans l'espace public, la diversification des lieux de leurs prises de parole accorde une forme de notoriété à leurs discours en leur conférant une certaine expertise. En tant qu'« historien » et « inspecteur général de l'Éducation nationale », Jérôme Grondeux multiplie les interventions et les publications sur le thème du complotisme[1027]. Autorisé à prendre la parole au nom de l'institution, Jérôme Grondeux est revêtu « […] de la légitimité de celui qui a le droit de dire […][1028] ». Ses champs d'intervention sont diversifiés : l'inspecteur « […] exerce des missions d'inspection, de contrôle, d'audit, d'évaluation, d'expertise, d'appui et de conseil dans les domaines de l'éducation […][1029] ». Sa fonction d'inspecteur lui assure ainsi une forme de crédibilité, ce qui tend à assurer la confiance de l'auditoire quant à son degré d'expertise dans le domaine de la formation de l'esprit critique.

À l'instar de Jérôme Grondeux, Sophie Mazet multiplie ses lieux d'intervention notamment à travers la publication d'ouvrages. Son expérience d'atelier d'autodéfense intellectuelle est à l'honneur dans un documentaire télévisuel[1030]. La notoriété des deux locuteurs et leurs prises de parole dans la sphère publique sont des signes d'autorité. La médiatisation que lui confèrent ses publications et son passage télévisuel octroie à Sophie Mazet une forme d'expertise dans le domaine de la formation de l'esprit critique.

En prenant la parole publiquement au nom de l'institution, en exprimant leurs idées, leurs convictions, sur un projet porté par l'institution, ces deux locuteurs occupent une place de porte-parole, de messagers[1031]. Ils sont détenteurs, à ce titre, d'un savoir sur la formation de l'esprit critique. Mais dans quel domaine d'expertise se situe leur savoir ?

[1026] 9 minutes pour l'inspecteur et 2 minutes et 30 secondes pour l'enseignante.

[1027] Il publie un ouvrage édité chez Canopé intitulé « Le complotisme : décrypter et agir » (2017) et « Le complotisme dans l'Histoire, l'Histoire face au complotisme ». https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/le-complotisme-dans-lhistoire-lhistoire-face-au-complotisme.html

[1028] *Op. cit.,* Bonnafous et Tournier, 1995, p. 68.

[1029] Eduscol. Missions de l'Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche. https://www.education.gouv.fr/mission-et-organisation-de-l-inspection-generale-de-l-education-du-sport-et-de-la-recherche-41687

[1030] Mazet, S. (2015). *Manuel d'autodéfense intellectuelle*. Laffont, 258 p. Un second ouvrage sur le sujet est paru en 2020 chez Laffont. Il est intitulé *Autodéfense intellectuelle (le retour) : lexique pour esprits critiques.* La pratique de l'atelier d'auto-défense intellectuelle est mise à l'honneur dans un documentaire intitulé « Le vrai du faux » réalisé par Sébastien Koegler et Zoé Lamazou en 2017 (52 mn). https://www.lisez.com/auteur/sophie-mazet/125464

[1031] Étymologiquement, le porte-parole, « […] celui qui parle au nom de […] » est un messager. Source CNRTL.

En surgissant dans l'espace médiatique, leurs discours s'effectuent selon une certaine mise en scène que nous avons l'intention de décrire dans la section suivante.

1.3. Du porte-parole à l'expert dans le champ des savoirs informationnels ?

Quelles conceptions de la culture critique de l'information ces deux locuteurs diffusent-ils ? L'intervention de Jérôme Grondeux a pour objectif de répondre à la question « comment définir l'esprit critique ? » qui figure en titre annonciateur de sa vidéo :

Capture d'écran datant du 17 décembre 2020 : *Jérôme Grondeux. Il sait ce qu'est l'esprit critique.*

Son propos est théorique et son intention, définitoire. Il est enthousiaste et dynamique, ce qui contribue à susciter la confiance et la coopération en faveur de la réussite du projet institutionnel.

J. Grondeux entreprend de définir l'esprit critique comme :

> « […] un ensemble d'attitudes et […] de procédés, d'habitudes que l'on prend dans notre manière d'aborder les choses […][1032] ».

Selon sa définition, l'esprit critique reste réservé à un type d'usage particulier puisqu'il s'agit d'« […] une définition de l'esprit critique à usage éducatif […][1033] ». L'expression « à usage éducatif » qui rappelle d'autres expressions notamment « numérique éducatif » paraît contradictoire avec la représentation institutionnelle de l'éducation à l'esprit critique dans le cadre de l'ÉMI, prise en charge par une multiplicité d'acteurs (des professionnels des médias, des enseignants, des acteurs associatifs et de l'éducation populaire, entre autres).

[1032] Extrait de la transcription de la vidéo de Jérôme Grondeux. *Op. cit.,* Eduscol, 2016.
[1033] *Op. cit.,* Eduscol, 2016. Extrait issu de la transcription vidéo de Jérôme Grondeux sur Eduscol.

La posture que J. Grondeux occupe s'apparente à celle d'un enseignant, détenteur d'une expertise et d'un savoir qu'il partage : il sait ce qu'est l'esprit critique. Assuré dans cette fonction d'expert, l'inspecteur général montre la voie à suivre pour « former l'esprit critique des élèves » :

> « L'esprit critique c'est une des grandes ambitions de notre système éducatif. On cherche à la promouvoir, à le développer, toujours. L'esprit critique c'est pas quelque chose que l'on posséderait définitivement pour tous les domaines […][1034]. »

L'introduction de l'adverbe « toujours » charge le lieu discursif d'une temporalité illimitée, d'une permanence. Par l'usage du pronom « on » – « […] que l'on posséderait […] », Jérôme Grondeux ne réfère pas à lui et ne dit rien de lui-même. Ce « on » englobant lui permet de parler d'une voix unanime face aux destinataires auxquels il s'adresse. Par ce « on » pluriel, qui découle davantage du dire que du dit[1035], l'inspecteur projette un *ethos* qui représente un corps unifié autour d'une instance collective. Par ce « on », l'inspecteur général qui est aussi enseignant marque son appartenance à la communauté en tant que membre et en tant qu'expert. Dans quel domaine du savoir se situe son expertise ?

L'usage du pronom indéfini « on » procède d'un effacement de la dimension individuelle pour référer à un collectif qui unit tous ceux qui adhèrent au projet de « former l'esprit critique ». Si l'acte de communication de Jérôme Grondeux et de Sophie Mazet est monologal, leur énonciation fait partie d'un dialogue qui s'inscrit dans un échange[1036]. Chaque discours se faisant écho dans une dynamique dialogique. L'inspecteur laissera suffisamment de place à Sophie Mazet pour qu'elle imprime sa marque au lieu discursif, pour qu'elle y prenne place et qu'elle l'investisse à son tour. Nous l'avions dit précédemment, les discours institutionnels, dans leur diversité, sont des discours polyphoniques au sein desquels plusieurs voix viennent se superposer, se faire entendre et se répondre.

L'inspecteur général défend sa conception de l'esprit critique, en tant qu'objet d'enseignement, non pas sur Eduscol mais dans la revue *Sciences Humaines.* Cet enseignement de l'esprit critique s'opère cependant sous condition :

> « On peut donc enseigner l'esprit critique, à la condition de concevoir cet enseignement comme une acculturation portée par l'enseignement du système scolaire, se coulant dans les démarches de chaque discipline et des enseignements interdisciplinaires sans perdre de vue la visée d'ensemble[1037]. »

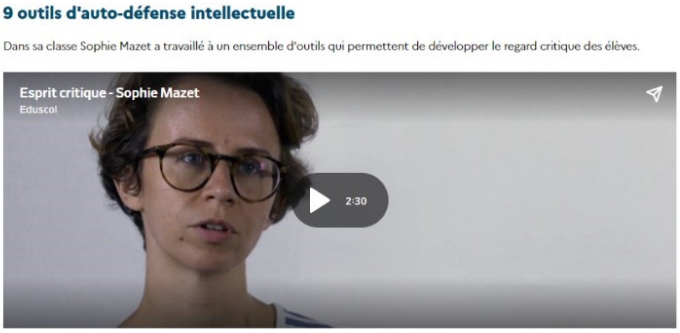
« Former l'esprit critique » est-il synonyme d'enseigner l'esprit critique ? L'acculturation scolaire dont parle Jérôme Grondeux suppose une adhésion aux valeurs de la République et à la laïcité situées au soubassement de la culture scolaire. La culture critique ne peut porter que sur des objets scolaires. Si l'inspecteur général fait référence à une acculturation scolaire dont

---

[1034] *Op. cit.,* Eduscol, 2016. Extrait issu de la transcription vidéo de Jérôme Grondeux sur Eduscol.
[1035] *Op. cit.,* Amossy, 2010, p. 113.
[1036] *Op. cit.,* Metzger, 2019, p. 70
[1037] *Op. cit.,* Grondeux, 2017, p. 49.

la prégnance est attestée par les résultats de l'analyse outillée avec Iramuteq, cette acculturation scolaire suppose pourtant une acculturation informationnelle qui contribue à la réussite scolaire par le développement d'un « savoir-pouvoir agir[1038] » dans le monde de l'information. Cependant l'expertise de ce porte-parole ne porte pas sur les champs de l'information-documentation et des savoirs informationnels. Détenir un savoir sur le phénomène du complotisme suffit-il à bénéficier d'une expertise dans ces champs ? L'expertise n'est pas recherchée par ces deux locuteurs. L'autorité incarnée par leurs fonctions respectives et la notoriété dont chacun d'eux dispose pallient l'absence d'expertise dans les champs de l'information-documentation et des savoirs informationnels.

Jérôme Grondeux et Sophie Mazet n'ont pas été choisis au hasard. Par sa fonction d'inspecteur général, le premier représente l'autorité hiérarchique, le sommet. Par sa fonction d'enseignante, Sophie Mazet représente la base. Si l'autorité de l'inspecteur général tient au fait qu'il est détenteur d'un savoir théorique (il sait), l'autorité de l'enseignante tient à son savoir-faire et à son expérience (elle sait comment faire) :



Capture d'écran en date du 13 juin 2021. Sophie Mazet. Elle sait comment « former l'esprit critique »

Ces deux locuteurs sont en position de médiateurs : l'un donnant sa définition pour « former l'esprit critique » et l'autre, en incarnant ce projet dans une pratique : celle de l'atelier d'autodéfense intellectuelle. Le discours de Sophie Mazet prend appui sur son savoir expérientiel. À travers cet atelier, elle défend un « comment bien » « former l'esprit critique ». Son expertise se situe dans la mise en œuvre concrète du lieu discursif.

La vidéo ne la montre pas « en action », « en situation », avec les élèves mais dans le même cadre au décor épuré. Elle y décrit son atelier d'autodéfense intellectuelle qui s'articule autour

[1038] Cordier, A. (2018). On ne naît pas étudiant·e, on le devient. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 15. http://journals.openedition.org/rfsic/5130

de 9 « outils[1039] » transversaux qui ont trait à une diversité d'objets : « la reconnaissance des faux dilemmes », l'acquisition de capacités argumentatives et rhétoriques, le décryptage de l'appel à l'« émotion », etc. Les finalités de l'atelier sont multiples : repérer « la généralisation abusive[1040] », « suspendre son jugement » en adoptant « une posture de prudence[1041] ». Dans la pratique de l'atelier d'autodéfense intellectuelle s'entremêlent des automatismes de pensée et de raisonnement, des réflexes et des habiletés informationnelles. Le choix de l'expression « autodéfense » va dans ce sens. Le terme « auto » signifiant « seul », « soi-même ».

L'acquisition d'automatismes et de réflexes suffisent-ils à former un penseur critique capable de comprendre la complexité du monde informationnel ? Si la locutrice sait « comment bien faire » pour « former l'esprit critique », le caractère technique de l'atelier tourne clairement le dos aux savoirs informationnels pourtant contenus dans la formation de l'esprit critique[1042]. Une éducation critique qui vise l'adoption de postures critiques repose pourtant sur un savoir solidement ancré qui suppose de dépasser les automatismes de pensée et les réflexes pour comprendre la construction des phénomènes informationnels dans leur complexité et apprendre à y faire face. La mise en œuvre d'une éducation critique consiste à s'extraire des prescriptions et des normes visant de « bonnes pratiques » non négociables. Au cours du documentaire dédié à l'atelier d'autodéfense intellectuelle, l'enseignante précise que la participation des élèves repose sur le volontariat[1043]. L'éducation critique à l'information et aux médias ne concerne-t-elle pas l'ensemble des élèves sans distinction ?

Si l'intervention de Sophie Mazet pourrait persuader les destinataires de la faisabilité du projet institutionnel en leur indiquant une façon de « bien » « former l'esprit critique », son modèle ne réfère cependant ni à une pédagogie critique[1044] ni à la transmission de savoirs critiques. Ces savoirs subversifs interrogent la dimension politique des savoirs académiques, leur construction, leur organisation et leur neutralité en soulevant les mécanismes de domination et les rapports de pouvoir.

Avant de clore notre réflexion, nous précisons que le modèle diffusé par Sophie Mazet n'est pas sans nous rappeler les actions du Clémi. De courtes vidéos d'environ 3 minutes ayant pour titre « atelier Déclic' Critique » répondent à un objectif précis :

> « Déclencher un déclic pour développer leur esprit critique, tel est le sens des ateliers Déclic' Critique du CLEMI[1045]. »

[1039] *Op. cit.,* Eduscol, 2016. Extrait issu de la transcription vidéo de Sophie Mazet sur Eduscol.
[1040] *Op. cit.,* Eduscol, 2016. Extrait issu de la transcription vidéo de Sophie Mazet sur Eduscol.
[1041] *Ibid.*
[1042] Nous y venons dans la section suivante à travers l'analyse de la forme ronde appelée « forme synoptique ».
[1043] *Op. cit.,* Koegler & Lamazou, 2017.
[1044] Au sens freirien du terme. Cf. Glossaire.
[1045] Ateliers Déclic'Critique. Des ateliers filmés en classe par des formateurs du CLEMI. Vidéo les pokémon à l'Élysée. Septembre 2017. https://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-videos/ateliers-declic-critique.html

À destination des enseignants, des élèves et de leurs familles, ces courtes vidéos relatent des activités pédagogiques filmées en classe. L'atelier aborde des thèmes tels que la vérification des faits, l'évaluation des sources, les infox... dans le but de déclencher des « déclics » et de développer de « bonnes » pratiques informationnelles à partir d'activités ludiques. Le développement de l'esprit critique se cantonne à l'analyse des phénomènes d'« infaux et [des] théories complotistes[1046] » considérés comme de « mauvais » usages de l'Internet et des réseaux socio-numériques. Cette approche semble prendre le pas sur la réflexion qui porte sur le contenu épistémique de la formation de l'esprit critique et l'adoption d'une attitude critique vis-à-vis des modèles imposés par l'ordre médiatico-numérique.

Par leur apport théorico-pratique, Jérôme Grondeux et Sophie Mazet engagent un dialogue et diffusent un modèle qui n'est pas celui d'une réflexion sur la consistance épistémologique de la formation de l'esprit critique. Si ces deux locuteurs impriment leurs marques au lieu discursif en l'investissant, chacun à leur manière, ils prennent soin de le laisser ouvert à d'autres afin que chacun puisse y prendre place, que tous s'impliquent dans sa mise en œuvre. En s'arrimant à cette matérialité qu'est « former l'esprit critique », ils occupent un positionnement idéologique et assignent des positions à eux-mêmes ainsi qu'aux destinataires[1047].

Discussion conclusive

L'originalité de notre étude tient au fait qu'elle ne se cantonne pas à l'analyse de matériaux empiriques scripturaux. Dans cette première section, nous avons cherché à interroger les choix énonciatifs pris par les locuteurs, les situations de communication à l'œuvre autant que les « mises en scène » qui s'affichent dans l'espace médiatique d'Eduscol. En quoi l'analyse de ces discours permet-elle d'avancer dans notre parcours de recherche en apportant des éléments de réponse à la problématique ?

Au cours de nos analyses, nous avons cherché à écouter attentivement, dans une approche dialogique, les discours qui s'alimentent et se répondent en faisant écho au lieu discursif. Celui-ci constitue, selon nous, un espace d'expression, un lieu social, qui met en scène des situations de communication évoquant, le plus souvent implicitement, la question d'une culture critique de l'information. Si « former l'esprit critique » est indissociable du contexte de l'information, les discours portés par les locuteurs institutionnels paraissent focalisés sur une seule notion, l'« esprit critique », au détriment de « l'information ». Si les locuteurs sont préoccupés par la formation de l'élève dans le contexte post-attentat, une culture informationnelle ne peut se construire sans réflexion portant sur les savoirs informationnels dans une approche pédagogique et didactique.

[1046] Clémi de Dijon. Développer son esprit critique face aux « Infaux » & théories complotistes. 14 octobre 2018. http://clemi.ac-dijon.fr/2018/10/developper-son-esprit-critique-face-aux-infaux-theories-complotistes/
[1047] *Op. cit,* Krieg-Planque, 2006.

Une forme ronde s'inclut dans l'infrastructure de la page-écran et assure l'articulation et le passage entre les objets qui constituent cette page. Dans la section suivante, nous allons nous intéresser à ce signe[1048] porteur de sens ainsi qu'à sa fonction communicationnelle.

[1048] Saussure conçoit la sémiologie comme une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale […] (Cours de linguistique générale, 1907-1911). Le signe du grec *shmeion* renvoie à la sémiologie entendue comme la science des significations. « Un signe est l'association d'un signifiant qui relève du plan de l'expression et d'un signifié qui relève du plan du contenu ». Pignier, N. & Drouillat, B. (2008). *Le Webdesign : sociale expérience des interfaces web.* Lavoisier, p. 39.

2. « Former l'esprit critique » dans un monde d'information

2.1. La forme synoptique

Comment nommer cette forme ronde qui figure sur la page-écran intitulée « former l'esprit critique » sur Eduscol ?

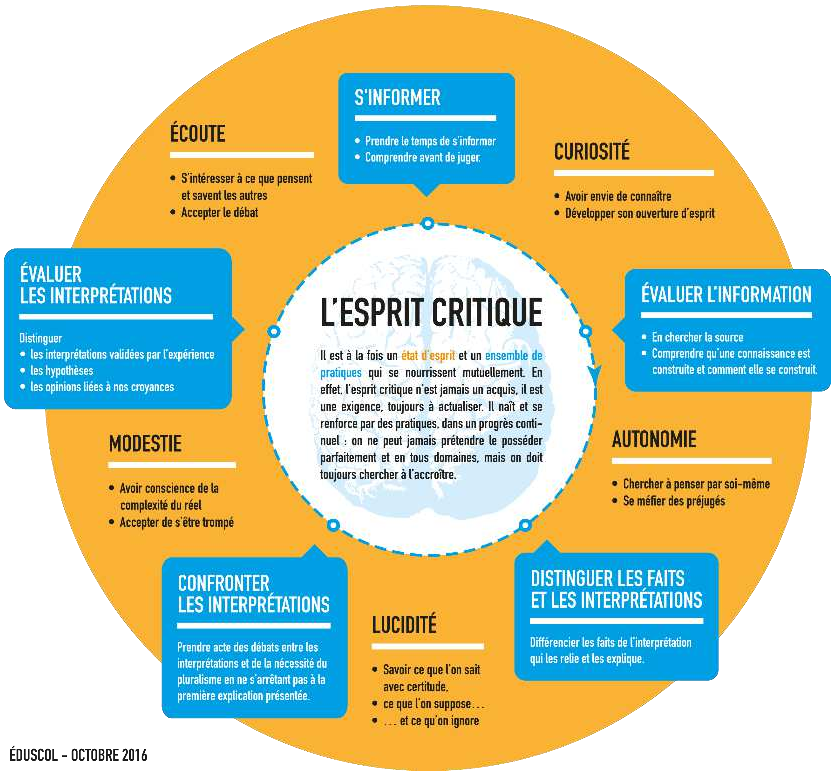


Image. *Forme synoptique*

Pour répondre à cette question, nous avons cherché une expression en rapport avec sa rondeur telle que « rosace », « diagramme circulaire » ou « canonique » en référence aux travaux d'Yves Jeanneret[1049]. Aucune ne nous a finalement convenue parce que ces expressions ne prenaient pas en considération le fait que la forme diffuse des représentations institutionnelles de l'esprit critique dans un contexte pédagogique. Or ce point est important à souligner dans la dénomination de cet objet que nous avons donc appelé « forme synoptique » pour deux raisons :

– la première tient au terme « forme » qui fait écho à l'idée des « petites formes » étudiées par Etienne Candel, Valérie Jeanne-Perrier et Emmanuelle Souchier dans leurs travaux scientifiques. Les « petites formes » représentent une spécificité de l'écriture dans les médias informatisés et une stylistique des écrits d'écran[1050]. La forme synoptique est une « mise en

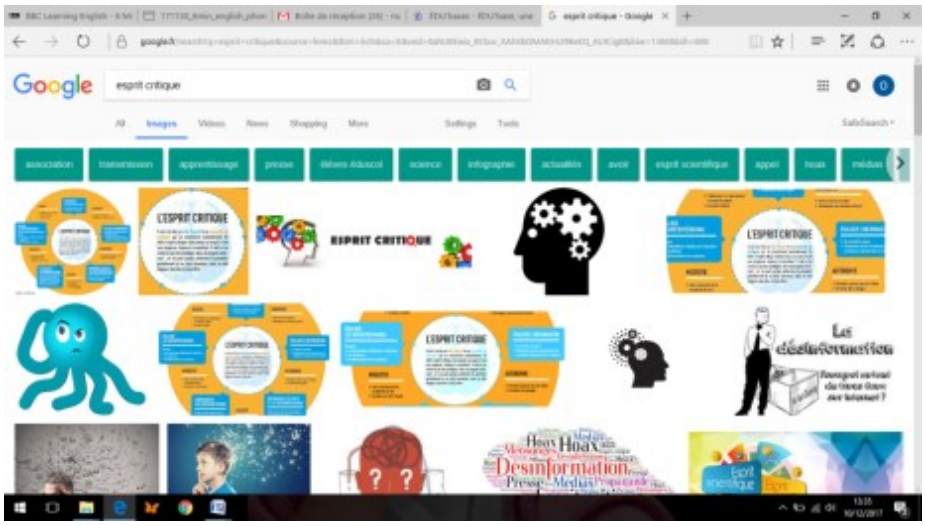
[1049] Jeanneret, Y. (2010). L'optique du *sustainable* : territoires médiatisés et savoirs visibles [en ligne]. *Questions de communication*, 17, 59-80. https://www.cairn.info/revue-questions-de-communication-2010-1-p-59.htm
[1050] *Op. cit.,* Candel *et al.,* 2012, p. 165-201.

forme » des discours sur l'esprit critique qui prend en considération les contraintes de l'environnement médiatique.

– la seconde parce que le terme « forme », qui est au cœur de notre étude doctorale, renvoie au verbe introducteur de la trame lexicale du lieu discursif « former l'esprit critique » aussi bien qu'à l'intitulé de notre thèse « formes et formule ». Le choix du pluriel « formes » n'est pas le fruit du hasard : « formes », « former », « forme synoptique ». Le terme « formes » renvoie à la forme scolaire et à l'étymologie du terme « information » (*informare*) ainsi qu'aux formes énonciatives et discursives de l'esprit critique. Nous avons choisi l'expression « forme synoptique » pour qualifier cet objet qui renvoie à une vue d'ensemble de la formation de l'esprit critique.

Cette forme signifiante imprime la marque de l'autorité qui l'émet et la produit. La mention « **EDUSCOL- OCTOBRE 2016** » écrite en majuscules et en gras, est située en bas, à gauche de la forme, comme le copyright d'un livre. La forme synoptique s'affiche en tant que propriété d'Eduscol et plus largement de la DGESCO. La présence de cette mention en fait un objet protégé et authentique qui garantit son appartenance à l'institution scolaire.

La marque de propriété de la forme se doit d'être rappelée dans un milieu numérique où les formes sont circulantes et médiées. Une requête en mode « image », sur le moteur de recherche Google, avec le mot-clé « esprit critique », fait apparaître la forme qui devient une « référence circulante[1051] » :



Capture d'écran du 10 décembre 2017. *Page de résultats google image avec la requête « esprit critique »*

[1051] *Op. cit.* Jeanneret, 2010.

La forme est l'objet d'une médiation sociale puisqu'elle est repérable et identifiable. Sa publicisation qui est assurée par le moteur de recherche la situe entre deux espaces discursifs : la communication institutionnelle et l'espace social contribuent ainsi à la circulation du lieu discursif dans l'espace public. En circulant, la forme permet une inscription, une trace, une mémorisation. Aisément copiable, collable, communicable, la forme se propage en assurant la visibilité et la promotion du lieu discursif.

Mobiliser la théorie du design numérique[1052], nous semble approprié à l'analyse de la forme synoptique, des messages qu'elle contient et diffuse. Partant, notre démarche empirique invite à être attentive à l'articulation de cette forme et à sa résonnance avec les matérialités discursives contenues dans les pages-écran. La forme synoptique ne peut s'analyser en dehors de son environnement médiatique et de sa relation avec les textes qui la précèdent et la suivent. Le site Eduscol n'est pas uniquement un support de la communication institutionnelle, il inclut des dispositifs médiatiques qui structurent les discours en imposant des formats, d'où notre approche écologique de la forme synoptique.

Quelles sont les rhétoriques qui émanent de la forme synoptique, de son contenu et de son design ? En quoi cette forme constitue-t-elle un espace d'expression pour une culture critique de l'information ?

[1052] *Op. cit.*, Pignier & Drouillat, 2008, p. 26. Cf. Partie 2, conclusion du chapitre 1 : « interroger la visibilité médiatique du lieu discursif ».

2.2. La forme synoptique : une approche binaire de la formation de l'esprit critique en termes d'aptitudes et d'attitudes

La forme synoptique est constituée d'un assemblage de signes, de matériaux sémiotiques et de formes géométriques. Parce que notre démarche empirique s'attache à dégager le signifié de cette forme, nous avons mené une analyse par strates en commençant par le signifiant c'est-à-dire ce qui se manifeste sous nos yeux, ce que nous percevons (rondeur, couleurs, signes graphiques…) afin de pénétrer, dans un second temps, les signes qui émergent du truchement du signifiant. La forme comporte quatre couleurs (noir, blanc, bleu et orange) qui ont pour fonction d'assurer la mise en relief du texte contenu dans la forme : police blanche sur fond bleu et police noire sur fond orange.

Le bleu et l'orange sont les couleurs prédominantes. Leur intensité invite le lecteur à poser le regard sur l'objet plutôt que sur le contenu, sur sa globalité plutôt que sur ses détails. Ces deux couleurs qui ne s'opposent pas assurent la séparation entre les « attitudes » d'esprit critique, en orange, et les « aptitudes » nécessaires à une mise en pratique, en bleu. Le choix typographique de la couleur chaude pour les « attitudes » a pour vocation de référer à l'être alors que la couleur froide, pour les « aptitudes », renvoie à la pratique. Par conséquent, ces couleurs ne sont ni uniquement esthétiques ni purement illustratives, il s'agit d'associer l'être et le faire. Le choix et l'intensité des couleurs assurent enfin la visibilité de la forme qui, en circulant, ne passe pas inaperçue. Il ne s'agit pas là d'un choix anodin puisque ces couleurs renvoient à celles d'Eduscol qui supporte la forme synoptique en l'inscrivant et en la rendant visible[1053]. Il s'agit donc de couleurs repères qui constituent un cadre cognitif pour le destinataire.

Pour comprendre ce que nous dit la forme, nous l'avons décomposée. Elle contient cinq « attitudes » considérées comme « fondamentales[1054] » (en orange) que nous présentons ci-après en respectant l'ordre de la forme : l'écoute, la curiosité, la modestie, la lucidité et l'autonomie.

[1053] La couleur orange est utilisée sur Eduscol pour marquer la séparation entre chaque rubrique et la couleur bleue, pour les titrages du site. Nous renvoyons le lecteur aux captures d'écran de la première section de ce chapitre.
[1054] *Op. cit.,* Eduscol, 2016.

Image : *Les attitudes d'esprit critique*

Dans cet environnement d'écriture en contexte contraint, chaque mot est positionné à une place précise. Une explicitation figure en dessous de chaque attitude, à l'exemple de l'« écoute » qui renvoie à la tolérance et au respect des positions de chacun dans un cadre scolaire et collectif. L'écoute implique une conception éthique du respect des idées des autres pour enrichir sa connaissance notamment au cours d'un « débat ». Il s'agit de reconnaître ses erreurs et d'accueillir des points de vue divergents (« s'intéresser à ce que pensent et savent les autres »). Étymologiquement le terme « attitude », issu du bas latin *aptitudo,* signifie « aptitude[1055] ». Attitudes et aptitudes ont la même origine. Au 17e siècle, le terme « attitude » renvoie à une « posture », « une manière d'être » et de se conduire propre à un individu. Dans la conception institutionnelle, la formation de l'esprit critique implique l'adoption de postures critiques et de dispositions d'esprit[1056] à l'égard de l'information et des médias en contexte numérique.

Cinq « aptitudes », en bleu, renvoient à cinq verbes d'action : s'informer, évaluer l'information et les interprétations, distinguer les faits des interprétations, confronter les interprétations. Dans le texte qui suit la forme synoptique, plusieurs mots sont utilisés pour qualifier ces aptitudes : « procédés », « habitudes[1057] » ou encore « pratiques[1058] ». La forme synoptique renvoie à des pratiques informationnelles prescrites et normées :

[1055] Dauzat, A., Dubois, J. & Mitterrand, H. (1964). *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Larousse, p. 55.
[1056] Ce sont des dispositions dans lesquelles se trouve quelqu'un pour faire quelque chose. *Op. cit.*, Bachelet & Dezobry, 1882, p. 759.
[1057] Transcription de la vidéo de Jérôme Grondeux. *Op. cit.,* Eduscol, 2016.
[1058] *Op. cit.,* Eduscol, 2016.

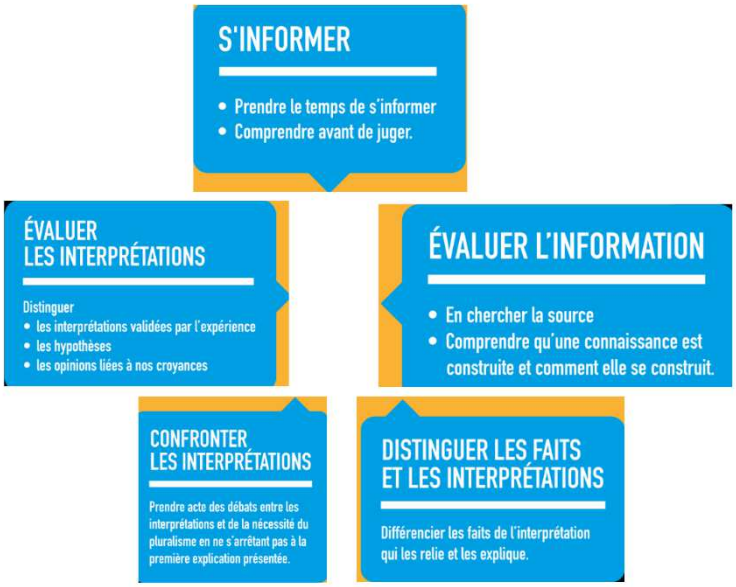


Image. *Les aptitudes de l'esprit critique*

« Former l'esprit critique » se réalise à partir d'activités et de pratiques informationnelles. La position horizontale des formes rectangulaires organise l'espace de la forme synoptique. Un découpage renforce la vision binaire de la formation de l'esprit critique en termes d'attitudes et d'aptitudes. Ces dernières font ainsi référence aux processus informationnels de recherche, de sélection, d'analyse, d'interprétation et d'évaluation de l'information. Le terme « apt-itude », être apte, renvoie aux capacités, aux compétences informationnelles qui se présentent, à travers la forme synoptique, selon une approche de type procédural basée sur la résolution de problèmes socio-informationnels. Ces aptitudes révèlent un attachement au faire et à l'action. C'est en s'informant, en interprétant, en distinguant les faits et les interprétations, en évaluant l'information, que l'élève développe son esprit critique de manière naturelle voire spontanée. Apprendre en faisant, *learning by doing*. Une approche par compétences se dégage de la forme synoptique. Nous pensons toutefois que faire est une chose et savoir en est une autre. S'informer n'est pas synonyme d'apprendre à s'informer ni de savoir s'informer.

La fonction des couleurs est de classer et d'organiser l'information en ordonnant le contenu de manière binaire en termes d'aptitudes et d'attitudes. Si le choix de mettre en relief cinq attitudes et cinq aptitudes peut sembler arbitraire, cette approche binaire de la formation de l'esprit critique n'est toutefois pas dualiste comme en témoigne cet extrait issu de la page-écran :

> « Préciser ce que l'on entend par "esprit critique" est donc un enjeu central, à l'heure de réflexions nombreuses sur le complotisme, mais plus largement encore,

> sur les dangers d'embrigadement des consciences de natures variées. Il convient de distinguer alors les attitudes fondamentales qui le caractérise et la manière dont l'esprit critique est mis en œuvre. Le lien entre ces deux aspects est crucial dans l'éducation, puisque ce sont les pratiques qui nourrissent les attitudes ; et que ces attitudes, ainsi nourries et fortifiées, se traduisent plus aisément dans la pratique[1059]. »

Dans quel sens lire la forme synoptique ? Ce construit institutionnel, cet artefact, produit un effet de circularité qui génère une absence d'ordre de lecture. Le design de la forme, sa rondeur, configure les parcours et les expériences de lecture des destinataires. Dans cette approche binaire aptitudes/attitudes, les associations et les correspondances sont nombreuses, aisément permutables et interchangeables. La forme relie les qualités de l'être (curieux, modeste, autonome, lucide, à l'écoute) à des pratiques informationnelles (s'informer, évaluer l'information, distinguer les faits et les interprétations, évaluer et confronter les interprétations) dans un mouvement de réciprocité. Tandis que cette forme paraît, au premier regard, ordonnée, ce mode discontinu d'organisation de l'information révèle une absence d'ordre qui autorise de multiples combinaisons pour le lecteur destinataire. Ici, l'énonciateur institutionnel se met en scène en invitant chaque destinataire, en tant que co-énonciateur, à créer du sens, à s'approprier la forme à partir d'une pluralité de lectures possibles. L'absence d'ordre invite, en définitive, à une lecture exploratoire et modulable, non linéaire au travers de laquelle chaque destinataire crée son propre parcours de lecture en donnant sens au projet institutionnel de « former l'esprit critique ». Chacun est invité à organiser l'information, à mettre de l'ordre, son ordre puis à assigner à la formation de l'esprit critique une expérience singulière, sa propre signification. Figée dans sa matérialité, la forme synoptique est en mouvement parce qu'elle offre diverses combinaisons possibles en créant une dynamique qui concourt à la mise en œuvre pédagogique de la formation de l'esprit critique et à l'adhésion au projet institutionnel. En cela, le chercheur Daniel Chartier considère le lieu discursif comme une synthèse collective issue de synthèses individuelles[1060].

[1059] *Op.cit.*, Eduscol, 2016.
[1060] *Op. cit.,* Chartier, 2013.

2.3. La forme synoptique : une adaptation du **critical thinking** *à l'éducation française ?*

En quoi être curieux, lucide, modeste, autonome et à l'écoute s'apparenterait à des postures critiques ? Les cinq attitudes (en orange) contenues dans la forme ne renvoient pas à des postures critiques questionnantes et problématisantes que supposerait pourtant la formation du penseur critique. Ces qualités réfèrent davantage à des attitudes « scolaires » transversales et transférables d'un contexte pédagogique à un autre. Ces attitudes correspondent aux traits culturels du « bon élève[1061] ». Postures critiques et postures scolaires se confondent au sein de la forme synoptique.

Dans sa vidéo, l'inspecteur général Jérôme Grondeux va donner un ordre à la forme, son ordre, en associant ces attitudes les unes avec les autres :

> « Cette curiosité doit aller de pair avec une certaine lucidité. C'est-à-dire qu'il faut avoir tout à fait conscience de ce que l'on sait et de ce que l'on ne sait pas. […]. Ensuite il y a, ce qui va avec une certaine lucidité d'ailleurs, une certaine attitude, on pourrait dire de modestie générale […]. L'esprit critique suppose deux choses qui doivent se compléter : c'est l'autonomie et c'est l'écoute[1062]. »

Aux qualités prescrites par la forme synoptique, l'inspecteur général va en ajouter une autre, « la prudence » :

> « Dans la mise en œuvre de l'esprit critique, il y a aussi la notion de prudence. Une information, je dois savoir quelle est sa source. Et donc l'habitude de chercher la source d'une information aussi le fait de comprendre comment se construisent les connaissances, comment se construit une science, comment se construit une hypothèse scientifique c'est quelque chose qui est très important puisque comme j'ai besoin des connaissances des autres pour pouvoir exercer mon esprit critique, je dois savoir quand et où je peux accorder raisonnablement ma confiance[1063]. »

Évaluer la source d'une information relèverait davantage d'une posture de prudence plutôt que d'apprentissages informationnels construits. Pourtant les processus de validation de l'information exigent des activités complexes qui s'articulent autour des notions d'autorité, de crédibilité, de source et de valeur de l'information. Dans les discours diffusés par la forme synoptique, les savoirs et les compétences informationnels s'effacent au profit de qualités générales comme être « curieux » ou « prudent ». Ce point renforce le postulat selon lequel l'exercice de l'esprit critique repose sur les qualités naturelles de l'élève et sur des processus autodidactiques. Chacun étant l'agent de son propre changement. Le discours de l'inspecteur ne prend sens qu'à l'intérieur du discours de la forme synoptique.

[1061] Dans le sens de celui qui réussit sa scolarité.
[1062] Transcription vidéo de Jérôme Grondeux. *Op. cit.,* Eduscol, 2016.
[1063] *Ibid.*

Cette approche binaire en termes d'aptitudes/attitudes n'est pas sans nous rappeler la conception anglo-américaine de la pensée critique que nous avions décrite au cours de la première partie de notre étude[1064]. Cette traduction française du modèle anglo-américain n'est pas sans risque. Elle revient à confondre esprit critique et pensée critique cependant que nous considérons le premier comme un ensemble de dispositions d'esprit de la seconde. D'autre part, la conception anglo-saxonne de la pensée critique est éloignée des problématiques informationnelles. Or les résultats de l'analyse outillée avec Iramuteq montraient le lien inextricable entre deux termes, deux notions : « esprit critique » et « information ».

Pour faire parler la forme synoptique, nous avons voulu pénétrer son contenu et comprendre ce qu'elle dit de la culture critique de l'information.

[1064] Partie 1, chapitre 3, section 1, sous-section 1.1.

3. Le lieu discursif « former l'esprit critique » : un espace d'expression pour une culture critique de l'information ?

3.1. Des tensions émergent de la forme synoptique

Nous allons revenir sur les verbes d'action, présentés dans la section précédente, qui correspondent aux aptitudes (en bleu) contenues dans la forme.

« S'INFORMER », « prendre le temps de s'informer », « comprendre avant de juger ».

Le choix des capitales assure la lisibilité et la visibilité du message. « S'INFORMER » désigne aussi bien une action (le processus par lequel on s'informe) que l'objet de cette action : l'information. Le pronom réfléchi implique un retour sur soi et suppose de développer la capacité à identifier son besoin d'information, à maîtriser les outils de recherche, à savoir lire, analyser et comprendre une information. « S'INFORMER » suppose alors d'acquérir des compétences et des savoirs en matière d'évaluation et d'éthique de l'information : distinguer une information d'une opinion, d'une croyance. Comment opérer cette distinction sans savoir ce qu'est une information comparativement à une opinion, à une croyance ? Parce que « S'INFORMER » n'est pas synonyme d'apprendre à s'informer, ni de savoir s'informer, l'acte de s'informer requiert un apprentissage qui s'appuie sur des formations et une éducation à l'information. La présence de ce verbe pronominal pourrait effectivement laisser croire que l'élève se forme seul en même temps qu'il s'informe.

Dans cette approche binaire, les attitudes et les aptitudes se nourrissent dans un mouvement de réciprocité :

> « L'habitude de chercher à s'informer, au sens le plus large du terme, à acquérir des connaissances, est le premier pas vers l'autonomie intellectuelle. La curiosité induit toutes les autres attitudes, car elle seule peut faire prendre conscience de la multiplicité des informations (et donc de la nécessité de les trier) et de l'immensité des champs du savoir. […][1065]. »

« Chercher à s'informer » requiert une aptitude à se décentrer, à inférer les intentions de l'auteur des textes et à identifier un acte de communication[1066]. L'énoncé ci-dessus tend pourtant à démontrer que la curiosité est une attitude qui suffit à « prendre conscience de la multiplicité des informations », à les « trier ». L'explicite « S'INFORMER » contient des implicites en termes de compétences et de savoirs informationnels à acquérir. Savoir s'informer revient à « […] s'informer pour savoir mais aussi savoir pour s'informer[1067] ». Pour l'apprenant, il s'agit de sa façon d'être et de se tenir face au monde de l'information. Ces pratiques informationnelles prescrites renvoient à des questions de pouvoir, précisément de pouvoir agir sur le monde de

[1065] *Op. cit.,* Eduscol, 2016.
[1066] *Op. cit,* Beguin-Verbrugge & Kovacs, 2011, p. 25-26.
[1067] Baltz, C. (2015). De « l'InfoDoc » à la 2e cyberculture ». In Ihadjadene, M., Saemmer, A., Baltz, C. (dirs.). *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique*. Hermann, p. 64.

l'information[1068]. Ces prescriptions suffisent-elles à construire une culture informationnelle dans une dimension critique ?

« S'INFORMER », « prendre le temps de s'informer »

Tandis que l'information prend une place prépondérante avec le développement du numérique, cette injonction à « prendre le temps de s'informer » est-elle compatible avec l'immédiateté de l'Internet et des réseaux ? La question du temps renvoie à la temporalité de l'école sur laquelle insiste l'inspecteur général Grondeux dans sa vidéo :

> « L'esprit critique suppose de prendre son temps, de prendre le temps de la réflexion dans une société très marquée par l'immédiat de la communication […][1069]. »

Une tension émerge du discours de la forme synoptique autour de la question des temporalités : celle des rythmes scolaires et des temps d'apprentissage disciplinaire, et celle de la société à laquelle l'organisation du temps scolaire contribue à donner une stabilité[1070]. Le temps est une donnée majeure des politiques éducatives, en témoignent les débats suscités dans la sphère publique au sujet des rythmes scolaires. La forme synoptique révèle une tension entre les temporalités scolaires et celles des technologies du numérique, entre la temporalité longue de la formation de l'esprit critique que nécessite la construction de l'être pensant et apprenant, et celles du numérique : temps rapide de connexion et d'affichage des résultats sur les moteurs de recherche, immédiateté d'accès à l'information. Cette aporie soulève un questionnement majeur : l'école est-elle un lieu propice pour « prendre le temps » de penser de manière critique ? En faisant coexister en son sein des entités inconciliables, le lieu discursif cristallise les tensions entre, d'une part, la mission assignée à l'esprit critique à travers son fondement critique, d'être favorable à la remise en cause de l'ordre numérique établi[1071], et d'autre part le projet politico-pédagogique que le lieu discursif incarne implicitement au nom de l'impératif numérique, gage de la nécessaire modernisation de l'école.

« S'INFORMER » pourrait laisser entendre, de surcroît, qu'il n'y aurait qu'une seule façon de s'informer, une « bonne » façon. Ces verbes renvoient à des pratiques informationnelles prescrites qui demeurent un choix arbitraire. À l'exception de « S'INFORMER », ces verbes d'action situent la formation de l'esprit critique au niveau des processus d'évaluation de l'information en occultant par exemple l'action de rechercher de l'information ou de critiquer l'information, expressions qui ne sont pas contenues dans la forme synoptique. « Chercher la source d'une information » suppose de déconstruire une source et de comprendre l'intention de

---

[1068] *Op. cit.,* Baltz, 1998.
[1069] Transcription de la vidéo. *Op. cit.,* Eduscol, 2016.
[1070] La crise sanitaire du Covid qui a engendré la fermeture des écoles a provoqué plus qu'une rupture des rythmes scolaires. Une étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) du 29 juin 2020 évoque l'émergence de phénomènes induits par cette fermeture tels que la démotivation et le désengagement face aux apprentissages qui contribuent à augmenter le décrochage scolaire. https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-et-covid-19-les-repercussions-a-long-terme-de-la-fermeture-des-ecoles-7ab43642/
[1071] *Op. cit.,* Wieviorka, 2013.

son auteur. Si l'expression « source » est apparente, « ÉVALUER L'INFORMATION » comporte un ensemble de savoirs cachés et implicites qui s'articulent autour des notions de pertinence, de crédibilité, de validité, de type d'information et de désinformation[1072]. Nos résultats de recherche posent la question de la place des savoirs informationnels dans la formation de l'esprit critique. Critiquer une source d'information n'est-ce pas ce que l'on attendrait de tout penseur critique ?

[1072] Source : Wikinotions de l'APDEN. https://wikinotions.apden.org/index.php

3.2. La pauvreté épistémique de la formation de l'esprit critique : croire vs savoir

Si la forme synoptique contient des prescriptions et des attentes en matière de développement de « bonnes » pratiques informationnelles des élèves, celles-ci sont-elles pour autant des pratiques critiques d'information ?

« ÉVALUER L'INFORMATION » « en chercher la source », « comprendre qu'une connaissance est construite et comment elle se construit ».

« DISTINGUER LES FAITS ET LES INTERPRÉTATIONS », « différencier les faits de l'interprétation qui les relie et les explique ».

« CONFRONTER LES INTERPRÉTATIONS », « prendre acte des débats entre les interprétations et de la nécessité du pluralisme en ne s'arrêtant pas à la première explication présentée ».

« ÉVALUER LES INTERPRÉTATIONS », « distinguer : les interprétations validées par l'expérience ; les hypothèses ; les opinions liées à nos croyances ».

Deux notions prédominent : « information » et « interprétation ». La première est relevée à trois reprises dans la forme synoptique sous différentes expressions « (s')informer-ation » et la seconde, à 6 reprises. La forme synoptique fait même apparaître le terme « interprétation » dans trois « aptitudes » sur cinq. Interpréter suppose pour l'apprenant de donner sa signification, sa lecture et sa traduction du monde. En interprétant, il s'efforce de comprendre ce qu'il ne connaît pas et s'approprie l'information pour accéder au sens. Interpréter exige alors une double opération : dégager le sens littéral du texte en évitant le contre-sens et prendre la parole en son nom pour communiquer ce que le texte dit à partir d'un point de vue argumenté. Le processus est donc infini. Les réseaux sociaux et les enjeux liés à la circulation de l'information impliquent de développer des capacités à évaluer la source d'une information en mesurant la quantité d'interprétation dont celle-ci a été l'objet : l'information que j'ai sous les yeux est-elle une information-source ou une information interprétée ? La prégnance du terme « INTERPRÉTATION » qui transparaît de la forme synoptique renvoie à l'Internet social, aux médias socio-numériques et aux phénomènes socio-informationnels (complotisme, *fake news*…), dont le récit conspirationniste et sa rhétorique propre comme la répétition des interprétations ou encore l'interprétation primant sur le fait. Cet extrait issu de la page-écran d'Eduscol qui précède et suit la forme synoptique illustre nos propos :

> « […] le complotisme repose sur un déni du savoir accumulé en tout domaine et sur une récusation systématique des "experts"[1073]. »

[1073] *Op. cit.,* Eduscol, 2016.

Le phénomène du complotisme est réduit ici à une « interprétation arbitraire », à « un déni du savoir ». Si les termes « complotisme », « fake » ou « conspirationnisme » ne sont pas des termes apparents sur la forme synoptique, les verbes d'action, qui traduisent des attentes en matière de développement de pratiques informationnelles, y renvoient. La formation de l'esprit critique est perçue comme un moyen de lutter contre les « dangers d'embrigadement des consciences[1074] » et, plus généralement, contre la croissance de ces phénomènes socio-informationnels considérés davantage, par les locuteurs de la forme, comme une menace, un « risque » plutôt que comme des objets d'étude à problématiser, à comprendre et à critiquer avec les élèves. Ces objets d'étude favorisent l'appropriation des savoirs informationnels, la compréhension de l'environnement informationnel, la capacité de l'élève à penser par lui-même, à décider librement, à développer son agir. Ces objets participent de la construction de l'identité de l'élève[1075].

De la forme synoptique émane une vision réductrice et négative du monde de l'information perçu sous l'angle de la désinformation, du complotisme, de la « radicalisation ». L'éducation à l'esprit critique y prend la forme d'une éducation qui tente de faire barrage à la croissance de ces phénomènes. L'analyse sémiotique et discursive met en relief une tension entre information et connaissance / opinion et croyance / croire et savoir[1076] en raison du développement technologique qui place les individus en situation de récepteurs et de producteurs d'information. Le savoir dispensé par l'école, institué en disciplines scolaires, ne limite pas l'adhésion aux croyances. Ce constat interroge les finalités originelles de l'école républicaine de limiter les croyances religieuses[1077].

Quant à la question des savoirs informationnels, elle paraît occultée. En l'absence de contenus épistémiques qui s'appuieraient sur la transmission de savoirs informationnels, comment apprendre à l'élève à distinguer une information d'une interprétation, une connaissance d'une croyance ?

Que devrait savoir un élève dans le domaine de l'information (dans un sens élargi) pour devenir un citoyen informé et critique dans la société française aujourd'hui ? La forme synoptique semble mettre en exergue une querelle sur la culture qui interroge le rôle et la place des savoirs informationnels à l'école.

[1074] *Ibid.*

[1075] C'est la théorie défendue par Boullier, H. ; Kotras, B. & Siles, I . (2021). Savoirs incertains. *RESET, (10).* http://journals.openedition.org/reset/2698

[1076] Plus généralement, cette tension émerge au cours de la deuxième décennie 2010-2019. Nous avons appelé cette décennie « plateau haut » pour la formule « esprit critique » en raison de sa fréquence plus élevée que dans la décennie précédente. Cette décennie est marquée par trois moments de rupture.

[1077] Les lois Ferry de 1881 à 1886 instaurent l'école primaire publique, gratuite et laïque ainsi que l'instruction obligatoire. Les croyances religieuses font partie du domaine privé et la laïcité vise à écarter le pouvoir religieux détenu par le clergé. Il s'agira de former la nation à une pensée républicaine. Une proposition de loi datant de 1925 signée par Anatole de Monzie, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts défend le principe de laïcité et de l'école unique : « [...] La laïcité est une certaine façon de penser objectivement […] ». Le terme « objectivement » signifie en dehors de toute influence du religieux. Anatole de Monzie. *Proposition de loi tendant à la réorganisation de l'Enseignement public* Source : *Journal Officiel*, Documents parlementaires, 7 août 1926.

3.3. Des savoirs informationnels à une culture critique de l'information : l'univers implicite de l'information-documentation selon la forme synoptique

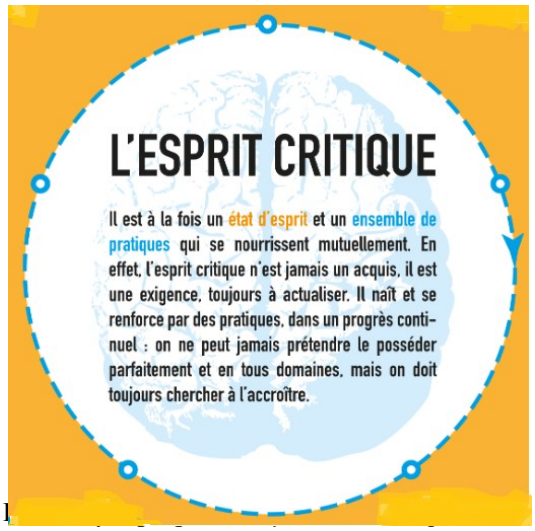
Nous allons procéder à des lectures interprétatives de cette forme. Le contenu épistémique y est pauvre, sommaire. Les « aptitudes » et les « attitudes » que contient la forme renvoient pourtant à des actions prescrites qui semblent indissociables de l'appropriation de savoirs informationnels. Comment « ÉVALUER/CONFRONTER LES INTERPRÉTATIONS » sans explication précise sur ce que recouvre chaque action ? sans savoir ce que désigne une source et sans avoir acquis un savoir sur le classement de l'information, sa hiérarchisation ainsi que les lois algorithmiques qui conditionnent la présentation de l'information et son organisation ? « S'INFORMER » et « ÉVALUER L'INFORMATION » convoque un ensemble de savoirs informationnels implicites. Nous définissons l'implicite comme la partie non manifestée de l'énoncé mais directement impliquée par l'énoncé produit, à la différence de l'explicite qui est visible. Postuler l'implicite d'un énoncé selon Algirdas-Julien Greimas et Joseph Courtès revient à présupposer l'existence d'une relation qui lie l'énoncé à ce qui se trouve en dehors de lui mais qu'il contient toutefois et qui, par conséquent, est susceptible de se réaliser[1078]. Saisir l'implicite des messages transmis par la forme oblige à nous situer dans un réseau relationnel d'énoncés, de les mettre en lien, et d'en établir les présupposés logiques et explicables.

Cette absence de dénomination des savoirs informationnels, ce vide notionnel, soulèvent, d'une part, la problématique de ce que l'école légitime et, d'autre part, le rapport implicite-explicite que l'institution entretient avec la culture informationnelle et qui transparait à travers l'acte de communication de la forme synoptique. C'est dans le rapport implicite-explicite que se détermine l'enjeu de cet acte de communication.

La forme synoptique renvoie à une symbolique, celle du cercle, du tout, du global, ce qui donne à la formation de l'esprit critique un caractère mondial et planétaire. La rondeur de la forme symbolise ce monde. Face au développement des usages des réseaux socio-numériques, à la croissance de phénomènes socio-informationnels, « former l'esprit critique » devient un discours sans frontières, sans frontières disciplinaires, un discours universel. Le design de la forme sert la rhétorique institutionnelle et participe de la performativité des discours.

Les composants de la forme convergent vers le centre où l'on distingue une forme circulaire dans la forme synoptique (figure ci-dessus). Au premier plan et à l'intérieur du cercle central figure un apport théorique sur la notion d'esprit critique. En arrière-plan, nous voyons un signe visuel bien distinct : un cerveau humain.

[1078] Greimas, A.-J. & Courtès, J. (1993). Implicite. Dans *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage.* Hachette livre, p. 182-184.



La rondeur de la forme associée au cerveau renvoie à un imaginaire commun et partagé, celui de la tête pensante[1079]. Situé en arrière-plan, ce signe donne une impression de profondeur et associe l'esprit critique à la cognition, à l'intellect en tant que signes-symboles du rôle de transmission culturelle dévolue à l'école. Le signe renvoie à la genèse du lieu discursif, à son idéal normatif : former l'esprit. *Le cogito*. Descartes le considérait comme la base de toute réflexion, de tout raisonnement puis de tout jugement. Le signe désigne la suprématie du sujet pensant sur l'objet. La suprématie de l'esprit critique sur la technique. Le cerveau comme représentation mythique de l'esprit critique semble conforter l'idée que les capacités cognitives et intellectuelles naturelles de l'élève suffisent à le faire devenir un citoyen informé et critique.

Ce signe paraît imprégné du mythe de la dualité homme/machine, de l'intelligence humaine face à la technique. Pour reprendre les mots de Barthes, « […] le mythe ne se définit pas par l'objet de son message mais par la façon dont il le profère […][1080] ». Pour Jack Goody le mythe

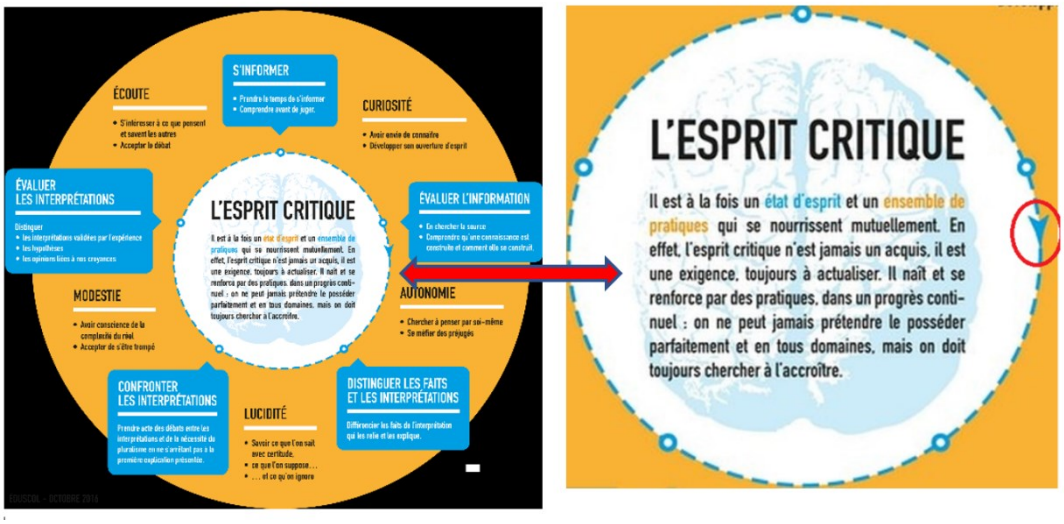
« […] est avant tout un fait social, un énoncé culturel, la clé d'un code […][1081]. »

La fonction du mythe est précisément d'évacuer le réel.

« Former l'esprit critique » : cette formulation n'est-elle pas l'expression d'une forme de revendication de la primauté de l'esprit humain sur la technique notamment numérique ? La forme synoptique met en miroir deux cultures qui soutiennent deux logiques différentes : la culture critique, celle de l'être et de son esprit face à la culture technique (du non-être, de l'objet) qui possède ses valeurs, ses normes, ses codes.

[1079] Comme l'illustre la célèbre phrase de Michel de Montaigne « Mieux vaut tête bien faite que tête bien pleine. » Des publications plus récentes s'inspirent de cet imaginaire dont l'ouvrage dirigé par Nicolas Gauvrit et Sylvain Delouvée, *Des têtes bien faites : défense de l'esprit critique* (PUF, 2019) ou la première de couverture de la bande dessinée d'Isabelle Bauthian (scénario) et de Gally (dessin) intitulée *L'esprit critique* (Delcourt, 2021).
[1080] *Op. cit.,* Barthes, (2013) [1957].
[1081] *Op. cit*., Goody, 1977, p. 68.

Le cerveau est un signe qui repose sur un imaginaire associant l'esprit critique à l'intelligence, ce qui tend à « invisibiliser » les dispositifs d'apprentissage et d'éducation qui concourent aux processus d'affiliation informationnelle et à la réussite des élèves[1082]. L'analyse de la forme révèle par conséquent une tension entre le vide de son contenu et le plein énonciatif du lieu discursif. Quant à *la flèche*, discrète, elle semble indiquer la direction, la voie à suivre pour « former l'esprit critique » et porte finalement la trace de cette injonction et du rapport de pouvoir qu'instaurent les discours autorisés. La flèche relie le signifiant au signifié, les mots aux actes. La forme synoptique, en tant qu'objet médiateur, invite les destinataires à passer du discours à l'action.



Forme synoptique. *Signes et significations*

[1082] L'enquête menée par Alain Coulon auprès des étudiants de l'université Paris 8 conclut qu'un étudiant de Deug (Licence 1 aujourd'hui) qui obtenait une unité d'enseignement en documentation avait huit fois plus de chance d'accéder en deuxième année qu'un étudiant qui n'avait pas suivi cet enseignement. Coulon, A. (1999) *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. Le cas de Paris 8*. Paris : Association internationale de recherche ethnométhodologique, 65 p.

L'image est discours. Si la reconnaissance institutionnelle de la culture critique de l'information ne porte pas sur un contenu épistémologique, la forme synoptique demeure une preuve authentifiante des préoccupations institutionnelles qui portent sur la formation de l'esprit critique dans un contexte informationnel en évolution. Cette absence de dénomination des savoirs informationnels est paradoxalement significative de leur existence en discours. Nommer implicitement les éléments constitutifs d'une culture critique de l'information n'est-ce pas déjà lui reconnaître une place au sein de l'école ? Ce silence énonciatif concernant une épistémologie informationnelle participe de l'effacement du débat.

Conclusion du chapitre

Qu'est-ce que la notion de design apporte à notre analyse ? La professeure de sémiotique Nicole Pignier considère le design des images en tant qu'énonciation et co-énonciation[1083]. Associer analyse discursive et sémiotique pour « faire parler » la forme nous a paru une méthodologie pertinente qui rend compte de la nature composite des discours institutionnels et de la diversité des matérialités qui les composent : du verbal, de l'image, du son[1084]. Mesurer la portée sémiotique de la forme consiste à évaluer la façon dont cette mise en récit singulière du lieu discursif fait sens en tant qu'acte de communication. Les résultats obtenus à l'issue de l'analyse pourraient être prolongés par des entretiens ethnographiques. Nous souhaiterions en savoir plus sur le contexte de production et sur les choix qui ont présidé à la conception de la forme synoptique qui n'est pas un « matériau idéologique ordinaire » pour reprendre les mots d'Yves Jeanneret[1085]. Le design de cette forme, sa rondeur, ses couleurs, son approche binaire de la formation de l'esprit critique sont au service de la rhétorique institutionnelle. La forme synoptique participe, en cela, de la force illocutoire du lieu discursif.

Le plein de la forme synoptique cache le vide de son énonciation[1086]. Son apparente simplicité occulte l'ambiguïté de son contenu et le manque de réflexion liée à une épistémologie relative à l'information. Une contradiction émerge de l'analyse entre les objectifs affichés du lieu discursif « former l'esprit critique » et ce vide épistémique qui ne peut favoriser une réelle formation critique des élèves. L'assentiment au lieu discursif, sa force d'évidence, peuvent s'avérer contre-productifs pour les acteurs de terrain et faire obstacle à une réflexion de fond sur la place des apprentissages et des savoirs informationnels au sein de l'école.

Le tarissement de la fréquence de la formule « esprit critique » en 2017, visible sur le graphique généré avec Iramuteq, est aussi « brutal », tel un « contre-coup », que le pic relatif à l'accélération subite de sa fréquence en 2016.

Les évolutions du contexte de l'information que symbolise une connexion permanente et illimitée via le téléphone portable s'ajoutent au contexte post-attentat qui fragilise les institutions[1087] et à la crise d'autorité et de confiance à l'égard du pouvoir institutionnel.

C'est dans ce contexte que s'ouvre un nouveau récit pour la formule « esprit critique ».

[1083] *Op. cit.,* Pignier, 2008 ; 2020.
[1084] Paveau, M.-A. (2017). *L'analyse du discours numérique : dictionnaire des formes et des pratiques*. Hermann ; p. 28.
[1085] *Op. cit.,* Jeanneret, 2010.
[1086] Même si elle est vecteur d'idéologie.
[1087] Les attentats sont une atteinte à la sécurité nationale mais quand ils ont lieu au sein de l'école, comme en 2019 avec l'assassinat de Samuel Paty dans le cadre de l'exercice de sa fonction enseignante, la fragilisation est d'autant plus grande.

Chapitre 3. La formule « esprit critique » et la « radicalisation » des esprits

1. De l' « esprit critique » à l' « esprit de confiance » : vers un nouveau récit pour la formule ?

1.1. Dans les discours institutionnels, le ton se durcit

Le graphique généré avec Iramuteq révèle une baisse brutale de la fréquence de l'expression « esprit critique » en 2017. La formule est un objet de discours lié au temps, à des événements, à des locuteurs qui la portent puis l'abandonnent[1088]. Aucune réforme d'envergure qui induit des changements de programmes n'est annoncée en cette année 2017, ce qui tend à réduire la production de textes normatifs.

Quels sont les événements qui vont réactiver la fréquence de la formule en 2019 ? Avant de répondre à ce questionnement, il convient en préalable de remonter le temps pour suivre le parcours de la formule qui prend place dans le plan national de prévention de la radicalisation à l'école. La formule « esprit critique » s'inscrit dans un nouveau récit.

Suivre le parcours de la formule nous conduit à observer les évolutions de ses corrélations. Si les textes qui constituent notre corpus de discours institutionnels (C 1) semblent annoncer un durcissement de ton de la part des locuteurs en cette année 2017, des termes nouveaux prennent place aux côtés de la formule, à l'exemple du terme « signalement ». L'énoncé ci-dessous est extrait d'une communication du ministre de l'Éducation nationale au conseil des ministres de décembre 2017 qui porte sur la laïcité à l'école :

> « La prévention passe par le recensement exhaustif de l'ensemble des atteintes au principe de laïcité dans les écoles et les établissements. Il s'agit ensuite pour ces équipes de produire une expertise en la matière, d'établir des stratégies pédagogiques pour former à l'esprit critique et à l'enseignement du fait religieux. […] Parallèlement, le ministère de l'Éducation nationale approfondit l'enseignement à l'esprit critique des élèves pour leur permettre de mieux distinguer encore les opinions des faits éprouvés[1089]. »

La présence de la préposition « à » dans l'expression « former *à* l'esprit critique » est suffisamment remarquable pour être soulignée[1090] au même titre que l'association qui est faite par le ministre J.-M. Blanquer entre « former à l'esprit critique *et*[1091] à l'enseignement du fait

[1088] *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2000, p. 351.
[1089] Communication en conseil des ministres : la laïcité à l'école. 8 décembre 2017. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/communication-en-conseil-des-ministres-la-laicite-l-ecole-6815
[1090] Au regard également de sa fréquence puisque nous ne la relevons qu'à deux reprises sur la période étudiée : « former à l'esprit de rigueur » est une expression relevée en 2000 dans le corpus 1.
[1091] Nous soulignons.

religieux ». L'esprit critique devient l'objet d'une formation et d'un « enseignement »[1092] visant à prévenir ce que le locuteur appelle « des atteintes à la laïcité[1093] ». L'esprit critique s'enseigne-t-il ou s'acquiert-il par un exercice quotidien ? S'agit-il pour l'élève de savoir ce qu'est l'esprit critique ou de devenir un penseur critique ? L'enseignement de l'esprit critique suppose de désigner des objets d'étude au programme et des processus évaluatifs au même titre que toute connaissance théorique telle que l'histoire ou les mathématiques. Sur quels objets d'étude reposerait cet « enseignement à l'esprit critique » ? Si ces éléments ne font pas l'objet de précisions, la position occupée par le locuteur est néanmoins discutable. Considérer l'esprit critique comme un objet d'enseignement supposerait au préalable de définir cet objet. Or les résultats présentés tendent à montrer le caractère polysémique de la notion et ses multiples acceptions dans les représentations institutionnelles[1094].

L'expression « faits religieux » est suffisamment large et floue pour y inclure un certain nombre d'éléments dont les religions (lesquelles ?) et les croyances religieuses. Le lieu discursif « former *à* l'esprit critique » paraît désigner des ennemis « venus de l'intérieur[1095] », les élèves eux-mêmes, ceux qui rompent la minute de silence et portent « atteinte à la laïcité ». « Former à l'esprit critique » se constitue en un moyen de ramener dans le droit chemin : celui de la laïcité et des valeurs républicaines. Une tension apparaît dans le rapprochement de ces deux notions que sont la « laïcité » et le « signalement » : en conciliant les libertés de croire ou ne pas croire, la laïcité est marquée par le principe de liberté tandis que le « signalement », qui renvoie au champ lexical de la sécurité policière, vise à désigner des personnes « coupables » d'actes répréhensibles. Cette tension est d'autant plus forte que le principe de laïcité suppose une neutralité de la part de l'institution et, plus largement, de l'État concernant le domaine des faits religieux[1096].

Le titrage de la circulaire de rentrée de 2017 ne laisse plus aucun doute sur le lien qui unit « L'éducation aux médias et à l'information - la formation de l'esprit critique ». Cette union que symbolise l'usage du trait d'union n'est pas un choix typographique anodin :

> « Dans une société de l'information et de la communication, et dans le contexte de prévention de la radicalisation, la formation des élèves impose une éducation renforcée aux médias et à l'information, […]. Présent dans de nombreux programmes d'enseignement, le développement de l'esprit critique chez les élèves, adossé au travail de formation au décryptage du réel et à la construction,

[1092] Cet enseignement est défendu par l'inspecteur général Jérôme Grondeux. Cf. Chapitre précédent.
[1093] Tout porte à croire, à la lecture de la circulaire de rentrée 2022, que nous nous situons toujours dans ce contexte : « Aucune atteinte à la laïcité et aux valeurs de la République ne sera acceptée. […] Les atteintes à la laïcité feront l'objet d'une communication nationale désormais mensuelle. » Circulaire du 29-6-2022. BO nº 26 du 30 juin 2022.
[1094] Cf. Partie 2, chapitre 3, section 1.
[1095] Cette expression est empruntée à Ruwen Ogien (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*. Grasset & Fasquelle, p. 11.
[1096] Selon Alain Rey, la laïcité est un principe républicain incontestable qui signifie la séparation entre les croyances religieuses et la société. https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/man6756383985/2003-la-laicite-par-alain-rey

progressive, d'un esprit éclairé, autonome et critique est une ambition majeure de l'École[1097]. »

La dimension axiologique du texte est perceptible à travers les titrages et les rubriques : « une école porteuse des valeurs de la République. […] Une école laïque qui prépare aux enjeux d'une société démocratique ». Alors que le texte évoque la « prévention de la radicalisation », l'insistance des locuteurs à l'égard de l'esprit critique en tant que moyen de contrer ce phénomène est sensible à travers l'ajout de qualificatifs qui viennent enrichir, renforcer la formule. Il ne s'agit pas, pour les enseignants, de former un esprit critique mais bien un esprit « éclairé » (en référence aux Lumières et à la Raison) et « autonome ». Cette stratégie lexicale et communicationnelle vise à renforcer le présupposé d'urgence sur lequel est bâti le lieu discursif. Ce phénomène n'est pas nouveau. Nous en avons parlé précédemment[1098]. En guise d'exemple, nous avons relevé à deux reprises, en 2019, l'expression « esprit rationnel, autonome et éclairé ». Face à la « radicalisation » et à la manipulation des esprits, la formule se rapproche d'expressions telles que « dangers d'embrigadements des consciences[1099] ».

Le nouveau plan national de prévention de la radicalisation annoncé par le président de la République, le 23 février 2018, compte 60 mesures dont 10 concernent l'école. Il est question de « […] prémunir les esprits contre la radicalisation[1100] ». La circulation du terme « radicalisation » dans le corpus 1 ne nous semble pas étranger à la hausse subite de la fréquence de la formule qui provoque le moment discursif de 2019[1101]. Face à la radicalisation, il est question « d'investir l'école » :

> « Mesure 9. Prémunir les élèves face au risque de radicalisation dans l'espace numérique et aux théories du complot en systématisant l'éducation aux médias et à l'information (ÉMI), tout en développant leur pensée critique et la culture du débat[1102]. »

Dans ce plan, des mots apparaissent qui semblent décrire un contexte de guerre : « contrôle », « défense », « détection », « défendre les valeurs de l'École républicaine », « renforcer les défenses des élèves ». Sur le plan lexical, le ton des locuteurs tend à se durcir. Il s'en suivra, en mai 2018, une initiative de la commission des Affaires culturelles et de l'Éducation qui confie à deux députées une « mission flash » sur la prévention de la radicalisation à l'école. Le

[1097] Circulaire de rentrée n° 2017-045 du 9-3-2017. BO n° 10 du 09 mars 2017
[1098] Cf. Chapitre 1 de cette partie.
[1099] À l'école de l'esprit critique. Eduscol, 2016.
[1100] Prémunir les esprits contre la radicalisation : investir l'école. Publié le 11 avril 2019. Dossier de presse du plan national de prévention de la radicalisation, p. 9 https://www.education.gouv.fr/premunir-les-esprits-contre-la-radicalisation-investir-l-ecole-11990
[1101] Toutefois nous n'avons pas étudié la fréquence d'apparition du terme « radicalisation » ni ses lieux de surgissement. Nous resterons donc prudente sur ce point.
[1102] *Op. cit.,* Prémunir les esprits contre la radicalisation : investir l'école. 11 avril 2019.

développement de l'esprit critique y est perçu comme un moyen de lutter contre ce phénomène[1103].

[1103] Il s'agit de Sandrine Mörch, députée de la Haute-Garonne, et de Michèle Victory, députée de l'Ardèche. Mission « Flash » sur la prévention de la radicalisation à l'école, 16 mai 2018, p. 23.

1.2. L'esprit critique face à l'institutionnalisation de la culture numérique

Dans le premier chapitre de cette partie, nous avons tenté de démontrer que l'année 2013 constitue une année charnière à bien des égards. Dans le corpus de discours institutionnels, nous relevons, cette année-là, des expressions qui sont des marqueurs d'évolution : « harcèlement en ligne » et « cyberviolence ». Un BO de 2013 aborde la question de la prévention et du traitement de la cyberviolence entre élèves sous l'angle des droits et des devoirs accompagne la production d'un guide de prévention de la cyberviolence par la délégation à la communication du ministère[1104]. Dans le chapitre 2 du guide, il est question d'une « éducation aux bons usages des médias et à l'information[1105] ». L'expression « éducation aux bons usages » laissant supposer l'existence de « mauvais » usages que serait par exemple la cyberviolence.

Les expressions « cyberviolence sur internet » et « harcèlement » « […] sous des formes variées […], par le biais d'outils numériques » s'affichent dans la loi « Pour une école de la confiance[1106] » en 2019. L'apparition de ces expressions dans le corpus 1 est à relier à la question du numérique qui fait l'objet de préoccupations et de rapports « officiels » dont celui porté par l'inspectrice générale, Catherine Becchetti-Bizot, en 2017. Ce rapport propose de repenser la forme scolaire et les modalités sur lesquelles repose la transmission des savoirs :

> « La compétence à chercher, traiter et gérer un flux permanent et proliférant d'informations non hiérarchisées, la capacité d'adaptation, l'esprit critique, la créativité, la résolution de problèmes, l'esprit de collaboration et d'entraide, l'ouverture sur le monde, l'autonomie dans les apprentissages sont des exemples de ces compétences transversales pour le XXIe siècle qui devraient leur permettre de vivre et de s'émanciper dans un monde numérique[1107]. »

« L'école de la confiance » cherche à développer un certain nombre de compétences transversales du 21e siècle parmi lesquelles les « capacités d'adaptation » et « l'esprit critique ». Si le terme « adaptation » est employé dans la logique des orientations prises par la locutrice de ce rapport qui considère les contenus de la culture numérique comme des « fondamentaux[1108] », ce terme s'oppose toutefois à l'expression « esprit critique ». Un esprit critique dénonce les logiques d'« adaptation ».

[1104] Guide de prévention de la cyberviolence entre élèves. Octobre 2015. https://www.nonauharcelement.education.gouv.fr/wp-content/uploads/2015/10/2015_non_harcelement_guide_prevention_cyberviolence_WEB.pdf

[1105] *Ibid*., p. 5.

[1106] La loi pour une École de la confiance a été promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019 : https://www.education.gouv.fr/cid143616/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html

[1107] Rapport 2017-056 à monsieur le ministre de l'Éducation nationale. Catherine Becchetti- Bizot (mai 2017). Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner, p. 5.

[1108] *Ibid.* p. 51.

La formation des enseignants et du personnel d'encadrement « au numérique » afin de « mieux accompagner les élèves » fait l'objet d'un chapitre dédié du rapport. Les directives ministérielles suivent les orientations européennes[1109]. Un décret de 2019 instaure le cadre de référence des compétences numériques (CRCN) de l'école primaire à l'université. La plateforme d'autoformation, d'évaluation et de certification des compétences numériques nommée PIX s'impose dans les établissements scolaires, en lieu et place du B2i, suivant le mouvement de plateformisation de l'éducation[1110]. Les compétences numériques font désormais l'objet d'une certification du cycle 4 au lycée. Dans le rapport Becchetti-Bizot, sous l'expression « compétences numériques », nous trouvons des compétences de communication (« communiquer », « collaborer », « partager et publier des informations et des contenus ») auxquelles s'ajoutent des compétences informationnelles (« veille et recherche d'information », « gérer et traiter des données », « produire des documents » [1111]). Des compétences qui visent également l'adaptation au marché de l'emploi et l'insertion professionnelle.

Dans une suite logique, le rapport intitulé « le numérique au service de la confiance[1112] » paraît en 2018 ; un rapport qui se démarque par l'absence de la formule. Ce rapport est centré sur « la stratégie numérique », l'acquisition d'une culture des données, la formation des enseignants. Si le terme « numérique » est relevé à 110 reprises dans ce rapport, le terme « information », lui, ne l'est qu'à 7 reprises. L'expression « esprit critique » est absente du rapport au même titre que le terme « critique ». Les dispositifs éducatifs, dont l'ÉMI en premier lieu, répondent à l'exigence de faire acquérir une culture numérique.

Dans la continuité de ces directives, les processus d'institutionnalisation de la culture numérique sont visibles à travers le programme d'enseignement de spécialité de numérique et sciences informatiques de la classe de première de la voie générale qui s'instaure en 2019. Le terme « critique » n'apparaît qu'une seule fois pour évoquer les attentes institutionnelles en faveur d'un « […] usage responsable et critique des sciences et technologies numériques[1113] ». Dans ces nouveaux programmes, des objets d'étude apparaissent tels que « internet et les moteurs de recherche », « les algorithmes » ou « comprendre les enjeux de la publication d'informations ». Nous remarquons à nouveau la faiblesse de sa fréquence puisque nous ne relevons le terme « critique » qu'à deux reprises seulement, alors que ces objets d'étude se prêtent pourtant bien au développement de postures critiques. Les résultats issus de l'analyse outillée ave Iramuteq ont montré la prégnance du terme « information » en tant que termes clés du corpus 1 (C1) contrairement au terme « numérique »[1114].

La création d'un nouvel enseignement intitulé « Sciences numériques et technologie » (SNT) à la rentrée 2019 marque une évolution majeure. La culture numérique ne fait plus désormais

[1109]DIGCOMP [The Digital Competence Framework for Citizens]. https://eduscol.education.fr/document/20386/download
[1110] Pronote, ENT, PIX et tout récemment Adage par exemple.
[1111] *Op. cit,* Becchetti- Bizot, mai 2017.
[1112] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2018). *Le numérique au service de l'école de la confiance.* Rapport de 30 p.
[1113] Arrêté du 17-1-2019 – JO du 20-1-2019. Annexe Programme de sciences numériques et technologie de seconde générale et technologique. BO spécial nº 1 du 22 janvier 2019.
[1114] Cf. Partie 3, chapitre 1, p.186

l'objet d'enseignement optionnel ou de spécialité[1115] au choix des élèves mais bien d'un enseignement généralisé à toutes les classes de 2de des lycées généraux et technologiques. Le numérique et sa culture sont intégrés au curriculum d'enseignement.

[1115] À ne pas confondre avec le nouvel enseignement de spécialité « Numérique et sciences informatiques » (NSI) la même année qui reste au choix des élèves.

1.3. Pensée algorithmique vs *pensée critique ?*

Promulguée le 28 juillet 2019, la loi « Pour une école de la confiance » fixe les priorités institutionnelles parmi lesquelles « développer un environnement favorable au numérique »[1116] considéré comme un « levier majeur de la politique éducative ». La réforme des programmes en lycée professionnel, engagée en 2019, constitue un espace de surgissement pour une expression que nous avions déjà relevée dans le corpus : « la pensée algorithmique[1117] ». Pour comprendre l'usage de cette expression et ses évolutions, il convient de revenir en 2015 au cours de la réforme des cycles entreprise par la ministre Najat Vallaud-Belkacem. L'expression « pensée algorithmique » est relevée pour la première fois en 2015. Sur la période 1998 à 2019, celle-ci sera relevée à 4 reprises : 2 fois en 2015 et 2 fois en 2019. Le surgissement de la formule « pensée algorithmique » coïncide avec les deux moments discursifs qui marquent une accélération de la fréquence de la formule « esprit critique ». La réforme des cycles prévoit un enseignement d'informatique dispensé dans le cadre des mathématiques et de la technologie :

> « Celui-ci n'a pas pour objectif de former des élèves experts, mais de leur apporter des clés de décryptage d'un monde numérique en évolution constante. Il permet d'acquérir des méthodes qui construisent la pensée algorithmique et développe des compétences dans la représentation de l'information et de son traitement, la résolution de problèmes, le contrôle des résultats[1118]. »

Les compétences informationnelles sont réduites à des processus mécaniques : « traitement », « résolution de problèmes », « contrôle des résultats ». Dans le contexte d'incertitude de l'environnement numérique, les algorithmes et leur fonctionnement fondent désormais un nouveau mode de penser. Dans les discours instituants de 2019, nous relevons des expressions telles que « […] activités algorithmiques et numériques […] » ou « […] développement d'un mode de pensée numérique […][1119] ». Si la « pensée algorithmique » réfère à une culture numérique qui s'appuie sur l'acquisition des « clés de décryptage » du monde, elle ne s'appuie pas sur une pratique de la critique à l'égard du fonctionnent algorithmique. En cela, la pensée algorithmique nous semble antinomique de la pensée critique.

Les programmes scolaires sont des constructions politiques qui reflètent les structures de pouvoir en édictant les contenus d'enseignement, ce qui doit être appris et être su. Savoir et pouvoir sont liés. En 2019, la réforme des programmes engagée par le ministre Jean-Michel Blanquer est à l'origine de la production de BO volumineux de presque 1000 pages. Nous n'avions jamais vu un tel volume de normes, de prescriptions, de valeurs auparavant. La

---

[1116] https://www.education.gouv.fr/le-numerique-au-service-de-l-ecole-de-la-confiance-3212

[1117] Arrêté du 3-4-2019 – JO du 9-4-2019. Préambule commun aux enseignements de mathématiques et de physique-chimie. BO spécial nº 5 du 11 avril 2019

[1118] *Op. cit.,* Arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015. Programmes d'enseignement des cycles. BO spécial n°11 du 26 novembre 2015

[1119] *Op. cit.,* arrêté du 3-4-2019 - J.O. du 9-4-2019. Programme de mathématiques de première technologique, séries STD2A, STHR, STI2D, STL, STMG et ST2S. BO spécial n°5 du 11 avril 2019.

réforme des programmes des lycées généraux, professionnels et technologiques concerne toutes les filières et toutes les disciplines des lycées.

2. L'esprit critique face aux processus d'institutionnalisation des savoirs informationnels

2.1. Une formule qui répond aux exigences des disciplines d'enseignement

Par sa transversalité, l'esprit critique traverse de nombreux textes institutionnels (circulaires de rentrée, textes de lois, rapports officiels…). L'analyse des programmes disciplinaires issus de la réforme du lycée atteste d'une forte mobilisation de la formule « esprit critique ». Le rythme de la fréquence de la formule s'accélère provoquant ainsi le moment discursif de 2019. Dans le seul *BO spécial* nº 1 du 22 janvier 2019 portant sur les programmes d'enseignements disciplinaires des classes de seconde, première et terminale des voies générale et technologique, nous avons relevé l'expression « esprit critique » et les notions qui lui sont associées à 195 reprises. Si la hausse de sa fréquence provoque le moment discursif de l'année 2019, l'analyse des nouveaux programmes du lycée réformé illustre nettement l'adaptabilité de la formule aux exigences et objectifs des enseignements scolaires. Cette accélération subite de la fréquence de l'expression « esprit critique » est davantage marquée dans les discours instituants[1120]. Les reprises et les répétitions sont telles, en cette année 2019, que, pendant nos temps d'immersion dans le corpus (C 1), nous perdions parfois la trace de la formule noyée sous une succession d'énoncés répétés. Cette immersion régulière nous a permis de nous accoutumer et de développer notre capacité à analyser et à détecter les permanences et les moments de rupture qui affectent le corpus de discours institutionnels sur la période 1998 à 2019.

L'année 2019 constitue, dès lors, un nouveau récit pour l'esprit critique, celui de la réforme des lycées avec, en arrière-plan, le contexte des attentats et les préoccupations institutionnelles liées à la prévention de la violence en ligne et de la radicalisation. Nous constatons que le phénomène d'enrichissement lexical perdure durant cette période. Dans ce même BO de 2019 qui réforme les programmes des lycées, nous relevons à 25 reprises l'expression « pensée analytique, indépendante, créative et critique[1121] ». La formule se corrèle avec la notion la plus proche sur le plan sémantique : la pensée critique comme ici avec l'expression « développement d'une autonomie de pensée et d'un esprit critique[1122] ».

L'adaptabilité de la formule aux exigences et aux objectifs disciplinaires est facilitée par la nature transversale de la notion « esprit critique ». Dans les programmes d'histoire-géographie, l'esprit critique réfère à la connaissance des sources documentaires et à l'archive :

[1120] Les deux graphiques qui composent la partie 3 montrent une hausse plus marquée dans les deux sous-ensembles propres aux discours instituants (C 1 SC1 et 2) que dans les trois ensembles qui composent le corpus de discours institutionnels (C 1). Cf. Partie 3, chapitre 3, sections 1.1 et 1.2.
[1121] *Op. cit.,* Arrêté du 17-1-2019 – JO du 20-1-2019. Programmes d'enseignements disciplinaires des classes de seconde, première et terminale des voies générale et technologique. BO spécial nº 1 du 22 janvier 2019.
[1122] Arrêté du 3-4-2019 – JO du 9-4-2019. Programme d'enseignement d'économie-droit des classes préparant au Baccalauréat professionnel. BO spécial nº 5 du 11 avril 2019

> « L'élève apprend comment la connaissance du passé est construite à partir de traces, d'archives et de témoignages, et affine ainsi son esprit critique[1123]. »

Tandis que, dans les programmes d'arts plastiques, l'esprit critique appelle la créativité et la mise en action de l'élève renforçant ainsi la confiance en soi :

> « Faire preuve d'autonomie, d'initiative, de responsabilité, d'engagement et d'esprit critique dans la conduite d'un projet artistique[1124]. »

La formule s'associe également à la « sensibilité », à la « curiosité », à une « approche sensible et intellectuelle de l'œuvre »[1125].

Dans le cadre des programmes de français, l'esprit critique renvoie à l'exercice du jugement et à l'argumentation :

> « […] approfondir et exercer le jugement et l'esprit critique des élèves, les rendre capables de développer une réflexion personnelle et une argumentation convaincante, à l'écrit comme à l'oral […][1126].»

Face à la croissance des pratiques numériques des élèves, distinguer une information fiable et vérifiée de celle qui ne l'est pas devient un objectif à atteindre des nouveaux programmes de SVT. Face à la circulation des théories pseudo-scientifiques, le professeur de SVT favorise, chez les élèves, l'acquisition « […] d'un esprit rationnel, autonome et éclairé, capable d'exercer une analyse critique face aux fausses informations et aux rumeurs[1127] » « […] face aux discours simplificateurs […][1128] ».

L'esprit critique est un esprit scientifique[1129] détenteur d'une culture critique en appui sur la rationalité et l'objectivité scientifique au fondement de la culture scientifique :

> « À cet égard, l'enseignement de physique-chimie contribue à développer la capacité des élèves à porter un regard critique et éclairé sur l'information ; il lutte contre les représentations arbitraires et les croyances infondées, en privilégiant les

[1123] *Op. cit.,* Arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019. BO spécial n°1 du 22 janvier 2019.
[1124] *Ibid.*
[1125] *Ibid.*
[1126] *Ibid.*
[1127] Arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019. Annexe Programme d'enseignement scientifique de première générale. BO spécial n°1 du 22 janvier 2019.
[1128] Arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019. Les objectifs de l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre au lycée. BO spécial n°1 du 22 janvier 2019.
[1129] Un séminaire national intitulé « Esprit scientifique, esprit critique- cycles 2, 3 et 4 » s'est tenu au lycée Montaigne, à Paris, les 29 et 30 mai 2018. https://eduscol.education.fr/496/seminaire-national-esprit-scientifique-esprit-critique-cycles-2-3-et-4

> analyses et les raisonnements scientifiques. Faire preuve d'esprit critique, procéder à des tests de vérification[1130]. »

Culture critique et culture scientifique se confondent.

La formule « esprit critique » démontre sa capacité à changer de sens en fonction des exigences et des objectifs disciplinaires. En s'immisçant dans les programmes d'enseignement, la formule assure sa fonction de référent social : elle est un signe qui signifie quelque chose pour tous les enseignants, quelle que soit la discipline enseignée, et même si elle ne signifie pas la même chose pour tous. Pour les locuteurs, la fonction du lieu discursif est de parler un langage commun. « Former l'esprit critique » est à la fois l'instrument et le lieu du rassemblement autour d'un projet politique fédérateur ; un point de ralliement[1131]. En cela, la formule neutralise la conflictualité. Si celle-ci tend à fabriquer du consensus autour du bien-fondé et de la légitimité de ce projet institutionnel, ce consensus mérite, selon nous, d'être interrogé en raison de la notion même d'« esprit critique » qui réfère davantage au dissensus qu'au consensus : la mise en œuvre pédagogique de l'esprit critique renvoie au débat d'idées, à l'opposition d'arguments, à la critique, à la confrontation des différentes opinions, à la pédagogie des controverses. Parce qu'elle fabrique du consensus, la formule est problématique. D'autant que la force du consensus fait obstacle à une réflexion de fond portant sur le contenu épistémique de la formation de l'esprit critique.

Les discours institutionnels sont friands de formules et de slogans. Dans une lettre qui fait office de circulaire de rentrée, en cette année 2018, le ministre de l'Éducation Jean-Michel Blanquer s'adresse aux destinataires en ces termes :

> « En 2018-2019, nous devons faire en sorte que notre action se traduise par des progrès effectifs et mesurables des résultats des élèves. Pour cela, l'esprit de confiance est plus que jamais nécessaire, entre les personnels de l'éducation nationale, mais aussi avec les familles et l'ensemble de la société française[1132]. »

La formule « esprit de confiance » accompagne le slogan « Pour une école de la confiance ».

Dans cette lettre plus intimiste, plus proche des acteurs[1133], que la traditionnelle circulaire de rentrée, Jean-Michel Blanquer prône l'éternel retour aux fondamentaux[1134]. Le terme « confiance » est répété à neuf reprises et la formulation « école de la confiance », à trois

---

[1130] Arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019. Programme de physique-chimie pour la santé de première ST2S Sciences physique. BO spécial n°1 du 22 janvier 2019.
[1131] *Op. cit.,* Krieg-Planque, 2003.
[1132] Rentrée 2018 : lettre de Jean-Michel Blanquer aux personnels de l'Éducation nationale. https://www.education.gouv.fr/rentree-2018-lettre-de-jean-michel-blanquer-aux-personnels-de-l-education-nationale-11231
[1133] Cf. la lettre du ministre Jack Lang. Partie 3, chapitre 3, section 3, sous-section 3.1.
[1134] « Le renforcement de l'École de la confiance passe par la maîtrise des savoirs fondamentaux ». https://www.education.gouv.fr/le-numerique-au-service-de-l-ecole-de-la-confiance-3212

reprises. La circulaire de rentrée 2019 confirme l'intérêt du locuteur pour le terme « confiance ». Intitulé « les priorités pour l'école primaire », le texte ne comporte pas trace de l'expression « esprit critique » ou de ses notions associées tandis que le terme « confiance » est, quant à lui, répété à 7 reprises. Mais que signifie le mot « confiance » pour Jean-Michel Blanquer ?

De l'esprit critique à « l'esprit de confiance[1135] », les formules se transforment et se déforment en acceptant de multiples formes et formulations au gré des contextes situationnels qui les convoquent.

[1135] https://www.education.gouv.fr/rentree-2018-lettre-de-jean-michel-blanquer-aux-personnels-de-l-education-nationale-11231

2.2. L'institutionnalisation des savoirs informationnels dans les programmes disciplinaires

La réforme des lycées de 2019 ne laisse plus aucun doute sur les intentions institutionnelles de diffuser les savoirs informationnels sous le prisme des savoirs disciplinaires[1136]. Les objets d'étude inscrits dans les nouveaux programmes en témoignent. Les nouveaux programmes de français du lycée professionnel contiennent l'objet d'étude « S'informer, informer, communiquer » dont voici les finalités et les enjeux :

> « L'objet d'étude permet de sensibiliser les élèves aux informations et à leur authenticité, aux sources et à leur fiabilité, aux contenus spontanés et au travail journalistique. Il permet aussi de questionner la responsabilité de chacun dans le partage et la circulation de l'information et de réfléchir à la protection des données et au respect d'autrui. Ainsi l'esprit critique doit-il d'abord s'exercer sur les sources et leur fiabilité, puis sur l'analyse des formes de l'information[1137]. »

Dans les programmes nouvellement réformés du lycée général et technologique, nous voyons apparaître les enseignements de spécialité. L'enseignement d'histoire-géographie et de géopolitique prévoit 24 heures d'enseignement dont le thème 4 – « s'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication[1138] » – est un symbole de l'institutionnalisation de l'ÉMI dans les programmes disciplinaires[1139]. Si les savoirs informationnels sont institués dans les disciplines d'enseignement, dans le même temps, les TPE qui favorisaient la transmission de ces savoirs de manière informelle et transversale à partir d'une dynamique de travail en projets sont définitivement supprimés. Quelles intentions président à cette institutionnalisation des savoirs informationnels dans les disciplines scolaires ? Quelles relations les savoirs informationnels entretiennent-ils avec les savoirs disciplinaires[1140] ?

Standardisé, décliné en disciplines et en niveaux d'enseignement, chaque nouveau programme disciplinaire comporte désormais son lot de savoirs informationnels à l'issue de la réforme[1141].

[1136] Cette section est reprise de plusieurs de nos contributions : Mahmoudi, K. (2020b) et Mahmoudi, K. (2019, janvier).

[1137] Arrêté du 3-4-2019 - J.O. du 9-4-2019. Français. Classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle. BO spécial n°5 du 11 avril 2019.

[1138] *Op. cit.,* Arrêté du 17-1-2019 – JO du 20-1-2019. Programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de première générale. BO spécial nº 1 du 22 janvier 2019.

[1139] Voir notre intervention à l'ENSSIB à ce sujet. Mahmoudi, K. (18 mai 2022). La formule « esprit critique » dans les discours institutionnels : le cas de l'ÉMI. Cycle de conférences sur les enjeux éthiques de l'ÉMI. ENSSIB, Lyon. https://www.enssib.fr/JE-EMI-construire-des-dispositifsdaccompagnement

[1140] Cette question est un prolongement possible de ce travail doctoral à partir des observations et des entretiens : quelle autonomie des savoirs informationnels au regard des savoirs disciplinaires ?

[1141] Alors qu'elle était effectuée quasi-exclusivement sous l'égide des inspecteurs généraux, la rédaction des programmes va évoluer au cours du temps. La création du Conseil national des Programmes (CNP) en 1990 ouvre la production des programmes aux associations de professionnels et aux enseignants du secondaire et du supérieur, aux représentants syndicaux auxquels s'associent des inspecteurs généraux et des représentants de l'administration. Voir Gilbert, A.-F. & Rey, O. (2018, mars). L'essentiel pour comprendre les questions éducatives. *Edubref.* Institut français de l'éducation (IFé). https://pollen.chlorofil.fr/edubref-de-life-lessentiel-pour-comprendre-les-questions-educatives/

Ces programmes diffusent des normes qui font l'objet d'appropriation de la part des enseignants qui, selon la « tradition », ont l'obligation légale de les appliquer. Dans le *glossaire critique* de la « société de l'information », Christian Le Moënne rappelle, à juste titre, que les normes sont transmises « […] par des processus spontanés, d'imitation, d'imprégnation […] » rassemblés sous l'appellation générique de « tradition »[1142].

Le phénomène de reprise et de répétition des énoncés est une caractéristique des discours instituants. Nous allons illustrer ce phénomène à partir d'une comparaison de deux énoncés qui ont en commun d'édicter les compétences informationnelles à développer par les élèves, dans le cadre de l'enseignement d'économie-droit de la classe de terminale du baccalauréat STMG[1143]. Le premier énoncé est situé à l'époque du moment discursif de 2010. Il est signé du directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer, et se situe dans le contexte de la réforme des programmes de Luc Chatel en 2011. Nous avons mis en italique les éléments ajoutés ou disparus qui nous semblent intéressants à analyser :

> « *Indications méthodologiques* : Pour ce faire, l'élève doit développer à l'occasion de l'enseignement de l'économie les capacités à : - rechercher une information pertinente dans un corpus documentaire (lire et comprendre le document sous quelque forme qu'il soit, trier et classer les informations) ; - synthétiser les informations prélevées ; - organiser l'exposé écrit de ces informations ; - analyser ces informations au regard des notions économiques acquises ; - avoir un regard critique sur les documents porteurs d'informations ; - développer une argumentation économique structurée en mobilisant des connaissances[1144]. »

Le second énoncé est situé dans le cadre du même enseignement et pour le même niveau scolaire. L'énonciation est toujours assumée par Jean-Michel Blanquer qui occupe, cette fois-ci, la fonction de ministre de l'Éducation nationale :

> « L'élève doit développer les capacités suivantes : – rechercher une information ou des statistiques pertinentes dans des documents *fiables* (lire et comprendre le document quelle qu'en soit la forme, trier, classer et *valider* les informations). Dans le cas de documents statistiques, il s'agit par exemple d'être capable d'analyser et d'interpréter des graphiques de différents formats (graphiques statistiques, hiérarchiques ou de tendances, histogrammes, nuages de points, etc.) et de mobiliser les données observées pour calculer de nouvelles statistiques […] ; – synthétiser les informations prélevées ; – organiser l'exposé écrit de ces informations ; – analyser ces informations au regard des notions économiques acquises ; – avoir un regard

[1142] Le Moënne, C. (2005). Normes. Dans Commission nationale française pour l'Unesco, *La « société de l'information » : glossaire critique* (pp. 113-114). La Documentation française.
[1143] STMG = Sciences et Technologies du Management et de la Gestion.
[1144] Arrêté du 28-12-2011 - JO du 14-2-2012. Programme d'économie-droit du cycle première et terminal. Annexe 1. Économie. Cycle terminal de la série sciences et technologies du management et de la gestion Série STMG. BO n°13 du 29 mars 2012.

critique sur les documents porteurs d'informations ; – développer une argumentation économique structurée en mobilisant des connaissances[1145]. »

En huit ans, nous constatons que les exigences en matière de compétences informationnelles pour cette discipline ont peu évolué au regard des changements technologiques et sociétaux. Dans l'énoncé de 2011, ces compétences se situent au niveau de la recherche documentaire et de l'acquisition d'une culture du document. L'expression « indications méthodologiques » qui apparente les apprentissages informationnels à des méthodologies va disparaître dans le second énoncé. Viennent s'y ajouter les notions de « fiabilité » et de « validité des informations ». La formulation « avoir un regard critique sur les documents porteurs d'informations » renvoie au décryptage des contenus. La formule réfère à une forme de vigilance épistémique dans un milieu informationnel incertain.

Ce phénomène de reprise et de répétition des énoncés est une stratégie rhétorique et communicationnelle. Lorsque les locuteurs disent avec des mots énoncés antérieurement, ils contribuent à forger une mémoire qui s'établit dans le temps et dans la continuité de l'institution. Ainsi se forge la « pensée institutionnelle », une pensée qui a sa mémoire des mots et des valeurs collectives, ses expressions immuables[1146]. Et la perpétuation de cette mémoire semble prendre le pas sur la prise de décisions concrètes en lien avec les besoins de formation et d'éducation critique à l'information qu'exigent pourtant les évolutions sociales et technologiques.

[1145] Arrêté du 17-1-2019 – JO du 20-1-2019. Programme de droit et économie de première STMG. BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.
[1146] *Op. cit.*, Douglas, 2004.

2.3. L'ÉMI version Clémi peut-elle être une éducation critique ?

La loi ordinaire et la loi organique relatives à la lutte contre la manipulation de l'information sont publiées au *Journal officiel* du 23 décembre 2018 afin d'endiguer la diffusion de fausses informations (*fake news*) notamment en périodes de campagnes électorales. La présence dans le corpus de discours institutionnels de termes tels que « radicalisation » et « cyberviolence » semble à l'origine de la production de contenus pédagogiques visant à accompagner les enseignants à « former l'esprit critique » pour lutter contre ces phénomènes. Les résultats issus de l'analyse outillée ont révélé une proximité lexicale entre les deux corpus (C 1 et C 2). Dans les productions du Clémi-Canopé qui paraissent en cette période 2017 et 2019, nous avons collecté deux volumes qui s'intitulent « La famille Tout-Écran : conseils en éducation aux médias & à l'information #1 et #2 ». Le premier volume est publié en 2017 et le second, en 2019. Ce dernier va montrer un changement dans la politique éditoriale du Clémi-Canopé en accordant une place plus grande aux discours qui émanent des professionnels de terrain (journalistes, psychomotriciens), des associatifs, des enseignants ainsi que des chercheurs, notamment en SIC[1147].

Le second volume se voit enrichi d'un glossaire dans lequel nous ne trouvons pas la notion « esprit critique » ni une notion proche. De ces fascicules ont été produites des séries télévisuelles de courte durée (1 mn 50 à 2 mn) réalisées en partenariat avec France Télévision. Objet d'un travail collaboratif, la production des guides a engagé une pluralité de partenaires dont la Ligue de l'enseignement[1148]. Dans la vision du Clémi-Canopé, et suivant les orientations ministérielles, l'ÉMI implique une pluralité d'acteurs : éducateurs, parents, familles, enseignants, chercheurs.

Ces fascicules se présentent sous la forme de fiches-pratiques qui visent la mise en œuvre d'ateliers : une fiche pratique aborde « la maîtrise du temps des enfants devant les écrans », une autre « la place du parent à l'heure du numérique », une troisième ambitionne d'aider les parents à « conseiller son adolescent ». Les objectifs, le matériel nécessaire et la durée de chaque atelier sont précisés.

> « Comment protéger vos enfants des contenus inappropriés ? Quand vous le pouvez, essayez d'être présent aux côtés de votre enfant lorsqu'il regarde des images sur écran ; engagez un dialogue avec lui, pour l'aider à comprendre et exprimer ses émotions et à développer son esprit critique[1149]. »

Les verbes métaphoriques utilisés dans la rhétorique du Clémi qui introduisent la formule ont quelque chose de l'exploit sportif : « entrainer », « exercer », muscler » son esprit critique.

[1147] Karine Aillerie, Anne Cordier, Sophie Jehel entre autres.
[1148] Le guide a été conçu avec le « soutien » de l'institution scolaire et la collaboration des Céméa.
[1149] Clémi (2019). La famille Tout-Écran : Conseils en éducation aux médias & à l'information #2

Cette approche de l'ÉMI par le Clémi sous la forme de « conseils » et de « bonnes pratiques » fait l'objet d'une vive critique de la part d'un des membres de l'association militante Acrimed. Selon Nils Solaris, l'approche de l'éducation critique par le Clémi prend la forme d'une sensibilisation au détriment de la dimension critique. L'auteur s'adonne à une critique de l'ÉMI façon Clémi envisagée « […] dans sa seule visée descriptive et trop peu critique[1150] » :

> « L'éducation aux médias version CLEMI affiche des priorités moins ambitieuses qu'annoncées dans les programmes. Celle-ci se cantonne très majoritairement à une description de la fabrique de l'information et à un travail de production par les jeunes[1151]. »

Ce militant, également « formateur indépendant en médias & éducation[1152] », prône une critique des médias qui vise une transformation du monde médiatique trouvant sa traduction dans une « éducation critique aux médias », expression qui apparaît à 18 reprises dans le corpus 3, tandis que nous ne la rencontrons pas dans les discours institutionnels (C 1), ni ceux de leurs partenaires (C 2). Une éducation critique fondée sur les pratiques et les représentations des acteurs qui vise une « meilleure appropriation des savoirs critiques[1153] ». L'auteur livre ensuite ses réflexions pour une politique d'éducation critique aux médias et à l'information tout au long de la vie qui passe par une découverte pratique des médias pour comprendre les contraintes liées à la production d'information. Cette éducation critique s'appuie sur des « séances pédagogiques » et des contenus à transmettre qui favorisent l'engagement démocratique et la justice sociale.

La rhétorique anti-conformiste de ce militant qualifie l'ÉMI d'« objet à réinventer ». Face à une instrumentalisation possible de l'ÉMI qui limiterait son champ d'intervention, Nils Solaris défend une ÉMI qui s'empare de « […] problèmes bien plus profonds et structurels que les seules « rumeurs », « fake news » […] thèses complotistes ou conspirationnistes[1154] ».

Situer l'ÉMI au service de la lutte contre ces phénomènes socio-informationnels, n'est-ce pas en limiter sa portée ? Peut-on former des citoyens libres et critiques à partir d'une éducation fondée sur des « conseils » et des « bonnes pratiques », des « automatismes » et des « déclics[1155] » ? Pour ce militant, l'ÉMI ne semble pas pouvoir se passer d'une critique de « l'ordre médiatique existant ». Les objets de la critique sont, à cet égard, nombreux : « concentration » et « financiarisation » des médias, « marchandisation de l'information et de la culture », « anémie du pluralisme et du débat politique », « emprise des sondages » et « connivences[1156] ».

[1150] Nils Solaris. « L'éducation aux médias et à l'information », un objet à inventer. Publié le 8 décembre 2019. Site Acrimed. Cf. Annexe
[1151] *Ibid.*
[1152] Site personnel : https://nils-solari.fr/
[1153] *Op. cit.*, Nils Solaris, 8 décembre 2019.
[1154] *Ibid.*
[1155] Cf. Chapitre précédent.
[1156] *Op. cit.*, Nils Solaris, 8 décembre 2019.

3. « Former l'esprit critique » : une expression mal formée ?

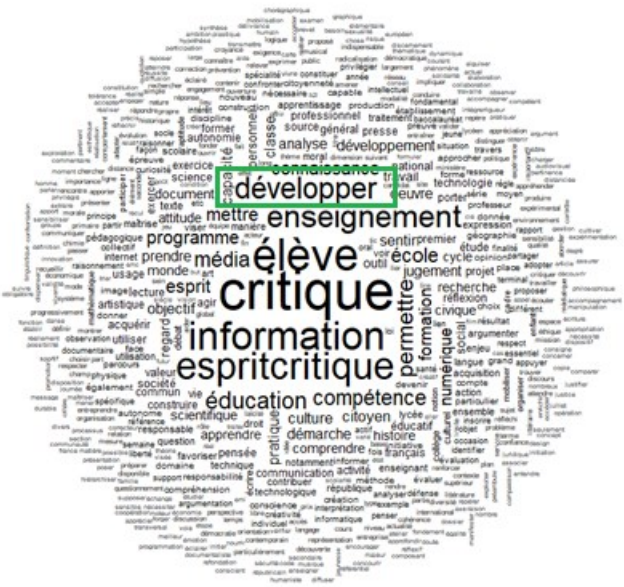
3.1. Déconstruire la trame lexicale du lieu discursif : former n'est pas…

« Former l'esprit critique » est-elle une expression mal formée[1157] ? Est-elle la trame lexicale la plus communément admise et employée par les locuteurs des discours institutionnels de 1998 à 2019 ?

Dans cette dernière section, nous nous engageons dans la déconstruction de cette trame à la simplicité apparente qui contient des présupposés idéologiques que nous avons tenté de dévoiler durant ce parcours de recherche. Au cours de l'analyse des corpus, nous avons recensé, de manière exhaustive sur notre tableur, les verbes qui introduisent l'esprit critique. Dans le corpus de discours institutionnels (C 1), l'esprit critique est, le plus souvent, introduit par des verbes d'action qui révèlent l'imaginaire selon lequel chaque élève possèderait un esprit critique qu'il revient aux enseignants de « développer », d'« exercer », de « former ». Aux côtés de ces verbes d'action, nous relevons des verbes métaphoriques qui sous-tendent une action dynamique à la recherche d'une exploitation pleine et entière du potentiel cérébral de l'élève (« affiner », « aiguiser », « cultiver », « faire vivre », « nourrir » l'esprit critique). La formule est aussi introduite à l'aide de substantifs (« le développement de », « la formation de », « l'exercice de l'esprit critique »).

Nous allons reprendre les nuages de mots pour chacun des trois corpus issus d'Iramuteq[1158] afin d'apporter des éléments de réponse aux questionnements posés en introduction de cette section. Le nuage de mots du corpus 1 montre que les occurrences « développer » et « enseignement » font partie des termes actifs du corpus :

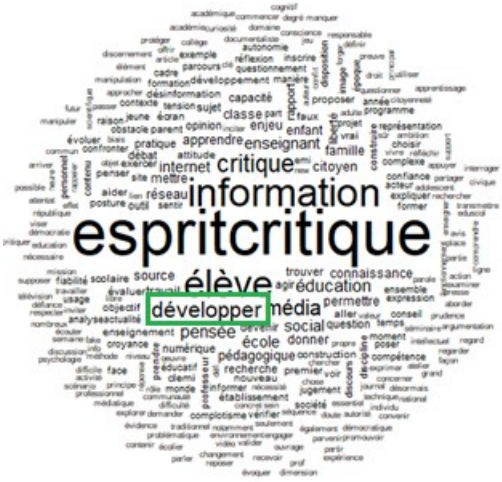
[1157] Yves Jeanneret questionne le syntagme « nouvelles technologies de l'information » en tant qu'expression possiblement mal formée. *Op. cit.*, Jeanneret, 2000, p. 41
[1158] Cf. Partie 3, chapitre 1.



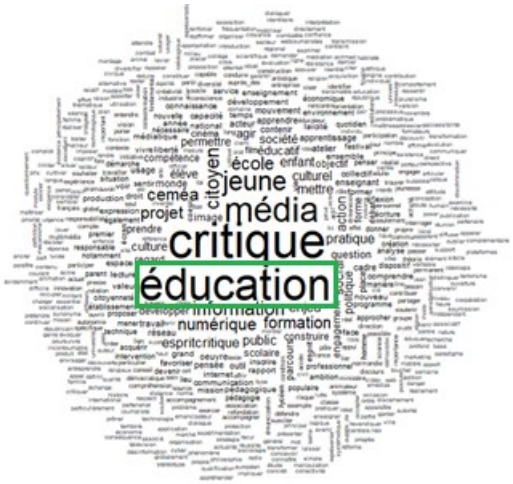
Iramuteq. Corpus 1. *Nuage de mots relatif au corpus de discours institutionnels de 1998 à 2019*

Dans le corpus 1, c'est le verbe « développer » qui prédomine et non celui de « former » qui pourtant constitue la trame lexicale du lieu discursif.

Dans le corpus des partenaires institutionnels (C 2), l'occurrence « développer » apparaît également parmi les termes actifs. Les corpus 1 et 2 sont décidément proches sur le plan lexical. *A contrario*, dans le corpus 3, dédié aux discours de l'éducation populaire et aux contre-discours associatifs et militants, le terme « éducation » prédomine :



Iramuteq. Corpus 2. *Nuage de mots relatif aux discours des partenaires de l'institution de 2012 à 2019*



Iramuteq. Corpus 3. *Nuage de mots relatif aux discours alternatifs et aux contre-discours de 1998 à 2019*

Dans le corpus de discours instituants (C 1), le verbe « développer », son substantif « développement » et son participe présent « développant » atteignent la fréquence la plus élevée (nous les avons relevés 239 fois). Le tableau ci-dessous recense les différentes formulations de l'esprit critique introduites par le radical « développ- ». Ce relevé est issu des deux sous-ensembles qui constituent les discours instituants sur la période 1998 à 2019 (C 1 SC1 et 2) :

Introduction de la formule par le verbe « développer », le substantif « développement » ou le participe présent « développant »	Fréquence de 1998 à 2019
développe-r l'/son/un/leur esprit critique	106
développe-r le/un/son/leur sens critique	20
développe-r une attitude critique (et réfléchie)	12
développe-r un regard critique	7
développer une attitude critique et informée	3
développe chez les élèves le sens de l'observation et l'esprit critique	2
développe ses/leurs capacités de jugement et son esprit critique	2
développer l'exercice de l'esprit critique	2
développer la pensée analytique et l'esprit critique	2
développement de l'/son esprit critique	35
développement du/d'un jugement critique	5
développement d'une autonomie de pensée et d'un esprit critique	4
développement de la faculté de juger et de l'esprit critique	2
(en) développant leur/l' esprit critique	5

Tableau. Corpus 1. *« Développ- l'esprit critique » dans le corpus de discours instituants (C1) 1998-2019*

Seules sont présentées dans ce tableau les expressions dont la fréquence est significative. De nombreuses formulations n'apparaissent qu'une seule fois dans le corpus 1 (C 1) comme « développer l'esprit critique et la réflexion logique », « développer le goût et l'esprit critique », ou « développer le sens de l'analyse et l'esprit critique ». Dans le corpus des partenaires institutionnels (C 2), le verbe « développer » atteint également la fréquence la plus élevée (17) sur la période de référence (2012-2019). Nous retrouvons sensiblement les mêmes expressions que dans le corpus 1.

Si le tableau ci-dessus atteste que le verbe « développer » est le plus fréquemment utilisé pour introduire l'esprit critique par les locuteurs des discours institutionnels, les expressions suivantes sont également relevées :

– « exercer », « exercice » « exerçant » que nous avons rencontrées 90 fois sur toute la période étudiée : « exercer son esprit critique », l'« exercice de l'esprit critique », « exerçant un regard critique » ;

– « forme-r-formation » ont été relevées à 82 reprises sur la période de référence ;

– « faire-fait preuve », « faisant preuve », « pouvoir faire preuve », expressions rencontrées à 58 reprises sur la période 1998-2019.

Le nuage de mots et le dendogramme du C1 ont mis en exergue la faible fréquence des expressions « éduquer-cation ». Nous avions évoqué ce point au cours du premier chapitre de la partie 3.

Chacun de ces verbes possède son sens propre. Le verbe « exercer » renvoie à la pratique, à l'action sans pour autant que cette expression introduise l'idée d'une formation méthodique[1159].

« Former l'esprit critique » n'est pas synonyme d'« exercer l'esprit critique ».

Étymologiquement, « développer » vient de *desvoleper* qui signifie « sortir quelque chose ou quelqu'un de ce qui l'enveloppe », « faire croitre, faire prendre de l'extension »[1160] . Ce verbe renvoie à un processus qui n'a pas de fin contrairement à « former » qui fait référence à un dispositif court-termiste qui possède une fin. « Développer » sous-tend l'idée d'une amélioration par le biais des processus d'apprentissage et par la force intérieure des capacités intellectuelles et cognitives de l'élève.

« Former l'esprit critique » n'est pas synonyme de « développer l'esprit critique ».

Concernant les notions associées à l'esprit critique, l'analyse du corpus 1 nous amène à constater que certaines notions sont souvent introduites par les mêmes verbes :

- le « regard critique » est souvent précédé des verbes « porter » et « poser » : « porter un regard informé et critique » ou « poser un regard critique » ;

-le constat est similaire pour le « jugement critique » : « porter un jugement critique » ;

– la notion d'« attitude critique » est introduite le plus souvent par le verbe « avoir » ou « adopter » comme « avoir une attitude critique » ou « adopter une attitude informée et critique ».

Ces verbes mettent l'esprit critique en action, ce qui contribue à créer une passerelle entre le dire (les discours) et le faire (la mise en action sur le terrain).

[1159] Rey, A. (1998). Exercer. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*, p. 1361.
[1160] Rey, A. (1998). Développer. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*, p. 1065-1066.

Le tableau ci-dessous, issu du relevé lexical du corpus 1, démontre que l'expression « former l'esprit critique » est peu représentée dans le corpus de discours instituants, de 1998 à 2019, au regard des verbes précédemment cités. L'expression « former l'esprit critique » est relevée à 20 reprises et « formation de l'esprit critique » à 16 reprises :

Constructions lexicales de la formule à partir du verbe « former » et du substantif « formation »	Fréquence de 1998 à 2019
Forme-r l'/leur esprit critique (des élèves)	20
former des esprits indépendants et responsables (…)	13
former des esprits libres et responsables	2
former le jugement comme l'esprit critique	2
former le jugement critique	1
former un regard sensible, éclairé et critique	1
forme le goût et l'esprit critique de l'élève	2
forme le jugement et l'esprit critique	2
Former de futurs citoyens en développant leur esprit critique	1
former des citoyens autonomes, responsables, doués d'esprit critique	1
former des lecteurs critiques et autonomes	1
Formation de l'esprit critique	16
formation du goût et de l'esprit critique	6
formation d'esprits éclairés et de citoyens responsables (…)	5
formation de l'esprit	4
formation du jugement et de l'esprit critique	3
formation de la pensée	2

Tableau. Corpus 1. *« former-ation » dans les discours instituants de 1998 à 2019*

Quant à « former *à* l'esprit critique », cette formulation n'apparait qu'à deux reprises sur toute la période étudiée (1998-2019) dans le C 1. Nous allons évoquer ce point dans la section suivante.

Les expressions recensées ne sont pas que des mots et ne constituent pas uniquement le lexique de l'esprit critique, elles sont le vecteur de la charge idéologique des discours institutionnels qui, par leur forte production, confèrent au lieu discursif sa valeur d'action.

Si les discours des partenaires (C 2) sont proches lexicalement de ceux de l'institution scolaire (C 1), qu'en est-il des verbes introducteurs de l'esprit critique dans le corpus de discours alternatifs et de contre-discours (C 3) ? Les résultats de l'analyse démontrent que des choix lexicaux sont opérés selon les sous-corpus. Si « former l'esprit critique » n'apparaît qu'une seule fois dans le corpus de discours alternatifs et de contre-discours (C 3), il est extrait du rapport d'activité de Céméa en 2019.

Contrairement au corpus 1, dans le sous-corpus dédié aux discours militants de Questions de classe(s) sur la période étudiée de 2013 à 2019 (C 3 SC2), le verbe « former » et sa nominalisation « formation » sont toujours suivis d'une préposition selon notre relevé lexical :

Le verbe « former »	Fréquence de 2013 à 2019
Former des citoyens (autonomes)	5
Formation à l'esprit critique	3
Formation de la pensée critique	3
Formation de l'esprit critique	1
former(ant) à l'esprit critique	1
former à la lecture critique	1

Tableau. Corpus 3. *« form- » dans les discours de Questions de classe de 2013 à 2019*

Nous constatons que les verbes et substantifs relevés dans ce sous-corpus appartiennent au champ lexical de l'éducation :

Verbes introducteurs de l'esprit critique dans les discours de Question(s) de classe(s)	Fréquence de 2013 à 2019
transmettre un esprit critique	2
apprendre à développer leur esprit critique	1
apprendre la lecture critique	1
apprentissage de l'esprit critique	1
enseigner l'esprit critique	1
éducation à l'esprit critique	1

Tableau. Corpus 3. *Dire l'esprit critique dans les discours de Questions de classe de 2013 à 2019*

« Transmettre », « apprendre », « enseigner », « éducation », ces termes renvoient au champ lexical de la pédagogie et de l'apprentissage.

Enfin, dans les discours de Céméa, nous avions montré que « l'esprit critique » suscite moins d'intérêt que l'expression « éducation critique » et ses 17 déclinaisons qui apparaissent 120 fois sur la période étudiée 1998-2019[1161]. La rhétorique de Céméa est centrée sur le rôle des

[1161] Cf partie 3, chapitre 1, section 2 et Partie 3, chapitre 2, section 3.2., sous-section 3.1.2.

éducateurs/formateurs davantage que sur les destinataires. Dans ce sous-corpus, les verbes qui introduisent l'esprit critique sont : « développer/favoriser » relevés à 13 reprises, « forger-se construire » (12), « acquérir/faire acquérir/faire vivre » (7), « aiguiser/exercer » (3).

Dans la rhétorique de Céméa, nous notons le lien qui unit l'esprit critique à l'« être/devenir critique ». Les expressions suivantes relevées dans ce sous-ensemble tendent à le montrer : « être libre […] critique » (3), « devenir un être libre, responsable, critique, sensible » (2), « devenir des usagers responsables, critiques » (2).

L'usage du verbe « former » à l'infinitif n'est relevé qu'une seule fois sur la période de référence, le substantif « former-ation » étant le plus utilisé. La formation renvoie à un contenu :

« former-ation »	Fréquence de 1998 à 2019
formation critique	14
formation *de/de/aux* (des consciences et) de l'esprit critique	5
formation des jeunes téléspectateurs actifs et critiques	2
formation à l'analyse critique	2
formation de l'esprit scientifique	1
formation à la critique	1
formation d'un esprit critique	1
formation des jeunes à un regard critique	1
formation citoyenne, culturelle, critique et systématique	1
former l'esprit critique	1

Tableau. Corpus 3. *« former-ation » dans les discours de Céméa de 1998 à 2019*

Ces choix lexicaux, qui ont des effets dans les discours, traduisent des positions différenciées à l'égard de l'esprit critique d'un corpus à un autre.

Pourquoi alors « former l'esprit critique » tandis que cette formulation n'est pas la plus fréquemment en usage dans les discours instituants ?

3.2. « Former l'esprit critique », une injonction paradoxale ?

Interroger les choix lexicaux des locuteurs institutionnels, les mettre en dialogue avec les discours issus des corpus complémentaires (C 2 et C 3) sont des préalables à la compréhension du sens que les locuteurs attribuent à l'expression « former l'esprit critique ». L'association du verbe « former » avec le syntagme « esprit critique » est-elle antinomique ? Si l'antinomie révèle une contradiction dans l'association de ces deux termes, elle soulève également une contradiction entre deux lois, deux valeurs, deux principes.

Le choix de ce verbe à l'infinitif assumant le rôle de verbe introducteur peut être questionné. « Former l'esprit critique » n'est pas synonyme de « la formation à/de l'esprit critique ». Le choix du verbe « former » plutôt que du substantif « formation » renforce le ton affirmatif de la trame. Le substantif « formation » possède, par ailleurs, un sens élargi : formation professionnelle, formation initiale et continue, formation de formateurs... Selon Olivier Reboul, la formation « […] est la préparation de l'individu à telle ou telle fonction sociale […][1162] ». Le verbe « former » réfère alors à des dispositifs à visée fonctionnaliste qui supposent l'acquisition de compétences autant qu'une mise en pratique.

La tournure choisie pour cette trame lexicale aurait pu être tout autre ; une tournure interrogative aurait eu le mérite de questionner le projet institutionnel : *pourquoi ou comment former l'esprit critique des élèves ?* Le choix du verbe pronominal « se former » aurait supposé une action de l'apprenant qui renverrait aux capacités de l'élève à se former (par) lui-même à/par l'esprit critique : *se former s'instruire* à/par *quelque chose*.

Le choix du verbe à l'infinitif « former » pour introduire l'esprit critique soulève, par conséquent, trois questionnements : qui forme ? qui est formé ? Quel est l'objet de la formation ?

Qui forme ? Nous présupposons que ce sont les enseignants qui forment « l'esprit critique des élèves ». Les résultats de notre étude invitent toutefois à laisser ouvertes les possibilités que l'élève se forme lui-même par la mobilisation de ses capacités intellectuelles et cognitives naturelles, voire exceptionnelles, qui fondent son esprit critique. Il y a quelque chose d'impersonnel dans cette trame lexicale qui empêche finalement la désignation de l'actant, le sujet de l'action. Une absence qui laisse à penser que « former l'esprit critique » pourrait se passer de l'assentiment des acteurs.

Qui est formé ? Nous présupposons que ce sont les élèves qui sont formés. Le verbe « former » implique une action, un procès. Dans quel sens comprendre alors cette action ? L'élève serait-il formé à l'esprit critique par l'enseignant ? Ce qui impliquerait de situer l'esprit critique en tant qu'objet d'enseignement. Ou alors l'esprit de l'élève serait-il formé pour être/devenir critique ? Or nos résultats soulèvent l'absence de fondement critique dans la conception

[1162] *Op. cit.,* Reboul, 2016, p. 18.

institutionnelle de l'esprit critique. « Former l'esprit critique » est-ce alors une injonction paradoxale ? Le terme « injonction » est emprunté du bas latin injunctio qui signifie « action d'imposer (une charge)[1163] ». L'enseignant a-t-il la « charge » de former l'esprit critique des élèves ou ces derniers se forment-ils par eux-mêmes en mobilisant leurs ressources intérieures ?

Quel est l'objet de la formation ? Il est d'usage de former quelqu'un *à* quelque chose[1164] : f*ormer au développement durable, former à l'information et aux médias*. Mais quel est l'objet de la formation dans « former l'esprit critique » ?

Force est de constater que cette trame lexicale ne permet pas de préciser les sujets de l'action (qui forme ? qui est formé ?) ni les objets à l'étude et les contenus de la formation (former à quoi ?).

La trame lexicale du lieu discursif ne comporte pas non plus de préposition. « Former les élèves *à* l'esprit critique » et « former l'esprit critique des élèves » ne veulent pas dire la même chose. La préposition « à » qui signifie « en direction de, en vue de [1165]» aurait pourtant servi à introduire un complément, une précision quant à l'objet de cette formation. Pour autant la formulation « former *à* l'esprit critique » n'a pas de sens car comment former à quelque chose que l'on ne peut définir avec précision ? Quant à l'expression « former *par* l'esprit critique », elle reviendrait à évoquer l'objet qui soutient cette formation. Mais l'esprit critique existe-t-il vraiment ?

En l'absence de préposition, le verbe introducteur « former » donne, en définitive, à la trame lexicale du lieu discursif une dimension injonctive. Ces choix lexicaux renforcent la nature performative et illocutoire du lieu discursif qui favorise la réalisation de l'action en tentant d'emporter la conviction et de susciter l'adhésion, le ralliement. La performativité qui est issue de la valeur normative du lieu discursif, est pour Simone Bonnafous la capacité à produire un effet « […] au travers duquel l'énonciation revient à réaliser l'action qu'il exprime […] ». « Former l'esprit critique » s'apparente, en cela, à un mot d'ordre[1166,].

Finalement, l'association du verbe « former » avec « l'esprit critique » porte en elle une contradiction. La nature ontologique de l'esprit critique renvoie à l'être pensant et contient des finalités émancipatrices et libératrices. La formule « esprit critique » réfère à la prise de distance, à l'autonomie intellectuelle, à la liberté de critiquer pour penser par soi-même, à être

[1163] Selon le dictionnaire de l'Académie française en ligne.
[1164] D'après le philosophe de l'éducation Olivier Reboul. *Op. cit*., 2016.
[1165] Selon le CNRTL
[1166] L'origine militaire de l'expression « mot d'ordre » en fait un point de ralliement et de reconnaissance identitaire au corps enseignant.

et devenir critique. Cette approche nous apparaît contradictoire avec la vision court-termiste et utilitaire de l'expression « former/formation ». Devenir penseur critique s'effectue sur le temps long de la construction de l'être pensant et s'accorde mal du verbe « former » qui renvoie à « donner une forme », à « formater ». La visée fonctionnaliste et de court terme de l'expression « former/formation » s'oppose au temps long de la construction d'un esprit critique, du devenir un penseur critique.

« Former l'esprit critique » est une formulation antinomique.

3.3. Former n'est pas éduquer ni transmettre

Pourquoi « former l'esprit critique » alors que toute éducation, toute formation, présument du développement de l'esprit critique ? C'est la question que nous posions au commencement de notre étude.

En l'absence de précisions sur les sujets (qui forme ? qui est formé ?) ainsi que sur les objets et les contenus de la formation (former à quoi ?), « former l'esprit critique » ne laisse place qu'à un énoncé injonctif au travers duquel s'incarne l'*éthos* d'autorité de l'institution. Le lieu discursif se charge d'un pouvoir de prescription. Le propre des discours autorisés, qui sont aussi des discours d'autorité, est de susciter une adhésion. Selon Proudhon cette adhésion fait office de « matière de foi » qui a pour fondement une croyance[1167]. Croire en « former l'esprit critique » revient à :

– croire que cette formation sera le remède à la lutte contre des phénomènes socio-informationnels tels que le complotisme ou la radicalisation. Cette croyance fait obstacle à la compréhension du fonctionnement du monde de l'information dans sa richesse autant que dans sa complexité ;

– croire que devenir un penseur critique peut se réduire à une formation court-termiste à la visée fonctionnaliste dont les contenus épistémologiques ne sont pas précisés ;

– - croire que le penseur critique peut faire face à la complexité du monde de l'information sans se forger une culture.

Cette croyance « institutionnalisée », et qui prétend être communément partagée, donne à l'exercice du pouvoir sa légitimité. Pouvoir et autorité sont liés.

Selon Alain Rey, « éduquer » signifie « […] diriger la formation de quelqu'un par l'instruction et la pédagogie ». Il n'y a donc pas de formation sans éducation. Au 18e siècle, le verbe « éduquer » réfère au développement de facultés particulières par l'entrainement. Progressivement, ce terme va se spécialiser pour signifier « […] apprendre à quelqu'un les usages de la société ». Éduquer implique « […] la mise en œuvre de moyens propres à former et à développer un être humain »[1168] . Il n'y a donc pas d'éducation sans apprentissage.

« Former » et « éduquer » se différencient également par leurs finalités. Si la finalité de l'éducation est de faire grandir, de faire devenir, la finalité d'une formation comporte une fonction sociale et professionnelle (avoir un métier, s'insérer dans la vie professionnelle). Devenir un penseur critique est une finalité de l'éducation et de l'instruction. La formation renvoie davantage à un moyen qu'à une fin au contraire de l'éducation qui soulève ce qui vaut d'être appris, ce qui construit l'être. Éduquer s'effectue sur le temps long du devenir d'un être

[1167] Proudhon, P.-J. (1929). *Les Confessions d'un révolutionnaire*. Rivière, p.57 ; cité par De Certeau, M. (974) (1993). *La culture au pluriel*, Christian Bourgeois éditeur, p. 30.
[1168] *Op. cit.,* Rey, 1998, p. 1189.

pensant et agissant. Il ressort de nos résultats que « former l'esprit critique » ne s'appuie pas sur une éducation.

Le philosophe de l'éducation Olivier Reboul affirme qu'éduquer ne consiste pas à fabriquer des adultes selon un modèle, à se conformer. Éduquer c'est « […] libérer en chaque homme ce qui l'empêche d'être soi », lui permettre de s'accomplir selon « son génie singulier ». Contrairement à la notion de « formation », l'éducation « […] suppose toujours aussi nécessairement la communication, la transmission, l'acquisition de quelque chose : connaissances, compétences, croyances, habitudes, valeurs, qui constituent ce qu'on appelle précisément le "« contenu" » de l'éducation » selon les mots de Jean-Claude Forquin. Éduquer revient à transmettre et soulève ce qui vaut d'être appris et d'être su.

« Former », « éduquer », « transmettre ». Quel est le terme qui réunit ces verbes si ce n'est « apprendre » ?

Apprendre, c'est aussi « devenir meilleur [1169]» dans le monde de l'information.

[1169] *Op. cit.,* Reboul, 2016, p. 21.

Discussion conclusive du chapitre

Il ressort de nos résultats de recherche que « former l'esprit critique » est une expression qui n'a pas de sens mais qui fait sens que dans un contexte situationnel. Déconstruire cette trame lexicale revient à questionner la reconnaissance institutionnelle pour les savoirs informationnels contenus dans la formation de l'esprit critique. Nous nous sommes employée à cette déconstruction parce que nous pensons que celle-ci permet de soulever des enjeux importants. Si le lieu discursif se construit dans la matérialité des discours institutionnels, il s'avère que « former l'esprit critique » constitue également un cadre instituant dans lequel les enseignants vont opérer. En tant que praticienne, nous sommes destinataire des discours que nous analysons en tant que chercheure. Notre décryptage de la trame lexicale qui constitue le lieu discursif est nourrie par l'intention de relever les croyances qui soutiennent ce projet en rendant compte à la fois de la pluralité du « réel des discours » et des schèmes idéologiques qui le constituent.

Sur le plan méthodologique, l'analyse de discours nous permet de dévoiler, de décrypter la trame lexicale du lieu discursif, de décomposer les éléments qui structurent lexicalement les corpus. Nous avons tenté, non sans mal, d'éviter l'écueil d'une démarche instrumentale et procédurale de l'analyse lexicale et discursive. Si les tableaux d'expressions lexicales qui jalonnent notre étude donnent une vue d'ensemble des matériaux qui composent les corpus, ils réduisent aussi notre champ de réflexion en suscitant peu de discussion. Les limites de notre travail seront précisées dans la conclusion générale de l'étude.

Conclusion de partie

La formule « esprit critique » fait appel à l'héritage culturel des principes et fondements de l'école républicaine autant qu'à la fonction normative de l'institution, celle de « former l'esprit ». Alors qu'elle porte en elle le dissensus et le pluralisme des opinions, la formule « esprit critique » appelle au consensus en réduisant la diversité des points de vue pour tendre vers un discours commun. La formule qualifie ce qu'elle ne désigne pas.

« Former l'esprit critique » est une expression symbole du sentiment d'appartenance à la communauté enseignante bien plus que le lieu d'expression pour une culture critique de l'information aux finalités émancipatoires. Les résultats du premier chapitre de cette partie ont démontré que la fonction du lieu discursif est d'édifier un corps social aux conduites et aux comportements normés. « Former l'esprit critique » renvoie à la conscience d'appartenir à la même communauté et au pouvoir que confère cette appartenance – « celle de former l'esprit » – davantage qu'à une formation dispensée aux élèves en appui sur une éducation critique dotée d'un contenu épistémologique issu du champ de la culture informationnelle.

L'éducation à l'esprit critique n'est pas l'éducation critique à…

Les résultats de recherche que nous avons présentés nous conduisent à préciser cette distinction.

Les représentations et l'imaginaire institutionnels décrivent une éducation à l'esprit critique citoyenne et démocratique ayant pour objet l'esprit critique que nous avons identifié dans notre étude comme une notion polysémique. Suivant nos conclusions, le fondement critique de l'esprit critique est aseptisé par l'objectif dévolu à cette éducation de développer les facultés métacognitives et intellectuelles de l'élève, ses capacités de raisonnement, de compréhension et de jugement pour acquérir une pensée auto-correctrice. Dans les représentations institutionnelles, l'éducation à l'esprit critique semble s'appuyer sur des processus autodidactiques et sur le développement de capacités cognitives « naturelles » de l'élève. Face à la complexité du milieu informationnel, cette éducation assure une fonction protectionniste : protéger les esprits apprenants des menaces liées à la désinformation, à la radicalisation et au complotisme, les protéger des risques liés aux usages de l'internet et des médias-sociaux.

Pour comprendre l'association des termes « éducation » et « critique » dans une seule et même expression « éducation critique », il convient de s'arrêter sur chacun de ces deux termes. Nous disions auparavant que l'éducation implique la mise en œuvre de moyens et de dispositifs qui visent à former l'individu à grandir intellectuellement, culturellement et socialement. Le terme « critique » dans l'expression « éducation critique » qualifie la nature même de cette éducation. Dans la pensée freirienne, la critique engage une « conscience critique du monde » qui ouvre la voie à un processus transformateur et émancipatoire par la remise en question des idées préconçues et des allants-de-soi autant que par la dénonciation des rapports de pouvoir et des

idéologies[1170]. L'éducation critique s'appuie sur une pédagogie critique en tant que *praxis* qui articule théorie critique et action transformatrice.

L'éducation critique à l'information prend ainsi pour objet d'étude et d'enseignement l'information dans une dimension élargie au document, au média et au numérique. Conséquemment, elle soulève des problématiques structurelles plus profondes que les seuls rumeurs, *fake news*, complotisme et autres phénomènes socio-informationnels. Cette éducation suppose aussi bien une appropriation de connaissances et de savoirs informationnels que l'acquisition de savoirs critiques pour déconstruire les idéologies techniques et forger des esprits libres et critiques, indépendants des cadres et des représentations communes, capables de dénoncer les enjeux de pouvoir et de domination à l'œuvre dans le fonctionnement de l'ordre informationnel[1171]. Elle permet les processus d'acculturation informationnelle qui concourent à forger une culture critique de l'information.

L'éducation critique à l'information revient à faire devenir des êtres de culture.

Une éducation critique à l'information et aux médias nous paraît ainsi indissociable d'une culture critique de l'information

À l'instar de Jean-Claude Forquin, Olivier Reboul avance que l'éducation ne peut se penser sans la culture et réciproquement :

> « […] la fin d'une éducation est de permettre à chacun d'accomplir sa nature au sein d'une culture qui soit vraiment humaine[1172]. »

Interroger la reconnaissance institutionnelle d'une culture critique de l'information nous a conduit à identifier les éléments qui la constituent et qui apparaissent sous la forme de normes, de codes, de consignes et de prescriptions institutionnelles. Œuvrer à l'identification des éléments qui fondent cette culture soulève ce questionnement majeur : qu'est-ce qu'il est souhaitable qu'un élève sache et apprenne dans le domaine de l'information aujourd'hui ? Notre étude questionne la fonction culturelle de l'école, ce qu'il convient d'enseigner et de transmettre aux élèves, et l'adoption d'un langage commun qui se construit à partir de processus d'affiliation complexes[1173] qui relèvent d'un « "être au monde" de l'information[1174] ».

[1170] *Op. cit.,* Freire, 2013 ; Pereira, 2020.
[1171] Algorithmes de recommandation, bulles de filtres, économie de l'attention, pour ne prendre que ces exemples.
[1172] *Op. cit.,* Reboul, 2016, p. 26.
[1173] *Op. cit.,* Serres, Liquète & Delamotte, É. (dirs.), 2021, p. 15.
[1174] *Op. cit.,* Maury, 2013.

Quelles approches du mot « culture » dans l'expression culture critique de l'information ?

En dépit de sa nature polysémique, les résultats de notre étude nous conduisent à privilégier trois approches :

- une approche dialogique (des cultures en dialogue) en raison de la multiplicité des cultures scolaires (cultures humaniste, littéraire, scientifique, technologique...) ;

– une approche perfective : durant les activités pédagogiques et de formation que nous menons auprès des élèves en tant que professeure documentaliste, nous sentons que certains élèves disposent d'une culture informationnelle plus « solide » que d'autres (ils ont déjà des connaissances acquises et/ou des avis critiques et argumentés sur les objets que nous mettons à l'étude) ;

- une approche transmissive : la culture en tant que patrimoine commun de pratiques, de savoirs, de connaissances et de compétences autant que de comportements, de valeurs, de croyances, de représentations, de traditions et de normes propres à une communauté déterminée[1175]. La culture est ouverte et évolutive en fonction des événements socio-politiques et des évolutions technologiques.

Quelles approches du mot « critique » dans l'expression culture critique de l'information ?

Dans la troisième partie de ce travail, nous avions déterminé deux paliers pour la notion de « critique »[1176]. Nous ne reviendrons pas sur ce point et nous retiendrons, ici, que critique et transformation vont de pair. La critique développe le pouvoir d'agir des élèves par la déconstruction des évidences et des *habitus*[1177]. L'activité critique, au sens foucaldien de l'expression, constitue un levier de transformation. N'est-ce pas par l'opposition et la critique que l'enfant se construit et grandit ? La culture critique a pour finalité de faire naître une « conscience critique du monde » (au sens freirien du terme) qui suppose un dépassement (« aller au-delà de »). La culture critique de l'information renvoie à des pratiques sociales critiques, à des manières critiques de faire, de se tenir et d'être dont la finalité est le devenir d'un « être-critique-au monde de l'information ».

Quelles approches du mot « information » dans l'expression culture critique de l'information ?

Nous avons précisé notre approche de la notion d'« information » au cours de la première partie[1178]. Nous ne reviendrons pas non plus sur ce point. Nous préciserons que la culture critique de l'information comprend une culture technique qui ne répond pas uniquement à des besoins, à des pratiques ou des activités informationnels. En tant que culture expressive et créative (et non procédurale), la culture critique de l'information permet de s'opposer aux

[1175] *Op. cit.,* Forquin, 2004.
[1176] Cf. Discussion conclusive de la partie 3.
[1177] *Op. cit.,* Granjon, 2014.
[1178] Cf. Partie 1, chapitre 1, section 1, sous-section 1.2.

logiques d'adaptation à la technique et de disposer d'un bagage épistémologique dans le champ de l'information qui donne du pouvoir d'agir face aux artefacts technologiques.

Quelle définition de la culture critique de l'information ?

L'analyse de discours n'a pas vocation à donner des définitions mais plutôt à chercher le sens que les discours assignent à une notion. Une définition est toujours arbitraire et enfermante, notamment quand il s'agit de termes flous et polysémiques tels que « critique », « information » et « culture ». Durant ces années qui ont jalonné cette étude, nous avons été confrontée aux représentations et à l'imaginaire institutionnels. Si nous employons l'expression « culture critique de l'information » au singulier, celle-ci rend compte néanmoins d'une variété de formes et de cultures que nous souhaitons exposer ici à l'aune de conclure notre étude :

– une culture de l'analyse et de la réflexivité : examiner, discerner, identifier ;

– une culture de l'appropriation et du sens : comprendre, confronter, interpréter, savoir ;

– une culture du questionnement et de la problématisation : (se) questionner, douter ;

– une culture du jugement et de l'évaluation : évaluer, se forger une opinion, décider ;

– une culture de la critique et de l'auto-critique : (se) connaître, (se) distancer, critiquer, débattre ;

– une culture de l'agir : conscientiser, (se) transformer, créer, participer, résister.

Cette culture s'articule autour de trois dimensions :

-une dimension intellectuelle et métacognitive ;

-une dimension critique (donner le pouvoir de déconstruire, de remettre en question, d'agir) ;

Nous conclurons cette partie en apportant notre définition de la culture critique de l'information :

La culture critique de l'information agrège les concepts de « critique » et de « culture de l'information » et répond aux besoins de formation et d'éducation de notre époque. En tant que méta-culture, ouverte et évolutive, expressive et critique (et non procédurale), elle s'articule autour d'une variété de cultures qui permettent le développement d'un agir dans un rapport actif et critique au monde de l'information. Elle s'appuie, en conséquence, sur la mise en œuvre d'une éducation critique à l'information et aux médias fondée sur une épistémologie de l'information et sur une pédagogie critique, en tant que *praxis*, articulant théorie critique et action transformatrice. La culture critique de l'information favorise les processus d'autonomisation intellectuelle et les changements d'ordre socio-culturels par une transformation (pouvoir d'agir). Elle comporte alors une dimension éthique en autorisant

l'élève à être « dans »/ « de » ce monde (à y exister, y avoir une place et à le/se transformer) et « avec » le monde (être en relation avec soi et les autres), à le questionner, le critiquer pour lui donner sens et agir. Sa finalité est le devenir d'un « être-critique-au monde de l'information ».

Conclusion générale

Conclusion générale

Confrontée aux événements du réel, la formule « esprit critique » ne désigne pas la même chose pour les locuteurs des discours institutionnels, du début de l'investigation, en 1998, à sa fin, en 2019. Nous avons identifié trois mises en récit singulières, observé ses lieux de surgissement, suivi ses trajectoires et relevé ses formes d'expression (occurrences) autant que leurs alliances (cooccurrences et corrélations). Au cours de notre étude, nous avons cherché à décrire par quels processus de médiatisation le lieu discursif s'infiltre et surgit dans l'espace médiatique institutionnel en rendant compte de son épaisseur sémiotique. Notre ambition était de révéler le pouvoir contenu dans cette expression presque banale, « former l'esprit critique », les postulats et les schèmes idéologiques qui érigent ce lieu discursif en le soutenant et en assurant sa permanence dans les discours.

« Former l'esprit critique » est un projet plus politique que pédagogique. Face aux discours qui édictent les directives en imposant leur vérité[1179], notre posture d'analyste a consisté précisément à déconstruire ces discours. Pour ce faire, nous avons été guidée par deux objectifs : le premier est épistémologique puisqu'il s'agit d'identifier les signes de reconnaissance institutionnelle à l'égard d'une culture critique de l'information. Nous avons adopté une approche lexicale des discours en recherchant les occurrences de la formule à l'aide des mots-clés « esprit », « critique » et du lemme « pense-ée » pour trouver les textes qui en contenaient des traces. Lors de la constitution du premier corpus (C1), nous avions choisi de mettre en dialogue ces discours avec ceux des partenaires institutionnels (C2) et associatifs (Céméa), de les confronter aux discours critiques et militants (Acrimed et Questions de classe(s)) (C3). Ces trois corpus ont été constitués par le biais d'actes et de gestes documentaires qui traduisent notre identité de praticienne-chercheure (catalogage, recherche de textes par mots-clés, classement).

Le second objectif était d'inscrire notre réflexion sur la notion « esprit critique » dans le champ des SIC. En l'extrayant des champs de la philosophie et des sciences cognitives, nous avons voulu lui donner une autre traduction que celle communément admise en termes de biais cognitifs et d'heuristiques, ou de capacités métacognitives et de raisonnement logique. Nous voulions saisir l'esprit critique à partir de problématiques informationnelles et socio-culturelles en mobilisant des concepts propres au champ des SIC. Ce choix a exigé des efforts de clarification épistémologique vis-à-vis des concepts mobilisés dont « esprit critique »/« pensée critique », « éducation critique à… »/« éducation à l'esprit critique » et « culture critique de l'information ».

Ce parcours de recherche ne fut pas dénué d'obstacles, d'ordre méthodologique notamment. Guidée par notre problématique, nous avons conçu une armature méthodologique nous

[1179] Selon Claire Oger. Journée d'étude du 28 juin 2022 intitulée « Critique de l'esprit critique ». Université Paul-Valéry Montpellier 3.

permettant de prendre de la distance avec cet engouement institutionnel pour l'esprit critique. Comment faire émerger les signes de reconnaissance institutionnelle à l'égard d'une culture critique de l'information qui n'est jamais nommée en tant que telle dans les discours ? Les notions de formule et de lieu discursif ont constitué, à cet égard, un duo méthodologique solide. Toutefois, cette armature nous a aussi contrainte à des efforts d'articulation conceptuelle entre « esprit critique »/« culture informationnelle » et « formule »/« lieu discursif ». En début de thèse, nous avions formé le projet de combler le manque de consistance théorique ressenti quant à la notion de lieu discursif sans parvenir à la repenser et mieux la circonscrire. Ce constat témoigne des limites de notre étude qui sont inhérentes aux limites épistémologiques des notions mobilisées comme l' « esprit critique » et sa nature polysémique.

Profondément ancrée dans le champ des SIC, notre posture scientifique a toujours revendiqué une démarche interdisciplinaire en dialogue avec les SEF, la philosophie et les sciences du langage. Considérant les discours comme des objets communicationnels, nous nous sommes orientée vers une méthode d'analyse quantitative et qualitative des corpus qui articule à la fois une approche lexicale, discursive et sémiotique. Durant notre parcours, nous avons eu conscience de quatre potentiels écueils méthodologiques que nous avons tenté, autant que faire se peut, d'éviter :

- celui de l'instrumentalisation de l'analyse de discours en une simple méthode qualitative et quantitative visant à traiter « mécaniquement » les corpus. Pour le pallier, nous avons associé analyses quantitative et qualitative afin de rendre compte du contexte discursif. Aussi, nous avons mobilisé la notion de corpus de textes pour mettre au jour la nature composite des discours institutionnels et les différents genres discursifs qui les constituent ;

- celui de l'absence de véritable dialogue dans la confrontation des trois corpus. La construction puis l'analyse des corpus complémentaires (C2 et C3) ont permis une confrontation et une mise en dialogue des lexiques et des conceptions de l'esprit critique que nous souhaitions établir sur le temps de l'étude, de 1998 à 2019.

– celui du changement de registre d'analyse en raison de la diversité des matériaux empiriques constitutifs de nos corpus : analyse sémiologique de la forme synoptique et des vidéos, analyse des statistiques lexicales avec Iramuteq, analyse qualitative et interprétative des énoncés, analyse quantitative de mesure de fréquence de la formule. Cette diversité nous a contraint à glisser méthodologiquement d'un registre d'analyse à un autre, ce qui a pu parfois affecter l'homogénéité pourtant recherchée au cours de la présentation des résultats de nos recherches ;

- celui de la généralisation, de la sur-interprétation et de l'interprétation illimitée qui affaibliraient la valeur scientifique de notre travail. Si l'analyse qualitative a ouvert une latitude dans les processus d'interprétation des matériaux empiriques, elle nous a également confrontée à ces potentiels écueils. Le choix de l'analyse de discours est lié à notre posture de praticienne-chercheure située dans un équilibre entre interprétation et dévoilement. Toute analyse de discours n'est-elle pas vouée à être critique ? Une critique qui élargit le champ des possibles en rendant visibles les schèmes et les présupposés idéologiques contenus dans les discours. Pour Alex Mucchielli et Pierre Paillé, l'analyse interprétative ne vise pas uniquement la compréhension, « […] elle est aussi un moteur de l'action, le ferment d'une transformation

[…][1180] ». Alors que nous revendiquions, dès le début de notre recherche, une approche herméneutique des corpus, avons-nous procédé finalement à une herméneutique critique ?

De quelle reconnaissance institutionnelle une culture critique de l'information bénéfice-t-elle dans les discours ?

À l'aune de conclure ce travail, nous ressentons le besoin de synthétiser nos résultats de recherche en mettant en relief les conceptions institutionnelles de la culture critique de l'information. Dans les discours, elle apparaît comme :

– une méta-culture fondée sur le développement d'aptitudes métacognitives et intellectuelles « naturelles » de l'élève. Elle s'appuie sur la mise en œuvre d'une éducation à l'esprit critique transversale en tant qu'éducation au jugement ;

– une culture de l'adaptabilité, face aux évolutions technologiques, qui favorise le développement d'une « pensée algorithmique », de capacités de distanciation et de distinction (entre « vécu, réel et du représenté »/« croyances, savoirs et opinions ») ;

-une culture inspirée du modèle anglo-américain (*critical thinking*) ;

-une culture apolitique qui ne repose pas sur une pratique de la critique ;

-une culture qui favorise les processus d'affiliation aux cultures scolaires (culture humaniste, culture scientifique, culture littéraire…) et qui permet de se conformer aux principes et aux idéaux républicains.

À la problématique qui porte sur la reconnaissance institutionnelle pour une culture critique de l'information, notre étude ne peut qu'apporter des réponses contrastées. Si les discours institutionnels peuvent, à certains égards, paraître ambitieux quant à la place accordée à la culture informationnelle en milieu scolaire, notamment à travers l'ÉMI, ces ambitions ne s'accompagnent pas de moyens éducatifs concrets pour la mettre en œuvre sur le terrain des établissements scolaires.

Au cours de notre parcours de recherche, nous avons voulu mettre en évidence les permanences et les ruptures dans les trajectoires de la formule « esprit critique » dans les discours institutionnels de 1998 à 2019, ainsi que les relations d'alliance lexicale et discursive que celle-ci entretient notamment avec les objets d'étude liés à l'information. Si les exigences en matière d'acquisition des compétences informationnelles se renforcent sur la période étudiée, celles-ci ne s'accompagnent pas de directives et d'orientations concrètes, fortes, qui tendent à légitimer l'autonomie des savoirs informationnels. Nous avons mis au jour l'implicite qui entoure les problématiques épistémologiques de l'information par l'analyse de la forme synoptique. Si la période 1998 à 2019 est marquée par des réformes qui induisent des changements de

[1180] *Op. cit.,* Paillé & Mucchielli, p. 118.

programmes d'enseignement, ceux-ci cachent finalement le peu de variabilité de la normativité en matière d'appropriation des savoirs informationnels. Leur valeur formatrice et émancipatoire passe au second plan cependant que l'ancrage du numérique dans la vie des apprenants pose des enjeux accrus en matière d'évaluation de l'information : apprendre à discerner une source fiable, comprendre le fonctionnement des algorithmes de Google ou Facebook autant que les mécanismes de la croyance supposent de connaître le fonctionnement, l'organisation et les valeurs du champ de l'information dans sa richesse et sa complexité. Or les représentations institutionnelles du monde de l'information qui se dégagent de nos analyses dessinent un monde au sein duquel il n'est pas nécessaire de connaître pour savoir. Cet engouement institutionnel pour l'esprit critique semble faire obstacle à une réflexion qui porte sur les processus de légitimation et d'autonomisation des savoirs informationnels qui constituent une culture informationnelle.

Les enjeux actuels de l'information sont mondiaux à l'heure des crises sanitaires et des défis climatiques, des conflits de territoires, de la manipulation et de la désinformation qui posent, avec toujours plus d'intensité, des enjeux éducatifs et de formation. Les crises successives n'ont fait que mettre en lumière les difficultés croissantes des citoyens à distinguer la vérité du mensonge, une information fiable de celle qui ne l'est pas, dans un trop plein d'information et de dé-mal-més-information. Le fonctionnement des plateformes du numérique et leur ancrage dans la vie sociale des individus ne rendent que plus vivaces ces problématiques. Qu'est-ce qu'un élève doit apprendre et savoir aujourd'hui pour vivre librement dans ce monde ? Notre travail de thèse interroge la fonction transmissive de l'école à travers la place et la légitimité des savoirs informationnels. Ce recentrage sur l'« information-nel » nous semble d'autant plus légitime face aux discours volontaristes et aux processus d'institutionnalisation qui englobent dans un « grand tout » les cultures informationnelles sous l'appellation générique de « culture numérique ». Or les résultats issus de l'analyse outillée avec Iramuteq[1181] ont révélé le lien étroit qui unit les termes « esprit critique » et « information ».

Quels sont les apports scientifiques de cette étude ? Renouvelle-t-elle les connaissances actuelles sur la fonction critique de la culture informationnelle ? Notre travail ambitionne d'approfondir le débat épistémologique et théorique en donnant toute sa force à ce champ de recherche. Interroger la fonction critique de la culture informationnelle suppose de repenser ses finalités pour donner davantage de moyens d'émancipation dans la vie sociale des apprenants en accroissant leur pouvoir d'action et de réflexion face à la complexité du monde de l'information. Les résultats de l'analyse qualitative des énoncés du corpus 1 décrivent une culture critique qui s'apparente à une culture autodidactique fondée sur des aptitudes métacognitives « naturelles » de l'élève dans son rapport au document, aux médias, à l'information et au numérique[1182]. La culture critique de l'information, dans sa richesse et sa diversité, scelle l'alliance entre les cultures constitutives de la culture informationnelle

[1181] Cf. Partie 3, chapitre 1, p.181.
[1182] Cf. Partie 3, chapitre 3, section 2.

(information, média, numérique) en interrogeant leurs finalités critiques en matière d'autonomisation intellectuelle et de pouvoir de se saisir des libertés de critiquer, de penser et de se « désassujettir ».

« Penser, classer, catégoriser ». L'étude menée par Alain Coulon, à partir des trois opérations fondamentales de tout apprentissage intellectuel, prouvait l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire en matière de réussite scolaire des étudiants. Alors qu'elle soulève une approche sociale et culturelle de l'information qui fait émerger une dimension participative et communicationnelle face au web social et aux réseaux, Yolande Maury pense un deuxième temps pour la culture informationnelle à l'aune du « participer, confronter, partager, construire sa propre vision du monde[1183] ». Nous ne prétendons pas, en seulement quelques années, rendre compte de la profondeur et des enjeux de la fonction critique de la culture informationnelle dans les discours institutionnels. Nous n'avons fait que « […] donner un peu de sens à un peu de réalité[1184] ». Dans un monde informationnel où la frontière entre la vérité et le mensonge s'efface, où les esprits peuvent être manipulés à leur insu, notre étude ne fait qu'ouvrir des perspectives en faveur d'un troisième temps de réflexion pour la culture informationnelle qui pose la problématique de sa fonction critique : discerner, critiquer, résister et agir. À l'issue de notre revue de littérature, nous avions mis en avant les expressions-symboles[1185] et les prises de position[1186] des chercheurs en SIC qui revendiquaient déjà une fonction critique pour la culture informationnelle située notamment au niveau de l'évaluation de l'information. Le contexte des attentats et l'ancrage des technologies du numérique dans le champ éducatif posent avec plus d'acuité encore cette fonction critique. Les résultats issus du décryptage de la trame lexicale du lieu discursif[1187], « former l'esprit critique », et des injonctions contradictoires que celle-ci contient, ont mis en évidence les défis auxquels est confrontée la culture critique de l'information mise à l'épreuve des cultures scolaires[1188].

Au regard de nos résultats qui concluent à l'absence de fondement critique des notions de « critique » et d'« esprit critique » dans les représentations institutionnelles, l'institution scolaire ne peut se donner les moyens des ambitions affichées dans ses discours. Pour assumer ses ambitions, l'institution pourrait dépasser la dénomination implicite des savoirs informationnels contenus dans la forme synoptique[1189] en les explicitant et en légitimant les contenus notionnels et les savoirs de référence inhérents à la formation de l'esprit critique et à l'acquisition d'une culture critique de l'information pour tous. Cette culture qui vise à questionner, émanciper et libérer face aux normes ne peut qu'ébranler l'ordre scolaire, son

[1183] *Op. cit.,* Maury, 2013.
[1184] Pour reprendre l'expression d'un collectif de chercheurs qui, sous la forme d'un lexique, soulèvent l'articulation réalité/fiction dans le cadre de la recherche scientifique : Courbières, C., Deseilligny, O., Jeanneret, Y., Gustavo Gomez-M., Mouratidou, E. & Souchier, E. (2019). R – S : Réalité - Fiction / Revue / Rubriques / Sémio – Sic / Style. *Communication & langages* 2(200), p. 229. https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages-2019-2.htm
[1185] Nous en avons donné deux illustrations à partir des expressions « intelligence informationnelle » et « être-au-monde de l'information » Cf Partie 1, chapitre 2, section 1.1.
[1186] Comme les trois « R » d'Armand Mattelart repris par Alexandre Serres. Cf Partie 1, chapitre 2, section 1.2.
[1187] Cf. Conclusion de la quatrième partie.
[1188] Cf. Partie 3, chapitre 1, p. 206.
[1189] Cf. Partie 4, chapitre 2, section 2.

découpage disciplinaire, ses problématiques épistémologiques et la recherche de sa stabilité, de sa permanence.

La formation du penseur informé et critique est pourtant à ce prix.

Analyser les discours institutionnels dans leur dimension composite revient à questionner la posture de chercheur et la place des discours scientifiques

Suivre les traces de la formule « esprit critique » exigeait une immersion régulière dans les programmes scolaires, les actions éducatives, les lois…, dans un ensemble composite de prescriptions, de normes, de représentations, d'idéaux et de valeurs. Au cours de notre parcours de recherche, nous avons fait dialoguer les discours institutionnels avec des discours convergents et divergents. Cette mise en dialogue des corpus a révélé la dimension interdiscursive des discours à l'étude ainsi que leur perméabilité. Les résultats que nous avons présentés, au cours de la troisième partie, témoignent de conceptions différenciées des notions de « critique » et d' « esprit critique » selon les corpus et sur la période étudiée.

Au cours de nos analyses, nous avons été témoin du rapprochement entre les discours institutionnels et les discours scientifiques. Un rapprochement lié aux processus de médiatisation qui ont mis en visibilité et en dialogue des discours qui interagissent entre eux autant qu'avec d'autres. Ce rapprochement qui n'est pas propre aux discours institutionnels[1190] est allé croissant sur la période de notre étude. Quels sont les effets des avancées de la recherche scientifique sur les préconisations et les décisions prises par les politiques publiques, et réciproquement ?

Ce phénomène interdiscursif a questionné notre identité de praticienne-chercheure. Il soulève, d'après nous, des enjeux de taille en raison du pouvoir de transformation sociale de l'autorité qui produit ces discours. Appartient-il au chercheur d'adresser des recommandations aux décideurs des politiques publiques[1191] ? Notre travail d'analyste consiste à ouvrir des champs de possibles par l'interprétation des idéologies contenues dans les discours. Si l'analyste les questionne et les interroge, il n'assume pas pour autant une posture normative et prescriptive vis-à-vis des politiques publiques. Produire du savoir revient à le partager. Si les connaissances produites par la recherche éclairent, sans aucun doute, les décisions prises par les politiques éducatives, les chercheurs sont-ils pour autant considérés comme des experts ? L'analyse des discours de Jérôme Grondeux et de Sophie Mazet, qui occupent, selon nous, cette posture d'expert, témoigne de notre intérêt à l'égard de cette notion qui ouvre inévitablement des perspectives dans la réflexion sur la place des savoirs informationnels dans les programmes disciplinaires. Qui sont les acteurs à l'origine de la production des programmes scolaires[1192] ?

[1190] En 2019, dans les rapports d'activité de Céméa, un fragment récupéré des travaux de la chercheure Sophie Jehel évoque la question de l'éducation à l'esprit critique. Nous avions également questionné le rôle d'Irène Pereira en tant qu'enseignante chercheure et militante de Questions de classe(s). Cf. p. 250
[1191] Certains chercheurs ont assumé ce rôle à l'instar de Jacques Gonnet qui fut écouté par Alain Savary.
[1192] Les acteurs du Conseil national des Programmes (CNP).

Quelles sont les étapes qui président à l'introduction d'objets d'enseignement liés à des savoirs informationnels dans les programmes disciplinaires ?

Au titre de praticienne-chercheure, nous sommes concernée par ces perspectives car le savoir produit par la recherche permet le savoir enseigné ; des savoirs savants aux savoirs scolaires. L'élan qui nous amène à interroger la reconnaissance institutionnelle d'une culture critique de l'information s'incarne dans notre identité de praticienne-chercheure et dans notre considération pour cette culture en tant que « discipline fondamentale » selon l'expression d'Yves Jeanneret[1193].

« Former l'esprit critique », et après ?

Nous sommes loin d'avoir éprouvé la totalité des corpus et d'avoir entendu tout ce qu'ils ont à nous dire. Si la formule appartient incontestablement à la sphère discursive institutionnelle, l'esprit critique n'est-il qu'une idéologie ou renvoie-t-il à une réalité d'action ? Réfléchir au pouvoir instituant d'un lieu discursif comme « former l'esprit critique » suppose de déplacer la réflexion vers les acteurs destinataires des discours. Quelles actions pédagogiques sont mises en œuvre par les enseignants qui se revendiquent du développement de l'esprit critique des élèves dans le cadre de l'ÉMI ?

Durant les années qui ont jalonné cette thèse, nous nous sommes souvent demandée ce qu'aurait été notre étude si nous avions débuté notre travail par le terrain et l'analyse des modes d'appropriation des discours sur l'esprit critique préalablement à l'analyse des corpus. Le travail de recherche est une construction permanente qui se poursuit en écoutant les acteurs, en échangeant avec eux, en rendant compte de la trivialité des discours lesquels en circulant donnent lieu à des processus interprétatifs. Comment ces acteurs s'approprient-ils ces discours en redéfinissant ou en contournant les normes et les prescriptions qu'ils contiennent ? Il s'agira d'investiguer les territoires de la culture critique de l'information à partir des pratiques des acteurs de terrain. Les défis sociétaux et éducatifs actuels posés par le contexte informationnel placent les CDI d'établissements scolaires, les professeurs documentalistes et les enseignants en première ligne de la revendication qui porte sur la construction d'une culture informationnelle, pour tous, qui assume pleinement sa fonction critique[1194]. De ces propositions de prolongements possibles transparaît notre propre conception de ce qu'est l'Institution : elle est ce que les acteurs en font avec leurs « braconnages[1195] », leurs initiatives, leur actions individuelles et collectives. Parents, familles, éducateurs, chercheurs, enseignants, cadres dirigeants, ce sont les acteurs qui font l'Institution.

Une sollicitation récente nous amène, en définitive, à réfléchir les prolongements possibles de ce travail sous l'angle de la formation des enseignants. L'école de formation de l'Académie de

[1193] Cf. Citation en introduction de la partie 3 de cette thèse.
[1194] Si la revue de littérature démontre que la culture critique de l'information peine à être explicitée et théorisée dans la littérature scientifique francophone, elle retrace également les prises de positions de chercheurs qui considèrent cette culture comme un héritage de la documentation. Cf. Partie 1, chapitre 2, sections 1.1. et 1.2.
[1195] *Op. cit.*, De Certeau, 1990.

Créteil nous a sollicitée, en septembre dernier, pour participer à la conception d'une formation intitulée « Approches de l'esprit critique et fondamentaux de l'ÉMI ». La demande est centrée sur l'analyse de la forme synoptique[1196]. Comment les écoles de formation répondent-elles à la force injonctive de « former l'esprit critique » en ÉMI ? Quelles actions de formation sont mises en œuvre à destination des enseignants pour favoriser une éducation critique à l'information et aux médias ? En dehors de nos analyses, nous ne savons que peu de chose finalement sur l'origine de cet artefact qu'est la forme synoptique. Des entretiens avec des acteurs ayant participé à sa réalisation élargiraient notre réflexion sur les conditions qui ont présidé à sa conception.

Ce travail doctoral retrace nos cheminements professionnels et scientifiques. Si la chercheure que nous sommes construit son objet de recherche, trace son parcours et assume ses interprétations, le choix d'un objet de recherche, des terrains, et de la méthodologie d'analyse ne sont pas le fruit du hasard. Ces choix disent de nous, de notre identité de praticienne-chercheure.

Si la recherche scientifique implique, elle transforme aussi.

[1196] *Op. cit.*, Mahmoudi, (2022, janvier).

Postface

Postface

« En diversifiant les ressources, les méthodes et les outils, il [le professeur documentaliste] contribue au développement de l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information. »

Circulaire de missions des professeurs documentalistes, *Bulletin Officiel de l'éducation nationale,* n°13 du 30 mars 2017.

Durant notre parcours de recherche, nous avons été bousculée par des questionnements d'ordre professionnel et scientifique. Penser une fonction critique pour la culture informationnelle interroge le potentiel critique des apprentissages, des activités d'éducation et d'enseignement que nous dispensons aux élèves dans notre pratique professionnelle quotidienne. Comment pouvons-nous désormais concevoir une activité pédagogique sans questionner sa dimension, son approche et sa finalité critiques ? Nos apprentissages informationnels offrent-ils aux élèves les moyens d'accroître leur pouvoir d'agir sur leurs apprentissages ?

Penser une fonction critique pour la culture informationnelle dote la praticienne-chercheure que nous sommes de nouvelles clés de lecture pour la mise en œuvre d'une éducation critique à l'information et aux médias qui réponde à ces exigences :

- de proposer aux élèves, dans une logique de co-construction, des apprentissages et des activités d'information qui stimulent leur curiosité et favorisent l'activité critique au sens foucaldien du terme ;

- de nous situer à distance de positions purement normatives et procédurales qui ne peuvent, à elles seules, constituer une éducation critique ;

-de recentrer nos contenus de formation et d'enseignement sur la valeur épistémologique et le pouvoir émancipateur des savoirs informationnels.

Et ainsi nous pourrons « […] contribue(r) au développement de l'esprit critique face aux sources de connaissance et d'information » comme l'énonce l'extrait de la circulaire de missions ci-dessus.

C'est par le sens que nous donnons à cette citation que s'achève, momentanément, le voyage de la formule « esprit critique ».

Bibliographie

Bibliographie

A[1197]

Abbou, J., Aron, A. & Marignier, N. (2018). Introduction. Le genre, lieu discursif de l'hétérogène. *Semen*, (44). https://doi.org/10.4000/semen.10790

ABCD. (1996). Manifeste ABCD pour la culture de l'information. *Documentaliste-sciences de l'information, 33*(4-5), 22-23.

Alava, S., Frau-Meigs, D., & Hassan, G (2018). *Les jeunes et l'extrémisme violent dans les médias sociaux. Inventaire des recherches*. Unesco. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01925898/document

Amar, M. (2000). *Les fondements théoriques de l'indexation : une approche linguistique*. ADBS.

Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : Ethos et identité verbale*. PUF.

Amossy, R., Krieg-Planque, A. & Paissa, P. (dirs.) (2014, novembre). La formule en discours : perspectives argumentatives et culturelles. *Repères DoRiF,* (5). https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=183

Archambault, M. (2009). Culture littéraire et culture informationnelle : à l'heure du numérique, la reconnaissance d'un domaine info-littéraire. *Les Cahiers du numérique, 5*(3), 115-130. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-115.htm.

Assises nationales pour l'éducation à l'information et à la documentation (2003). *Clés pour la réussite, de la maternelle à l'université.* URFIST.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.

Attruia, F. (2014). Opacité sémantico-référentielle et ambiguïté de la formule flexicurité dans les discours de la Commission européenne. *Repères DoRiF,* (5). https://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=180

Auboussier, J. (2015). Présentation, *Semen*, 39. https://doi.org/10.4000/semen.10463

[1197] Cette bibliographie a été établie selon les normes françaises APA (*American Psychological Association*), 7ème édition 2019 : https://www.scribbr.fr/normes-apa/normes-apa-7/

Bachelet, T., & Dezobry, C. (1882). Institution. Dans *Dictionnaire général des lettres, des beaux-arts et des sciences morales et politiques*.

Bachelet, T., & Dezobry, C. (1882). Polémique. Dans *Dictionnaire général des lettres, des beaux-arts et des sciences morales et politiques*.

Bachelet, T., & Dezobry, C. (1882). Lieu. Dans *Dictionnaire général des lettres, des beaux-arts et des sciences morales et politiques*.

Bachimont, B. (1996). *Herméneutique matérielle et artéfacture : des machines qui pensent aux machines qui donnent à penser. Critique du formalisme en Intelligence Artificielle*. [Thèse de doctorat, École Polytechnique]. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23386.59848

Bachimont, B. (2020). L'interdisciplinarité comme pratique disciplinaire. *Revue Intelligibilité du numérique,* (1). http://intelligibilite-numerique.numerev.com/numeros/n-1-2020/4-bachimont-interdisciplinarite-comme-pratique-disciplinaire

Bachimont, B. (2020, 28 février). *Rhétorique de l'intelligibilité, vers des humanités du numérique* [Séminaire]. Maison des sciences de l'Homme, sciences et société unies pour un autre développement à Montpellier. https://www.youtube.com/watch?v=Z9q5pijXp-E

Bacqué M.-H. & Biewener C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* La Découverte.

Baillargeon, N. (2006). *Petit cours d'auto-défense intellectuelle*. Lux.

Balle, F. (2004). *Les médias*. PUF.

Baltz, C. (1995). Le concept d'information : essai de définition. *Communication. Information Médias Théories, 16*(2), 163-176. https://doi.org/10.3406/comin.1995.1744

Baltz, C. (1998). Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux. *Documentaliste-Sciences de l'information, 35*(2), 75-82.

Baltz, C. (2011). De la culture informationnelle à la cyberculture : genèse d'un enseignement. *Médiadoc*, (6), pp .1-5. http://www.apden.org/De-la-culture-informationnelle-a.html

Baltz, C. (2015). De « l'InfoDoc » à la 2e cyberculture ». Dans M. Ihadjadene & A. Saemmer, & C. Baltz (dirs.), *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique* (pp. 37-73). Hermann.

Barthes, R. (2013) [1957]. *Mythologies*. Seuil.

Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communications,* (4), pp. 40-51. https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027

Basili, C. (2008). Theorems of Information Literacy [Principes de la maîtrise de l'information]. Dans C. Basili (dir.). *Information Literacy at the crossroad of Education and Information Policies in Europe* (pp. 33-52). Consiglio Nazionale delle Ricerche

Bawden, D. (2001). Information and digital literacies : a review of concepts [Information et littératie numérique : un état de l'art]. *Journal of Documentation, 57*(2), 1-30. https://doi.org/10.1108/EUM0000000007083

Bawden, D., & Robinson, L. (2002, octobre). Promoting literacy in a digital age : approaches to training for information literacy [Promouvoir la littératie à l'ère numérique : approches de la formation à la maîtrise de l'information]. *Learned Publishing, 15*(4), 297-301. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1087/095315102760319279

Beguin-Verbrugge, A., & Kovacs, S. (dirs.). (2011). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Hermès science Lavoisier.

Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. [Analyse conceptuelle et aperçu historique de la maîtrise de l'information]. *College and Research Libraries, 55*(4), 309-322. https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/14902/16348

Beilin, I., & Léonard, A. E. (2013). Teaching the skills to question : a credit course approach to critical information literacy [Enseigner les compétences nécessaires pour douter : une approche de la maîtrise critique de l'information]. *Urban Library Journal*, *19*(1), 1-9. https://academicworks.cuny.edu/ulj/vol19/iss1/10

Belisle, C. (2006). Literacy and the digital knowledge revolution [Littératie et révolution numérique de la connaissance]. Dans A. Martin & D. Madigan (dirs.). *Digital Literacies for Learning* (pp. 51-67). Facet Publishing.

Bernhard, P. (1998). Apprendre à « maîtriser » l'information : des habiletés indispensables dans une « société du savoir ». *Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation*, *26*(1). https://doi.org/10.7202/1080643ar

Bernhard, P. (2001). *Maîtrise de l'information et notions associées - Information literacy and related notions (termes ou expressions en usage et leurs équivalents les plus fréquents).* Consulté le 05 février 2017 sur http://www.mapageweb.umontreal.ca/bernh/TICI/termino.html

BIE (Bureau International de l'éducation de l'Unesco) (2014). *Principes directeurs sur l'apprentissage au 21e siècle*. Unesco. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/guiding_principles_brochure_fre.pdf

Bindé, J. (2005a). *Vers les sociétés du savoir : rapport mondial de l'UNESCO.* Unesco, Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141907

Boisvert, J. (1996, décembre). Développer la pensée critique au collégial. *Pédagogie collégiale*, *10*(2), 33-37. https://doi.org/10.7202/000292ar

Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. Édition du Renouveau pédagogique.

Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial : étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(3), 601-624. https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2000-v26-n3-rse368/000292ar.pdf

Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustration et applications. *Revue québécoise de psychologie*, *36*(1), 3-33. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34524/033878-boisvert-pensee-critique-definition-illustration-applications-2015.pdf?sequence=1

Boltanski, L. (2008). Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (8). https://doi.org/10.4000/traces.2333

Bonnafous, S. (1992). Le terme « intégration » dans le journal *Le Monde* : sens et non-sens. *Hommes et migrations*, (1154), pp. 24-30. https://doi.org/10.3406/homig.1992.1828

Bonnafous, S., & Tournier, M. (1995). Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique. *Langages*, (117) pp. 67-81. https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1706

Boubée, N. (2019). La formation des professeur·e·s documentalistes, l'instant d'après (la promotion de l'ÉMI). *Médiadoc*, (22), pp. 26-31.

Bougnoux, D. (2016, 10 janvier). *Daniel Bougnoux parle communication, politique et terrorisme avec FastNCurious* [Vidéo]. FastNCurious.

http://fastncurious.fr/2016/01/10/daniel-bougnoux-parle-communication-politique-et-terrorisme-avec-fastncurious/

Boullier, H. ; Kotras, B. & Siles, I . (2021). Savoirs incertains. *RESET, (10).* http://journals.openedition.org/reset/2698

Boure, R. (dir.) (2002). *Des sciences de l'information et de la communication : regards croisés*. Presses universitaires du Septentrion.

Bourque, J., Prevost, N. & Lang, M. (2013). La Toile et la pensée critique : une conceptualisation deleuzienne. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, *20*, 381-400. https://doi.org/10.3406/stice.2013.1074

Boustany, J. (2014). Le champ de l'*information literacy* en France à travers les publications scientifiques. Dans V. Liquète (dir.), *Cultures de l'information* (pp. 139-159). CNRS Éditions.

Bretelle-Desmazières, D. (1987, octobre). L'information au cœur des formations d'Ingénieurd'ingénieur. *European Journal of Engineering Education*, *12*(2), 139-146. https://doi.org/10.1080/03043798708939353

Brilliant, M. (2011). L'émergence de la polémique autour de la formule « immigration choisie » dans la presse française (janvier-juillet 2005). *Semen,* (31). https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.4000/semen.9105

Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. PUF.

Bronner, G. (2013, 07 mars). *La société de l'information a-t-elle noyé notre esprit critique ?* [Émission de radio]. https://www.franceculture.fr/emissions/les-matins/la-societe-de-linformation-t-elle-noye-notre-esprit-critique

Bronner, G. (2016, avril). Il faut apprendre le doute méthodique dès l'école. *La Recherche,* (510), 48-51.

Bronner, G. (2016, décembre). Aiguiser le sens critique. *Sciences humaines*, (287), pp. 38-39.

Bronner, G. (2019, 11 juin). L'esprit critique peut s'enseigner et s'apprendre en tant que tel. *Le Monde.* https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/06/11/gerald-bronner-l-esprit-critique-peut-s-enseigner-et-s-apprendre-en-tant-que-tel_5474678_4401467.html

Bruce, C. (1997). *Seven Faces of Information Literacy: towards inviting students into new expériences* [Les sept visages de la maîtrise de l'information : inciter les étudiants à de nouvelles expériences]. http://www.connect2tls.info/uploads/8/1/8/3/8183810/bruce.pdf

Bruce, C. S. (2002). Information literacy as a catalyst for educational change. A background paper [La maîtrise de l'information comme catalyseur du changement éducatif. Document de référence]. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.113.3967&rep=rep1&type=pdf

Bruillard, É. (2011). Quelles bases pour une discipline scolaire information-documentation ? *Mediadoc*, (6), pp. 1-4.

Bucheton, D. (2017). Postures des enseignants et des élèves. *CNESCO* [Centre national d'étude des systèmes scolaires], 7-8 mars, pp.1-7. htp://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf

Buisson, F. (1882-1887) (dir.). Critique. Dans *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. *Tome 1*.

C

Cacaly, S. (1997). Lexique. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation.*

Cacaly, S. (1997). Traitement de l'information. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation.*

Campbell, S. (2004, 22-27 août). *Définir l'information literacy au 21e siècle* [Conférence]. 70th IFLA General Conference and Council, Buenos Aires. https://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/059e-Campbell.pdf

Candel, É., Jeanne-Perrier, V., & Souchier, É. (2012). Petites formes, grands dessins : d'une grammaire des énoncés éditoriaux à la standardisation des écritures. Dans J. Davallon (dir.), *L'économie des écritures sur le web. Volume 1 : traces d'usage dans un corpus de sites de tourisme* (pp. 165-201). Hermès/Lavoisier.

Caroti, D. (2010). *Pensée critique ? Esprit critique ? Un peu de théorie*. Cortecs. Consulté le 22 novembre 2019 sur https://cortecs.org/publications-recherche/pensee-critique/

Caroti, D. (2020, juillet-septembre). Pourquoi enseigner l'esprit critique ? *Science et pseudo-sciences*, (333), pp. 108-111.

Caroti, D. (2020, octobre-décembre). Former les enseignants à enseigner l'esprit critique ? *Science et pseudo-sciences*, (334), pp. 95-98.

Carr, N. (2008, July-August). *Is Google making us stupid? What the Internet is doing to our brains* [*Google nous rend-il stupide ? Ce qu'internet fait à notre cerveau*]. The Atlantic. Consulté le 29 août 2017 sur https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/

Cerisier, J.-F. (2016). La forme scolaire à l'épreuve du numérique. *Questions de communication*, (34), pp. 1-20. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01216702/document

Chandelier, M., Diwersy, S., & Paissa, P. (2020). Émergence et diffusion des formules « diversité biologique » et « biodiversité » dans *Le Monde* (1979-2018). *SHS Web Conférence*, *78*, 1-13. https://doi.org/10.1051/shsconf/20207801009

Chante, A. (2010). La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, (1), pp. 33-44. https://doi.org/10.3917/enic.010.0200

Chante, A., & De Lavergne, C. (2010). L'expression « culture de l'information » : quelle pertinence, quels enjeux ?. Dans F. Chapron & É. Delamotte (dirs.), *L'éducation à la culture informationnelle* (pp. 40-48). Presses de l'ENSSIB.

Chapron, F., & Delamotte, É. (dirs.). (2010). *L'éducation à la culture informationnelle*. Presses de l'ENSSIB.

Chapron, F. (2015, 9-11 octobre). *De la pédagogie du document au curriculum en information-documentation : dynamiques et résistances* [Congrès]. 10ème congrès des enseignants documentalistes de la FADBEN, Limoges. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01249355/document

Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, (117), pp. 96-111. https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1708

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (dirs.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours.* Seuil.

Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus*, (8), pp. 37-66. https://doi.org/10.4000/corpus.1674

Charbonnier, J.-L. (2014, 17 octobre). *Culture, savoirs et apprentissages « numériques » en information-documentation* [Journée d'étude]. Groupe de recherche sur les cultures et la

didactique de l'information (GRCDI), Rennes. https://grcdi.hypotheses.org/files/2014/10/JE-GRCDI_Texte_J.L.Charbonnier.pdf

Chartier, D. (2013). Penser le lieu comme discours. *Cahiers Figura, 34*, 15-25. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02288699/document

Chenevez, O. (2000). Ce n'est pas en critiquant qu'on devient esprit critique. *Cahiers pédagogiques*, (386), pp. 1-12.

Chenevez, O. & Stadler, A. (2021). La formation de l'esprit critique : la zététique pour accompagner l'éducation aux médias. Dans *Des cultures aux pratiques informationnelles : approches, enjeux, diversités des pratiques informationnelles* (pp. 57-88). Presses universitaires de la Méditerranée.

Chevillotte, S. (dir.). (2004). *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne : problèmes et perspectives.* Actes des rencontres Formist. Presses de l'Enssib.

Chevillotte, S. (2005). Bibliothèques et *information literacy* : un état de l'art. *BBF*, *50*(2), 42-49. https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0042-007

Chopin, M.-P. & Sinigaglia, J. (2020, avril). *L'institutionnalisation de l'esprit critique comme compétence. Au croisement de l'éducation aux médias et de l'éducation artistique et culturelle* [Colloque]. Colloque international Ticemed 12 : L'Éducation aux médias tout au long de la vie : des nouveaux enjeux pédagogiques à l'accompagnement du citoyen, p. 218. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03206274v2

Coelho Bezerra, A. (2021, août). From critical information literacy to a critical theory of information [De la maîtrise critique à une théorie critique de l'information]. *International Review of Information Ethics, 30,* 1-10. https://informationethics.ca/index.php/irie/article/view/411/420

Collin, S., Guichon, N., & Ntébutsé, J.-G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, *22*, 89-117. https://doi.org/10.3406/stice.2015.1688

Collin, S., Brotcorne, P., Fluckiger, C., Grassin, J.-F., Guichon, N., Muller, C., Ntébutsé, J.-G., Ollivier, C., Roland, N., Schneider, É., & Soubrié, T. (2016). Vers une approche

sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre. *Adjectif.net*. http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387

Coulon, A. (1999) *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. Le cas de Paris 8*. Association internationale de recherche ethnométhodologique.

Condorcet. (1988) [1795]. Dixième époque : des progrès futurs de l'esprit humain. Dans *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* suivi de *Fragment sur l'Atlantide* (pp. 265-297). Flammarion.

Conseil de l'Union Européenne (2016, 30 mai). Développement de l'éducation aux médias et de l'esprit critique au moyen de l'éducation et de la formation. *Conclusions du Conseil*. https://www.consilium.europa.eu/fr/press/press-releases/2016/05/30/eycs-conclusions-developing-media-literacy/

Cordier, A., & Loicq, M. (2015). Éducation aux médias et à l'information à l'heure du numérique. Dans M. Ihadjadene, A. Saemmer & C. Baltz (dirs), *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique* (pp. 113-133). Hermann.

Cordier, A. (2015). *Grandir connectés*. C&F Éditions.

Cordier, A. (2018). On ne naît pas étudiant·e, on le devient. *Revue française des sciences de l'information et de la communication,* (15). https://doi.org/10.4000/rfsic.5130

Cornu,B., Fullsack, J.-L., Jeanneret, Y., Kiyindou, A., Labelle, S., Le Moënne, C., Massit-Folléa, F., & Mathien, M. (2005). Introduction : vous avez dit « société de l'information » ?. Dans Commission nationale Française pour l'Unesco, *La « société de l'information » : glossaire critique* (pp. 9-35). La Documentation Française.

Corroy-Labardens, L. (2016). *Éducation et médias : la créativité à l'ère du numérique*. ISTE.

Corroy, L., & Froissart, P. (2018). L'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'Éducation (2005-2017). *Questions de communication*, (34), pp. 173-188. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.15749

Cosperec, S. (2017, 6 décembre). *Développer l'esprit critique des élèves ? Un mouvement anglo-saxon, le Critical thinking. Mais quel intérêt ?* [Journée d'étude]. Formation à l'esprit critique, Créteil. http://skhole.fr/journee-d-etude-formation-de-l-esprit-critique

Courbieres, C., Deseilligny, O., Jeanneret, Y., Gomez-Mejia, G., Mouratidou, É., & Souchier, É. (2019). R – S : RÉALITÉ - FICTION / REVUE / RUBRIQUES / SÉMIO - SIC / STYLE. *Communication & langages,* 2(200), 225-244. https://doi.org/10.3917/comla1.200.0225

Couzinet, V. (2008, octobre). Vers une « société du savoir » : approche ethno-informationnelle de la « culture de l'information ». *Analele stiintifice ale universitatii Alexandru Ioan Cuza din Iasi.* [Annales scientifiques de l'Université de Iasi], 1(1), 83-98. https://anale.fssp.uaic.ro/index.php/stiintealecomunicarii/article/viewFile/280/214

CPDIRSIC. [Conférence permanente des directeurs.trices des unités de recherche en sciences de l'information et de la communication] (2019). *Dynamiques des recherches en sciences de l'information et de la communication.* http://cpdirsic.fr/wp-content/uploads/2019/08/dyresic-web-08-2019.pdf

Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La découverte.

D

D'Enfert, R., Legris, P. & Verneuil, Y. (2019). La fabrique complexe et évolutive des programmes scolaires (1880-1990). *Carrefours de l'éducation*, 47, 23-36. https://doi.org/10.3917/cdle.047.0023

Dauzat, A., Dubois, J. & Mitterrand, H. (1964). Aptitude. Dans *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*. Larousse.

Davallon, J. (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès*, *La Revue, 38*(1), 30-37. https://doi.org/10.4267/2042/9421

De Barros Silva e Teixeira, R. (2014, janvier-mars). O sintagma « progressão continuada » sob a lupa da análise do discurso: um caso de fórmula discursiva? [Le syntagme "progression continue" sous la loupe de l'analyse du discours : un cas de formule discursive ?]. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *14*(1). https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982014000100010&lng=pt&tlng=pt

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : arts de faire.* (2ède éd.). Gallimard.

De Certeau, M. (1993). *La Culture au pluriel* (pp. 105-123). Seuil.

Delamotte, É. (2012, 22-24 mars). *La culture de l'information a-t-elle une histoire ?*. 9ème congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, Paris. https://www.canal-u.tv/video/fadben_federation_des_enseignants_documentalistes_de_l_education_nationale/la_culture_de_l_information_a_t_elle_une_histoire.9834

Delamotte, É. (2013). La culture informationnelle : le noyau central d'une nouvelle forme scolaire ?. Dans F. Papy (dir.). *Recherches ouvertes sur le numérique* (pp. 263-281). Hermès-Lavoisier.

Delamotte, É., & Cordier, A. (2014). La culture informationnelle : quelques pistes pour sa didactisation. *Communication, technologie et développement*, (1), pp. 98-108. https://www.openedition.org/19049

Delamotte, É. (2015). Dynamique du développement de la culture informationnelle : facteurs et étapes. Dans M. Ihadjadene, A. Saemmer & C. Baltz (dirs). *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique* (pp. 13-37). Hermann.

Delamotte, É., Chenevez, O., & Philippe, J. (2017). La mise en mots de la culture informationnelle et sa traduction dans les textes français relatifs à l'ÉMI. 1-24. https://www.openscience.fr/IMG/pdf/iste_eduv1n1_3.pdf

Delamotte, É., Philippe, J., Chenevez, O., Loicq, M., & Serres, A. (2017, mars). *Convergences et divergences des trois cultures de l'information (info-doc, info-média, info-data) : deux corpus de textes sous la loupe d'Alceste*. Rapport de recherche de la Tâche 1 de l'ANR TRANSLIT. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01552080/document

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, (3), pp.28-43.

Delormas, P. (2010). Analyse du discours institutionnel de l'école. Le cas de l'écriture de soi. *Cahiers de sociolinguistique*, *15*(1), 109-121. https://doi.org/10.3917/csl.1001.0109

Delormas, P. (2017). Introduction. Pour une analyse du discours de l'école. Frontières et jalons. *Argumentation et Analyse du Discours*, (19). https://doi.org/10.4000/aad.2488

Delors, J. (1996). *L'Éducation : un trésor est caché dedans*. UNESCO, Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930

De Munck, J. (2011). Les trois dimensions de la sociologie critique. *SociologieS. La recherche en actes.* https://doi.org/10.4000/sociologies.3576

Denouël, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès, La Revue*, (78), 80-86. https://doi.org/10.3917/herm.078.0080

De Rosnay, J. (1996, août). Pour une nouvelle culture de la société informationnelle. *Le monde diplomatique*, *5*. https://www.monde-diplomatique.fr/1996/08/DE_ROSNAY/5711

Desfriches-Doria, O. (2018). Culture informationnelle et pensée critique, vers une approche créative. *Journal for Communication Studies*, *11*(2), 107-129. https://www.essachess.com/index.php/jcs/article/view/428

Desfriches-Doria, O. (2021, mai). *La modélisation : un outil au service de l'esprit critique ?* [Colloque]. Éducation aux controverses, enjeux, défis et méthodes, pour une citoyenneté active et responsable, 88e congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03252800/document

Devauchelle, B., Platteaux, H., & Cerisier, J-F. (2009). Culture informationnelle, culture numérique, tensions et relations : le cas des référentiels C2i niveau 2. *Les Cahiers du numérique*, *5*(3), 51-69. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-51.htm.

De Vecchi, G. (2017). *Former l'esprit critique : aussi important qu'apprendre à lire, écrire et compter ! Tome 1, Pour une pensée libre*. ESF éditeur.

Dewey, J. (1975) [1916]. *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*, (G. Deledalle, Trad.). Colin.

Dhilly, O. (2009). L'éducation aux médias, une éducation technique ? Dans F. Chapron & É. Delamotte (dirs.), *L'éducation à la culture informationnelle* (pp. 58-67). Presses de l'ENSSIB.

Doherty, J. J, & Ketchner, K. (2005). Empowering the intentional learner : a critical theory for information literacy instruction [L'autonomie de l'apprenant intentionnel : une théorie critique pour l'enseignement de la maîtrise de l'information]. *Library Philosophy and Practice, 8*(1). https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/70

Doueihi, M. (2011). *La grande conversion numérique suivi de rêveries d'un promeneur numérique*. Points.

Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions suivi de la connaissance de soi et il n'y a pas de don gratuit*. La découverte poche.

Dubet, F. (2014). Foucault et l'école : une absence d'usage. Dans H. Oulc'hen (dir.), *Usages de Foucault* (chap. 15, pp. 231-250). Presses universitaires de France. http://dx.doi.org/10.3917/puf.hen.2014.01.0231

Dunaway, M. (2011). Web 2.0 and critical information literacy [Web 2.0 et maîtrise critique de l'information]. *Public Services Quarterly*, *7*(3-4), 149-157. http://dx.doi.org/10.1080/15228959.2011.622628

Duplessis, P. (2017). *Des buts aux objectifs en Information-Documentation*. Les Trois couronnes. Consulté le 11 juillet 2019 sur http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/des-buts-aux-objectifs-en-information-documentation.

Durozoi, G., & Roussel, A. (1997). Institution. Dans *Dictionnaire de la philosophie*.

E

Éco, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Grasset.

Eisenberg, B. M. (2003). *The Big6 Approach to Information and Technology Literacy* [6 grandes compétences de la maîtrise de l'information et des technologies]. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3424860

Elmborg, J. (2006). Critical information literacy implications for instructional practice [Maîtrise critique de l'information pour la pratique pédagogique]. *Journal of Academic Librarianship, 32*(2), 192–199. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2005.12.004

Elmborg, J. (2012). Critical information literacy: definitions and challenges [Maîtrise critique de l'information : définitions et enjeux]. Dans W. Wilkinson & B. Carroll (dirs.), *Transforming information literacy programs: Intersecting frontiers of self, library culture, and campus community* (pp. 75-95). Association of College.

Ennis, H. R. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities [Une taxonomie des dispositions et des capacités de la pensée critique]. Dans J. Baron & R. Sternberg (dirs.) *Teaching thinking skills*: *theory and practice* (pp. 9-26). W.H. Freeman.

Ennis, H. R. (1991). Critical thinking: a streamlined conception [Pensée critique : une conception simple]. *Teaching Philosophy*, *14*(1), 5-25. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf?sfvrsn=91b61288_2

Ennis, H. R. (1996). Critical thinking dispositions : their nature and assessability [Dispositions de pensée critique : nature et évaluation]. *Informal Logic*, *18*(2-3), 165-182.

Fabre, I., & Gardiès, C. (2007, 7-8 juin). *Construction des compétences informationnelles dans l'enseignement agricole : une mise en œuvre paradoxale* [Colloque]. International Society for Knowledge Organization (ISKO), Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs, Toulouse. https://oatao.univ-toulouse.fr/1902/

Fabre, I., & Couzinet, V. (2008). Désir, curiosité, culture informationnelle : l'organisation des savoirs au cœur de l'histoire des idées. *Revue canadienne des sciences de l'information et de la bibliothéconomie, 32*, 85-105. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00802749

Fabre, M (2003, avril-mai-juin). L'école peut-elle encore former l'esprit ?. *Revue française de pédagogie*, 143, pp. 7-15.

Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking* : *what it is and why it counts* [Pensée critique : définition et enjeux]. Consulté le 08 septembre 2017 sur https://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf

FADBEN [Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale] (1978). *Documentation, discipline nouvelle* [Manifeste]. http://www.apden.org/IMG/pdf/Manifeste-78-1.pdf

FADBEN [Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'Éducation nationale] (2007, mars). Les savoirs scolaires en information-documentation : 7 notions organisatrices. *Médiadoc.* http://www.apden.org/IMG/pdf/Mediadoc-Savoirs-scol_Mars2007_Der.pdf

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. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2266

Favier, L. (2013). Culture informationnelle et accès à la culture dans la société numérique. *Les Cahiers de la SFIC*, (8), pp. 63-68. https://www.sfsic.org/index.php/services-190/telechargements/publications-de-lasfsic/719-cahiers-de-la-sfsic-nd8-printemps-2013/file

Faye, J.-P. (1972). *Théorie du récit : introduction aux « langages totalitaires ».* Hermann.

Ferraris, M. (2017, 29 décembre). Vous arrêtez de croire n'importe quoi. *Le Monde*, 3.

Fiala, P. (2007). L'analyse du discours politique : analyse de contenu, statistique lexicale, approche sémantico-énonciative. Dans S. Bonnafous & M. Temmar, *Analyse du discours en SHS* (pp. 73-84). Ophrys.

Fleury, B., & Walter, J. (2016). De la critique en communication. *Questions de communication*, (29), pp. 135-144. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.10437

Forquin, J.-C. (2004, octobre). L'éducation et la question de la culture. *Ecole et culture,* (26), pp. 4-7.

Fossier, A. & Manicki, A. (2009) Où en est la critique ?. *Tracés. Revue de Sciences humaines, (13)* http://journals.openedition.org/traces/306

Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours : leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Gallimard.

Foucault, M. (1975). Des institutions complètes et austères. Dans *Surveiller et punir : naissance de la prison* (chap. 1, pp. 235-261). Galimard.

Foucault, M. (1976). Le discours ne doit pas être pris comme... Dans *Dits et Écrits 1954-1988. Tome III 1976-1979* (pp. 123-124). Gallimard.

Foucault, M. (2015) [1978]. *Qu'est-ce que la critique ? suivi de La culture de soi*. Édition établie par Henri-Paul Fruchaud et Daniele Lorenzini. Vrin.

Foucault, M. (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté (entretien avec H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 janvier 1984). Dans *Dits et Ecrits 1954-1988. Tome II 1976-1988* (pp. 1527-1548). Gallimard.

Foucault, M. (2001a). Est-il donc important de penser ? Dans *Dits et Ecrits, 1954-1988. Tome II 1976-1988* (pp. 997-1001). Gallimard.

Foucault, M. (2001b) [1981-1982] L'herméneutique du sujet. Dans *Dits et Ecrits, 1954-1988. Tome II 1976-1988* (pp. 1172-1184). Gallimard.

Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres : cours au Collège de France 1982-1983.* Gallimard.

Fraenkel, B., & Mbodj-Pouye, A. (2010). Introduction : les *New Literacy studies*, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, *133*(3), 7-24. https://doi.org/10.3917/ls.133.0007

Frau-Meigs, D. (2005). Éducation aux médias et aux TIC. Dans Commission nationale française pour l'Unesco, *La « société de l'information » : glossaire critique* (pp. 64-66). La Documentation française.

Frau-Meigs, D. (2012). *La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybériste*. Les e-dossiers de l'audiovisuel. Consulté le 2 mars 2018 sur http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/la-radicalite-de-laculture-de-l%E2%80%99

Frau-Meigs, D. (2017). *Développer l'esprit critique contre les « infaux »*. Courrier de l'Unesco : plusieurs voix, un seul monde. Consulté le 14 octobre 2019 sur https://fr.unesco.org/courier/2017-juillet-septembre/developper-esprit-critique-contre-infaux

Frau-Meigs, D. (2019). *Faut-il avoir peur des fake news ?*. La Documentation française.

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie.* Érès.

Frisch, M. (2007). *Disciplinarisation et didactisation*. *Esquisse*. EFCS-IUFM d'Aquitaine, pp. 155-165. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00687748/document

Frisch, M. (2016). Des modèles et des concepts en question pour une didactique de l'Information-Documentation et proposition d'une matrice curriculaire dynamique. *Tréma,* (45), pp. 43-57. https://doi.org/10.4000/trema.3492

Froissart, P. (2020). Vrai et Faux en contexte médiatique. « Fake news », infox, rumeur. Dans S. Kintz (dir.), *Décoder les fausses nouvelles et construire son information avec la bibliothèque* (pp. 22-37). Les presses de l'ENSSIB.

G

Gagnon, M., Giroux, P., Cornut, J., & Lessard, S. (2018). Quelles pratiques critiques pour les étudiants en enseignement face à internet. Dans G. Kapzaï, *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (pp. 77-96). JFD.

Gauvrit, N., & Delouvée, S. (dirs.). (2019). *Des têtes bien faites : défense de l'esprit critique.* PUF.

Gauvrit, N., & Pasquinelli, É. (2019, octobre). Enseigner l'esprit critique. *Pour la science*, (505), pp. 69-73.

George, É. (2014). Quelles perspectives critiques pour aborder les TIC ?. *tic&société*, *8*(1-2), 10-29. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.1365

Gilbert, A.-F. & Rey, O. (2018, mars). L'essentiel pour comprendre les questions éducatives. *Edubref.* Institut français de l'éducation (IFé). https://pollen.chlorofil.fr/edubref-de-life-lessentiel-pour-comprendre-les-questions-educatives/

Goeury, M. (2007). *Les Lumières : l'invention de l'esprit critique*. EJL.

Gonnet, J. (1997). *Éducation et médias*. Presses universitaires de France.

Gonnet, J. (2001). *Éducation aux médias : les controverses fécondes*. Centre national de documentation pédagogique.

Goody, J. (1977). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage* (J. Bazin & A. Bensa, Trad.) (pp. 7-107). Les éditions de minuit.

Granjon, F. (2014). La critique est-elle soluble dans les sciences de l'information et de la communication ? Codicille. Dans F. Granjon & É. George (dirs.), *Critique, sciences sociales et communication* (pp. 1-40). Éditions Mare et Martin.

Gregory, L., & Higgins, S. (2017). Critical Information Literacy in Practice : a bibliographic review essay of critical information literacy, critical library pedagogy handbook, and critical literacy for information professionals [Maîtrise critique de l'information en pratique : état de l'art de la maîtrise critique de l'information, manuel de pédagogie critique de la bibliothèque et maîtrise critique pour les professionnels de l'information]. *Communications in Information Literacy*, *11*(2), 390-403. https://doi.org/10.15760/comminfolit.2017.11.2.10

Greimas, A. J., & Courtes, J. (1993). *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette livre.

Grondeux, J. (2017). Peut-on enseigner l'esprit critique ? *Sciences Humaines*, *296*(9), 48-49.

Grosjean, L. (2014). La formule « arts premiers » : désignations et ajustements institutionnels du « musée du Quai Branly ». Dans J. Longhi & Sarfati, G.-E. (dirs.) (2014). *Les discours*

institutionnels en confrontation : contribution à l'analyse des discours institutionnels et politiques (chap. 2, pp. 46-72). L'Harmattan.

GT-PDCI. (2016). *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur : traduction française du Framework for information literacy for higher education de l'Association of College & Research Libraries.* ACRL. http://ptc.uquebec.ca/pdci/referentiel-de-competences-informationnelles-en-enseignement-superieur

Guilhaumou, J. (2002). Le corpus en analyse de discours : perspective historique. *Corpus*, (1). https://doi.org/10.4000/corpus.8

H

Hagège, H. (2017). L'éducation à la responsabilité à l'École française : obstacles et leviers à l'échelle institutionnelle. *Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies*, *(16).* https://doi.org/10.4000/rdst.1580

Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. La dispute.

Hatzfeld, A., Darmesteter, A., & Thomas, A. (1920). *Dictionnaire général de la langue française du commencement du 17e siècle à nos jours*. Delagrave.

Heidi, J., & Williamson, K. (2010). Discourse and practice in information literacy and information seeking : gaps and opportunities [Discours et pratiques en matière de maîtrise de l'information et de recherche d'information: manques et opportunités]. *Information Research*, 16(1). http://www.informationr.net/ir/16-1/paper458.html

Hirschlorn, M. (2018). Conversation avec Gérald Bronner : ce n'est pas la post-vérité qui nous menace, mais l'extension de notre crédulité. *The Conversation*. Consulté le 10 septembre 2019 sur http://theconversation.com/conversation-avec-gerald-bronner-ce-nest-pas-la-post-verite-qui-nous-menace-mais-lextension-de-notre-credulite-73089

Hoaglund, J. (1990). L'enseignement de la pensée critique aux États-Unis. (C. Plantin, Trad.) *Linx*, (22), pp. 81-103. https://doi.org/10.3406/linx.1990.1147

Hollis, H. (2019). Information literacy and critical thinking : different concepts, shared conceptions [Maîtrise de l'information et pensée critique : des concepts différents, des conceptions communes]. *Information Research*, *24*(4). http://www.informationr.net/ir/24-4/colis/colis1921.html#cil17

Huisman, D., Vergez, A., & Le Strat, S. (1996). *Histoire des philosophes illustrés par les textes*. Nathan.

Huw, C. D. (2017). Learning to Google: understanding classed and gendered practices when young people use the internet for research [Learning to Google: comprendre les pratiques de classe et de genre lorsque les jeunes utilisent l'internet pour leurs recherches]. *New Media & Society, 20*(8), 2767-2780. https://doi.org/10.1177/1461444817732326

I

International Federation of Library Associations and Institutions, (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning.* IFLA. https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf

Ihadjadene, M., Saemmer, & A., Baltz, C. (dirs). (2015). *Culture informationnelle : vers une propédeutique du numérique*. Hermann.

J

Jacquez, L. (2015). De la difficulté de défendre les sans-papiers dans l'espace public français : typologie et analyse des contre-discours militants (2006-2010). *Semen*, (39). https://doi.org/10.4000/semen.10482

Jacquinot, G. (1995). De la nécessité de rénover l'éducation aux médias. *Communication. Information Médias Théories, 16*(1), 18-35. https://doi.org/10.3406/comin.1995.1705

Jacquinot-Delaunay, G. (2001). Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. *L'Année sociologique*, *51*(2), 391-410. https://doi.org/10.3917/anso.012.0392

Jacquinot-Delaunay, G. (2011). On ne naît pas internaute, on le devient... *Hermès*, *La Revue*, *59*(1), 75-76. https://doi.org/10.3917/herm.059.0075

Jacquinot, G. (2012). *Image et pédagogie : analyse sémiologique du film à intention didactique*. Éditions des archives contemporaines.

Jeanneret, Y. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?*. Presses universitaires du Septentrion.

Jeanneret, Y., & Ollivier, B. (2004). Introduction. L'invention problématique d'un champ. *Hermès, La Revue*, *1*(38), 27-29. https://doi.org/10.4267/2042/9420

Jeanneret, Y. (2010). L'optique du *sustainable :* territoires médiatisés et savoirs visibles. *Questions de communication*, *17*(1), 59-80. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.372

Jehel, S., & Saemmer, A. (dirs.). (2020). *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique.* Presses de l'ENSSIB.

Joyeux, A. (2016). *Le principe de subsidiarité, entre terminologie et discours : pistes pour une nouvelle histoire de la formule.* [Thèse de doctorat, Université de Besançon]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01481952/document

Juanals, B. (2003). *La culture de l'information : du livre au numérique*. Lavoisier.

Juhem, P. (2001). La légitimation de la cause humanitaire : un discours sans adversaires. *Mots. Les langages du politique*, (65), pp. 9-27. https://doi.org/10.3406/mots.2001.2484

Julliard, V. (2017). « Théorie du genre », #theoriedugenre : stratégies discursives pour soustraire la « différence des sexes » des objets de débat. *Études de communication*, (48), pp. 111-136. https://doi.org/10.4000/edc.6811

K

Kammerer, B. (2020, mars). L'esprit critique, une ambition républicaine. *Sciences humaines*, (323), pp. 40-44.

Kant, É. (1997) [1787]. *Critique de la raison pure (*A. Renault, Trad) (pp. 205-206). GF

Kant, É. (2015) [1784]. *Qu'est-ce que les lumières ? : texte intégral et analyse critique*. Hatier.

Kapitzke, C. (2003). Information literacy : a positivist epistemology and a politics of outformation [Maîtrise de l'information : une épistémologie positiviste et une politique « d'outformation »]. *Education Theory*, *53*(1), 37-53. https://eprints.qut.edu.au/5876/

Kellner, D., & Share, J. (2007). *Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education* [Éducation critique aux médias, démocratie et développement de l'éducation]. Dans A. Macedo & S.R. Steinberg (dirs.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). Peter Lang Publishing.https://cxarchive.gseis.ucla.edu/xchange/critical-uses-of-media-and-technology/xpress/critical-media-literacy-democracy-and-the-reconstruction-of-education

Kerneis, J. (2014). Six topiques pour (re)construire l'éducation aux médias et à l'information. *Synergies Sud-Est européen,* (4), pp. 25-36. https://gerflint.fr/Base/SE_europeen4/kerneis.pdf

Kintz, S. (dir.). *Décoder les fausses nouvelles et construire son information avec la bibliothèque.* Presses de l'ENSSIB.

Koren, R. (2013). La critique du discours des « anciens » médias « mise au Net » : un nouveau type d'argumentation politique ?. *Argumentation et Analyse du Discours*, (10). https://doi.org/10.4000/aad.1463

Krieg, Alice (2000). *Émergence et emplois de la formule « purification ethnique » dans la presse française (1989-1994) : une analyse de discours*. [Thèse de doctorat, Université de Paris].

Krieg-Planque, A. (2006). « Formules » et « lieux discursifs » : propositions pour l'analyse du discours politique. *Semen,* (21). https://doi.org/10.4000/semen.1938

Krieg-Planque, A. (2007a). Travailler les discours dans la pluridisciplinarité. Exemples d'une « manière de faire » en analyse du discours. Dans S. Bonnafous & M. Temmar, *Analyse du discours en SHS* (pp. 57-70). Ophrys.

Krieg-Planque, A. (2007b). « Sciences du langage » et « sciences de l'information et de la communication » : entre reconnaissances et ignorances, entre distanciations et appropriations. Dans F. Neveu & S. Petillon (dirs.). *Sciences du langage et sciences de l'homme*. Éditions Lambert-Lucas, p. 103-119.

Krieg-Planque, A. (2009). *La notion de « formule » en analyse du discours : cadre théorique et méthodologique.* Presses universitaires de Franche-Comté.

Krieg-Planque, A. (2010a). La formule « développement durable » : un opérateur de neutralisation de la conflictualité. *Langage et société*, *134*(4), 5-29. https://doi.org/10.3917/ls.134.0005

Krieg-Planque, A. (2010b). Un lieu discursif : « Nous ne pourrons pas dire que nous ne savions pas ». Étude d'une mise en discours de la morale. *Mots. Les langages du politique*, (92), pp. 103-120. https://doi.org/10.4000/mots.19571

Krieg-Planque, A., & Oger, C. (2010). Discours institutionnels. Perspectives pour les sciences de la communication. *Mots. Les langages du politique*, (94), pp. 91-96. https://doi.org/10.4000/mots.19870

Krieg-Planque, A. (2013). Reprises, transformations, reformulations : étudier les discours de communication politiques et médiatiques. Dans M. Abecassis & G. Ledegen (dirs.). *Écarts et apports des médias francophones. Lexique et grammaire* (pp. 52-69). Peter Lang.

Krieg-Planque, A. (2014). *Analyser les discours institutionnels*. Armand Colin.

Krieg-Planque, A. (2015). Construire et déconstruire l'autorité en discours. Le figement discursif et sa subversion. *Mots. Les langages du politique*, (107), pp. 115-132. https://doi.org/10.4000/mots.21926

Krieg-Planque, A. (2015a). Détachement énonciatif et normes d'écriture journalistique : la surrassertion et l'aphorisation comme règles d'écriture professionnelle. Dans J. Angermuller & G. Philippe (dir.). Analyse du discours et dispositifs d'énonciation. Autour des travaux de Dominique Maingueneau (pp. 229-238). Lambert-Lucas.

Krieg-Planque, A. (2019). Amossy, Ruth. 2018. Une formule dans la guerre des mots. « La délégitimation d'Israël » (Paris : Classiques Garnier). *Argumentation et Analyse du Discours,* (23). https://doi.org/10.4000/aad.3838

L

Lafore, R. (2019). Qu'est-ce qu'une institution ?. Dans *L'individu contre le collectif : qu'arrive-t-il à nos institutions ?* (chap. 1, pp. 7-52). Presses de l'École des hautes études en santé publique (EHESP).

La Friche & EDUmédia (2021). *Petit manuel critique d'éducation aux médias. Pour une déconstruction des représentations médiatiques*. Éditions du commun.

Lahire, B. (1996). Risquer l'interprétation : Pertinences interprétatives et surinterprétations en sciences sociales. Enquête, (3), pp. 1-21. http://journals.openedition.org/enquete/373

Lambert, C. (2011). Le concept de nation dans les éditoriaux des newsmagazines français : concept idéologique et mot-argument. *Semen*, (30), pp. 87-107. https://doi.org/10.4000/semen.8994

Lamizet, B., & Silem, A. (1997). Entropie. Dans *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*.

Lamizet, B., & Silem, A. (1997). Information. Dans *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*.

Lamizet, B., & Silem, A. (1997). Média ou médium. Dans *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*.

Lamizet, B., & Silem, A. (1997). Norme. Dans *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication.*

Landry, N., & Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (15), pp. 47-63. https://doi.org/10.4000/communiquer.1664

Landry, N. (2017). Articuler les dimensions constitutives de l'éducation aux médias. *tic&Société*, *11*(1), 7-45. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2236

Le Bossé, Y. (2003). De l' « habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'*empowerment*. *Nouvelles pratiques sociales*, (16), pp. 30-51. https://doi.org/10.7202/009841ar

Le Coadic, Y.-F. (1997). *Usages et usagers de l'information*. Nathan, ADBS.

Lecomte, J. (2010). Développement des compétences critiques et validation des sources : quels rôles pour l'éducation aux médias ?. *Recherches en communication*, (34), pp. 51-66. https://www.philomedia.be/interventions-julien-lecomte/

Le Deuff, O. (2008). Bouillon de cultures : la culture de l'information est-elle un concept international ? [Colloque]. *L'éducation à la culture informationnelle*, Lille. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00339060/fr/

Le Deuff, O. (2009a). *La culture de l'information en reformation*. [Thèse de doctorat, Université de Rennes2]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00421928/document

Le Deuff, O. (2009b). Penser la dimension citoyenne de la culture de l'information. *Les Cahiers du numérique*, *5*(3), 39-49. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-39.htm

Le Deuff, O. (2010a). Les 7 piliers de la culture de l'information. *InterCDI,* (227), pp. 9-13.

Le Deuff, O. (2010b). La culture de l'information et l'héritage documentaire. *Documentaliste-Sciences de l'information*, *47*(3), 4-11.

Le Deuff, O. (2012). Littératies informationnelles, médiatiques et numériques : de la concurrence à la convergence ?. *Études de communication*, (38), pp. 131-147. https://doi.org/10.4000/edc.3411

Le Deuff, O. (2017). *Sheila Webber, l'information literacy service*. Savoirs CDI. Consulté le 25 septembre 2019 sur https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/

Legrave, J.-B., & Rieffel, R. (dir.) (2017). *Les 100 mots des sciences de l'information et de la communication*. PUF.

Lehmans, A. (2007, janvier). *Information literacy*, un lien entre information, éducation et démocratie. *Esquisse*, (50-51), pp. 25-40. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01925971/document

Lehmans, A. (2018). *Pragmatiques et politiques des cultures de l'information*. *Volume 2*. [Habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen]. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01956567/document

Lehmans, A. (2021). Éduquer à l'incertitude : culture de l'information et esprit critique, une approche comparée. *Éducation et sociétés*, *45*(1), 57-77. https://doi.org/10.3917/es.045.0057

Lehmans, A. & Liquète, V. (2020). Approches multidimensionnelles et complexes des cultures de l'information. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (19). https://doi.org/10.4000/rfsic.9281

Lelièvre, C. (2000). Repères historiques et institutionnels de la notion de culture commune. Dans H. Romian (dir), *Pour une culture commune de la maternelle à l'université* (pp. 17-49). Hachette livre.

Le Moënne, C. (2005). Normes. Dans Commission nationale française pour l'Unesco, *La « société de l'information » : glossaire critique* (pp. 113-114). La Documentation française.

Lipman, M. (1987). Critical thinking: what can it be? [La pensée critique : que peut-elle être ?]. *Analytic teaching*, *8*(1), 5-12. https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403

Liquète, V., Delamotte, É., & Chapron, F. (2012). Introduction. *Études de communication*, (38), pp. 9-22. https://doi.org/10.4000/edc.3375

Liquète, V. (dir.) (2014). *Cultures de l'information*. CNRS.

Liquète, V. (2017). Les cultures de l'information : l'éclairage des chercheurs en SIC pour comprendre un concept émergent dans le périmètre scientifique francophone. Dans W. Mustafa El Hadi (dir.), *Fondements épistémologiques et théoriques de la science de l'information-documentation* (pp. 378-394). ISTE Éditions.

Liquète, V., De Lourdes Oliveira, I., & Salgueiro Marques, A. (2017). Les nouvelles cultures de l'information dans les organisations. *Communication et organisation,* (51), pp. 5-11. https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.5492

Liquète, V. (2018a). La culture de l'information au prisme des sciences de l'information et de la communication. *Études de communication*, (50), pp 109-128. https://doi.org/10.4000/edc.7607

Liquète, V. (2018b). Genèse et essor de la culture de l'information au sein du système éducatif français. Vingt ans après, où en est-on ?. *Éducation et sociétés*, *41*(1), 151-167. https://doi.org/10.3917/es.041.0151

Loicq, M. (2009). Les enjeux éducatifs de la culture informationnelle. Une compétence de communication. *Les Cahiers du numérique*, 5(3), 71-84. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-71.htm

Loicq, M. (2011). *Médias et interculturalité : l'éducation aux médias dans une perspective comparative internationale (Australie, Québec, France)*. [Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01547254/document

Loicq, M. (2015). La culture informationnelle et les enjeux de l'éducation aux médias. Entretien avec Marlène Loicq. *Lecture jeune,* (156). http://www.lecturejeunesse.org/articles/la-culture-informationnelle-et-les-enjeux-de-leducation-aux-medias/

Loicq, M. (2017). De quoi l'éducation aux médias numériques est-elle la critique ?. *tic&société*, *11(*1), 137-165. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2286

Longhi, J., & Sarfati, G.-E. (dirs.) (2014). *Les discours institutionnels en confrontation : contribution à l'analyse des discours institutionnels et politiques*. L'Harmattan.

Luke, A., & Freebody, P. (1990). Literacies programs: debates and demands in cultural context [Literacies programs : débats et demandes dans le contexte culturel]. *Prospect*: *an Australian Journal of TESOL*, *5*(3), 7-16. https://eprints.qut.edu.au/49099/7/DOC090312.pdf

M

MacBride, S. (1980). *Voix multiples, un seul monde : vers un nouvel ordre mondial de l'information et de la communication plus juste et plus efficace (NOMIC).* Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372816

Mahmoudi, K. (2004). *L'intégration des techniques modernes d'éducation dans le système éducatif français de 1950 à 1984 à travers le Bulletin officiel* : *analyse d'un discours normatif hors norme*. [Mémoire de master 2, Université de Lille].

Mahmoudi, K. (2017, septembre). « Former l'esprit critique des élèves » : quels enjeux pour l'institution scolaire ? *InterCDI*, (268-269), pp. 4-7.

Mahmoudi, K. (2018, 21-23 mars). *« Former l'esprit critique des élèves ». Usages du numérique et formation de l'esprit critique : analyse discursive d'un dispositif de médiation* [colloque]. Usages du numérique en éducation. Regards critiques, RUNED, Lyon.

Mahmoudi, K. (2019, décembre). L'esprit critique dans la circulaire de missions des professeur·e·s documentalistes. *Médiadoc*, (25), pp. 28-33.

Mahmoudi, K. (2019, mars). Approche critique de la publication de contenus informationnels sur internet : des savoirs d'action prescrits aux savoirs enseignés. 11e Congrès des professeur.e.s documentalistes de l'Éducation Nationale, Apden, Grenoble, France.

Mahmoudi, K. (2020a). Canu, R., Chaulet, J., Datchary C., & Figeac, J. (dirs.) (2018). Critiques du numérique. *Études de communication*, *1*(54), 205-208. https://doi.org/10.4000/edc.10466

Mahmoudi, K. (2020b). Esprit critique et pouvoir d'agir : vers le développement d'une « attitude critique » ?. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *66*(3), 51-63. https://doi.org/10.3917/spir.066.0051

Mahmoudi, K. (2020, décembre). L'esprit critique dans la circulaire de missions des professeur.e.s documentalistes. *Médiadoc*, (25), p. 28-34.

Mahmoudi, K. (2020, mai-juin). Les défis de l'éducation aux médias et à l'information selon le CESE : Lecture critique. *InterCDI,* (285)*,* pp. 4-10.

Mahmoudi, K. (2021). Note de lecture de Miège, B. (2018). *La numérisation en cours de la société. Points de repères et enjeux*. Presses universitaires de Grenoble. Etudes de communication, (56). https://doi.org/10.4000/edc.12198

Mahmoudi, K. (2021, mai-juin). Jehel, Sophie, Saemmer, Alexandra (dirs.) (2020). *Éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique*. *Note de lecture*. *InterCDI,* (291), pp. 11-14. http://www.intercdi.org/education-critique-aux-medias-et-a-linformation-en-contexte-numerique/

Mahmoudi, K. (2022, janvier). « Former l'esprit critique des élèves ». Usages du numérique et formation de l'esprit critique : analyse discursive d'un dispositif de médiation, *Revue Éducation & Formation,* (e-317), pp. 21-34. http://revueeducationformation.be/index.php?revue=37&page=3

Mahmoudi, K. (18 mai 2022). La formule « esprit critique » dans les discours institutionnels : le cas de l'ÉMI. Cycle de conférences sur les enjeux éthiques de l'EMI. ENSSIB, Lyon. https://www.enssib.fr/JE-EMI-construire-des-dispositifsdaccompagnement

Maingueneau, D., & Cossutta, F. (1995). L'analyse des discours constituants. *Langages*, (117), pp. 112-125. https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1709

Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'ethos. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (113-114), pp. 55-67. https://doi.org/10.3406/prati.2002.1945

Maingueneau, D. (2005, mai). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques*, (9). http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/texte01.html

Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Seuil.

Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours ?. *Argumentation et Analyse du Discours*, (9). https://doi.org/10.4000/aad.1354

Maingueneau, D. (2016). *Analyser les textes de communication*. Armand Colin.

Massonet, S. (2016, novembre-décembre). Michel Foucault & l'histoire de la pensée critique. Notes de lecture. *Acta fabula*, *17*(6). http://www.fabula.org/revue/document9942.php.

Maury, Y. (2005). *L'Éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé : dynamiques de pratiques émergentes*. [Thèse de doctorat, Université de Paris].

Maury, Y. (2009). La culture informationnelle, entre Sic et Sed. *Les cahiers de la SFIC*, pp. 15-16. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01002902/document

Maury, Y. (2010). *Définition(s) de la culture informationnelle*. Rapport de recherche. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01009392/document

Maury, Y., & Serres, A. (2010). Présentation. Dans F. Chapron & É. Delamotte (dirs.), *L'éducation à la culture informationnelle* (chap.1, pp. 26-39). Presses de l'ENSSIB.

Maury, Y., & Étévé, C. (2010). *L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions*. Rapport de recherche. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00986154/

Maury, Y. (2011). Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités : autour des mots autonomisation et *empowerment. Médiadoc,* (7), pp. 11-14. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00994806/document

Maury, Y. (2012, 22-24 mars). *Permanence et changement dans la culture informationnelle : ce que dit le terrain* [Congrès]. 9 e congrès des enseignants documentalistes de l'Éducation nationale, Paris. https://www.canal-u.tv/video/fadben_federation_des_enseignants_documentalistes_de_l_education_nationale/culture_informationnelle_et_enseignement_info_documentaire_des_pratiques_ordinaires_a_la_raison_scientifique.9906

Maury, Y. (2013a). D'une culture de l'information à la culture informationnelle : au-delà du « penser, classer, catégoriser ». Dans M. Frisch (dir.), *Nouveaux espaces et dispositifs en question, nouveaux horizons en formation et en recherche : objets de recherche et pratiques « en écloserie »* (pp. 125-148). L'Harmattan. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01337273

Maury, Y. (2013b). *Culture de l'autonomie, culture de l'information : histoires croisées* [Colloque]. Recherches et questions sur l'éducation : hommage à Jean-Pierre Astolfi, Institut français de l'éducation (IFé), Lyon. https://hal.univ-lille.fr/hal-01637372/document

Maury, Y. (2016, mai). *L'éducation à l'information et aux médias (ÉIM) à l'heure d'internet : des enjeux affichés à la réalité des pratiques* [Séminaire]. 14e séminaire M@rsouin. https://hal.univ-lille.fr/hal-01399775/document

Maury, Y. (2017, juin). Éducation à et littératie. Introduction. *Les Cahiers de la SFIC*, (14), pp. 143-147. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01591765/

Maury, Y. & Mahmoudi, K. Débattre autour du mouvement des Gilets jaunes pour la web radio. Quelle place pour une éducation critique ? *XIIe Rencontres internationales du Forum Paulo Freire*, 16 septembre 2021, Campus Condorcet. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03482824/

Mazet, S. (2015). *Manuel d'autodéfense intellectuelle*. Laffont.

Menou, J. M. (1997). Culture de l'information. Dans S. Cacaly (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation.*

Menou, J. M., & Guinchat, C. (1981). *Introduction générale aux sciences et techniques de l'information et de la documentation*. Presses de l'Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184242

Metzger, J-P. (2014). L'information-documentation. Dans Stéphane, Olivési (2014). *Sciences de l'information et de la communication*. Presses universitaires de Grenoble.

Metzger, J.-P. (2019). *Le discours : un concept pour les sciences de l'information et de la communication.* IST Éditions.

Michel, J. (1990). De la créativité en documentation : autres perspectives pour la formation. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 35*(3), 193-201. https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1990-03-0193-002

Michelot, F. (2020). *Quelle pensée critique et métalittératie des futur·es enseignant·es à l'heure des fausses nouvelles sur le Web social ? Une étude de cas collective en francophonie*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25522

Miège, B. (2015). *Contributions aux avancées de la connaissance en information-communication*. INA.

Miège, B. (2020). *La numérisation en cours de la société : points de repères et enjeux*. Presses universitaires de Grenoble.

Moirand, S. (2004, 15-17 juin). De la médiation à la médiatisation des faits scientifiques et techniques : où en est l'analyse du discours ? [Colloque]. *Sciences, Médias et Société*, ENS-LSH, Lyon. http://sciences-medias.ens-lyon.fr/article.php3?id_article=59

Moirand, S. (2010). Retour sur une approche dialogique du discours dans la question polyphonique ou dialogique en sciences du langage. *Recherches linguistiques,* (31), pp. 375-378. https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01503612/document

Molénat, X. (2010, novembre). Entretien avec Alain Ehrenberg. France-États-Unis, deux conceptions de l'autonomie. *Sciences humaines*, (220), pp. 34.

Mollard, M. (1996, juillet). Pour une culture de l'information. Les centres de documentation à visée pédagogique : les CDI, un « cas d'école ». *Documentaliste-Science de l'information*, *33*(6), 275-279.

Monjo, R. (2017). Deux questions à propos de l'implication mutuelle de l'esprit critique et de la laïcité dans l'appréhension républicaine de l'éducation morale et civique. *Éducation et socialisation*, (46). https://doi.org/10.4000/edso.2704

Monte, M., & Oger, C. (2015) (dirs.). La construction de l'autorité en contexte. L'effacement du dissensus dans les discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique*, (107), pp. 5-18. https://doi.org/10.4000/mots.21847

Mosley, P. A. (1998). Creating a library assignment workshop for university faculty [Création d'un atelier de bibliographie pour l'enseignement supérieur]. *The Journal of Academic Librarianship*, *24*(1), 33-41. https://doi.org/ 10.1016/s0099-1333(98)90137-9

Mouafo, H. (2014). Note de service. Dans N. Kada & M. Martial, *Dictionnaire d'administration publique*.

Mustafa El Hadi, W. (2013). Culture informationnelle, cultures numériques et universalité dans l'organisation des connaissances. *Les Cahiers de la SFSiC*, (8), pp. 53-59.

Nehari-Roubai, N., & Benramdane, F. (2018). Printemps arabe : de l'événement à la formule discursive. *Multilinguales*, (10). https://doi.org/10.4000/multilinguales.3580

Ninacs, W. A. (1995). *Empowerment* et service social : approches et enjeux. *Service social*, *44*(1), 69-93. https://doi.org/10.7202/706681ar

Oger, C., & Ollivier-Yaniv, C. (2003a). *Du discours de l'institution aux discours institutionnels : vers la constitution de corpus hétérogènes* [Colloque]. Xe Colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC, Université de Bucarest. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000717/document

Oger, C., & Ollivier-Yaniv, C. (2003b). Analyse du discours institutionnel et sociologie compréhensive : vers une anthropologie des discours institutionnels. *Mots. Les langages du politique*, (71). https://doi.org/10.4000/mots.8423

Oger, C. (2005). L'analyse du discours institutionnel entre formations discursives et problématiques socio-anthropologiques. *Langage et société*, *114*(4), 113-128. https://doi.org/10.3917/ls.114.0113

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). pp. 63-77. https://doi.org/10.4000/mots.675

Oger, C. (2007). Analyse du discours et sciences de l'information et de la communication : au-delà des corpus et des méthodes. Dans S. Bonnafous & M. Temmar, *Analyse du discours en Sciences humaines et sociales* (pp. 23-38). Ophrys.

Oger, C. (2021). *Faire référence : la construction de l'autorité dans les discours des institutions*. Éditions EHESS

Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*. Grasset & Fasquelle.

Olivesi, S. (dir.) (2007). *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline.* Presses universitaires de Grenoble.

Olivesi, S. (dir.) (2014). *Sciences de l'information et de la communication : objets, savoirs, discipline.* (2e éd.). Presses universitaires de Grenoble.

Ollivier, B., & Thibault, F. (2004). Technologies, éducation et formation : une si longue histoire. *Hermès, La Revue*, *38*(1), 191-197. https://doi.org/10.4267/2042/9448

Ollivier, B. (2007). *Sciences de la communication : théories et acquis*. Armand Colin.

Owusu-Ansah, É. K. (2003). Information Literacy and the academic library : a critical look at a concept and the controversies surrounding it [Maîtrise de l'information et bibliothèque universitaire : regard critique sur un concept et ses controverses]. *The Journal of Academic Librarianship*, *29*(4), 219-230. https://doi.org/10.1016/S0099-1333(03)00040-5

Owusu-Ansah, É. K. (2005). Debating definitions of information literacy : enough is enough !. *Library Review, 54*(6), 366-374. [Des débats sur les définitions de la maîtrise de l'information : trop c'est trop]. http://dx.doi.org/10.1108/00242530510605494

P

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (4e éd.). Armand Colin.

Pasquier, D., & Jouet, J. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux, 1-2*(92-93), 25-102. https://www.cairn.info/revue-reseaux1-1999-1-page-25.htm

Pasquinelli, É., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2020). *Définir et éduquer l'esprit critique*. Rapport produit dans le cadre des travaux du Work Package 1, Éducation à l'esprit critique, ANR-18-CE28-0018. https://anr.fr/Projet-ANR-18-CE28-0018

Pasquinelli, É., & Bronner, G. (2020). *Éduquer à l'esprit critique : bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. Canopé, Conseil scientifique de l'Éducation nationale. https://www.clemi.fr/fr/semaine-presse-medias/offres-numeriques-des-partenaires-de-la-spme-2021/ressource-partenaire/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-csen.html

Paul, W. R. (1984). Teaching critical thinking in the "strong" sense : a focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. *Informal logic*, pp. 2-7. https://doi.org/10.22329/il.v4i2.2766

Paveau, M.-A. (2017). *L'analyse du discours numérique : dictionnaire des formes et des pratiques*. Hermann.

Pélissier, D. (2016, mai). *Initiation à la lexicométrie. Approche pédagogique à partir de l'étude d'un corpus avec le logiciel Iramuteq*. Consulté le 21 novembre 2021 sur https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2671/files/2016/04/TD_lexico_Dut_Info_S2_mai2016_v2.pdf

Pereira, I. (2017a). Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique. *tic&société*, *11*(1), 112-136. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2279

Pereira, I. (2017b). *Paolo Freire, pédagogue des opprimé·e·s : une introduction aux pédagogies critiques*. Libertalia.

Pereira, I. (mai, 2020). Les dialogues de pédagogies radicales : développer l'esprit critique. *Les cahiers de pédagogies radicales : développer les pédagogies inspirées par l'œuvre de Paolo Freire*. https://pedaradicale.hypotheses.org/2918

Petit, L. (2020). *L'éducation aux médias et à l'information : repenser l'approche critique*. PUG.

Pierre, S. (2018). *Former à l'esprit critique : une arme efficace contre les fake news*. The conversation. Consulté le 15 novembre 2019 sur http://theconversation.com/former-a-lesprit-critique-une-arme-efficace-contre-les-fake-news-91438

Piette, J. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. L'Harmattan.

Pignier, N., & Drouillat, B. (2008). *Le webdesign : sociale expérience des interfaces web*. Lavoisier.

Pignier, N. (2012). La transposition des textes sur papier vers les supports numériques mobiles : quels enjeux sémiotiques ?. *Signata,* (3), pp. 251-272. https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.4000/signata.924

Pignier, N. (2020). L'éducation critique aux médiations informationnelles et communicationnelles en milieu numérique. Dans S. Jehel & A. Saemmer (dirs.), *L'éducation critique aux médias et à l'information en contexte numérique* (pp. 163-175). Presses de l'ENSSIB.

Rabatel, A. (2015). Une analyse de discours du manifeste « Pour des universités à la hauteur de leurs missions ». Pour une alternative à la gestion libérale des universités et de la recherche en Europe ». *Semen*, (39). https://doi.org/10.4000/semen.10477

Raoul, B. (2002). Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou « l'expérience de terrain » comme relation en tension. *Études de communication*, (25), pp. 87-103. https://doi.org/10.4000/edc.653

Raus, R. (2014, novembre). Enjeux sociaux et culturels de la traduction française de « gender mainstreaming » dans les discours des acteurs internationaux (1995-2000). *Repères DoRiF*, (5). https://www.dorif.it/reperes/rachele-raus-enjeux-sociaux-et-culturels-de-la-traduction-francaise-de-gender-mainstreaming-dans-les-discours-des-acteurs-internationaux-1995-2000/

Reboul, O. (2016). *La philosophie de l'éducation*. (11e éd.). PUF.

Rey, A. (1998). Culture. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*.

Rey, A. (1998). Critique. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*.

Rey, A. (1998). Éduquer. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*.

Rey, A. (1998). Esprit. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*.

Rey, A. (1998). Information. Dans *Dictionnaire historique de la langue française*.

Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations : essais d'herméneutique*. Seuil.

Rigat, F. (2014, novembre). Une formule et ses différences : sécurité alimentaire. *Repères DoRiF*, (5). https://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?dorif_ezine=3c26cabba6bfd0edad0a49ee6a1a6e1f&art_id=181

Rouissi, S. (2017). L'apparition du numérique dans les discours officiels sur l'école en France. *Hermès, La Revue*, 78 (2), 31-40. https://doi.10.3917/herm.078.0031

Russell, B. (2011). *Essais sceptiques*. Les Belles Lettres.

Saemmer, A. (2011). L'intégration des pratiques créatives dans l'enseignement de la culture informationnelle. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, *supplément électronique,* (47), pp. 19-31. https://doi.org/10.3406/spira.2011.1717

Sahut, G. (2015). *Wikipédia, une encyclopédie collaborative en quête de crédibilité : le référencement en questions*. [Thèse de doctorat, Université de Toulouse]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01257207

Sahut, G. (2017). L'enseignement de l'évaluation critique de l'information numérique. *tic&société*, *11*(1), 223-248. https://doi.org/10.4000/ticetsociete.2321

Saltykov, M. (2021). La formule « politiquement incorrect » dans le discours public : emplois, définitions discursives et enjeux socio-politiques et culturels. *Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie* (*ILCEA*), (42). https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.4000/ilcea.11573

Sapio, G. (2019, novembre). L'amour qui hait : la formule « crime passionnel » dans la presse française. *Semen*, (47), pp. 23-42. https://doi.org/10.4000/semen.12324

Sauvêtre, P. (2009). Michel Foucault : problématisation et transformation des institutions. *Tracés. Revue de Sciences humaines,* (17), pp. 165-177. https://doi.org/10.4000/traces.4262

Seale, M. (2010). Information literacy standards and the politics of knowledge production : using user-generated content to incorporate critical pedagogy [Les normes de la maîtrise de l'information et la politique de production du savoir : utiliser le contenu produit par l'utilisateur pour intégrer la pédagogie critique]. Dans *Critical Pedagogy and Library Instruction: an edited collection* (pp. 221-235). Library Juice Press.

Sedda, P. (2017). Approche critique : quelle appropriation par les SIC ?. *Revue française des sciences de l'information et de la communication,* (11). https://doi.org/10.4000/rfsic.3115

Serieyx, H., Bretelle-Desmazieres, D., Touzet, D., & Michel, J. (1993). *Former et apprendre à s'informer : pour une culture de l'information*. ADBS.

Serres, A., & Le Deuff, O. (2007). *Outils de recherche : la question de la formation*. https://hal.archives-ouvertes.fr/sic_00177323/

Serres, A. (2007). Questions autour de la culture informationnelle. *The Canadian Journal of Information and Library Science*, la revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie, *31*(1), 69-85. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00363239/document

Serres, A. (2008a). L'école au défi de la culture informationnelle. Dans J. Dinet (dir.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21e siècle* (pp. 41-70). Lavoisier. https://hal.archives-ouvertes.fr/sic_00274638/document.

Serres, A. (2008b). La culture informationnelle. Dans F. Papy (dir.), *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information* (pp. 137-160). Lavoisier.

Serres, A. (2008, 12 septembre). Bernard Stiegler : pensée des techniques et culture informationnelle. *Contextes et enjeux de la culture informationnelle, approches et questions de la didactique de l'information* [Communication]. 2ème Séminaire du Groupe de recherche sur les cultures et la didactique de l'information (GRCDI), Rennes. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01468798/document

Serres, A. (2009a). *Une certaine vision de la culture informationnelle*. Revue Skhole.fr. Consulté le 02 octobre 2017 sur http://skhole.fr/une-certaine-vision-de-la-culture-informationnelle

Serres, A. (2009b). Penser la culture informationnelle : des difficultés de l'exercice. *Les Cahiers du numérique*, *5*(3), 9-23. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-9.htm

Serres, A. (2012). *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur internet*. C&F Éditions.

Serres, A. (2013). *Former les élèves à l'art du filtrage : quelques écueils à éviter* [Conférence]. Cultures numériques, éducation aux médias et à l'information, IFÉ-ENS, Lyon. https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article501

Serres, A. (2013, novembre). Résister au panurgisme informationnel. *Les Cahiers pédagogiques*, (508), pp. 32-34. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01112528

Serres, A. (2014, juin). Réflexions sur le I de l'EMI. *Médiadoc*, (12), pp. 2-5.

Serres, Alexandre (2015, 8 avril). *Tâche 1 « Épistémologie et circulation des savoirs » : une analyse de corpus avec Alceste*. p. [réf. du 05/11/2020]. Rapport de recherche de la Tâche 1 de l'ANR TRANSLIT. https://cv.archives-ouvertes.fr/alexandreserres

Serres, A. (2017). Affiliation intellectuelle et culture numérique : la question du modèle. Dans V. Liquète & K. Soumagnac (dirs.). *Les affiliations par et avec le numérique* (pp. 175-187). Hermann. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01659578/document

Serres, A., Liquète, V. & Delamotte, É. (dirs.) (2021). *Des cultures aux pratiques informationnelles : approches, enjeux, diversité des pratiques informationnelles*. Presses Universitaires de la Méditerranée.

Shapiro, J. J., & Hughes, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art. Enlightenment proposals for a new curriculum [La maîtrise de l'information comme art libéral. Propositions et éclairages pour un nouveau curriculum]. *Educom Review*, *31*(2). https://www.educause.edu/ir/library/html/erm/31231.html

Shibata, K. (2002). Analysis of "critical" approach in media literacy: comparative studies between Japan and Canada [Analyse de l'approche « critique » dans l'éducation aux médias : études comparatives entre le Japon et le Canada]. *Keio Communication Review,* (24), pp. 93-110. http://www.mediacom.keio.ac.jp/publication/pdf2002/review24/7.pdf

Simonnot, B. (2009). Culture informationnelle, culture numérique : au-delà de l'utilitaire. *Les Cahiers du numérique, 5*(3), 25-37. https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-25.htm.

Simonnot, B. (2014). Médiations et agir informationnels à l'ère des technologies numériques. *Les Cahiers d'Esquisse,* (4), pp. 21-33. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01124651/document

Simon, J. (2016). Formule. Dans *Publictionnaire*. *Dictionnaire encyclopédique et critique des publics.* http://publictionnaire.huma-num.fr/notice/formule/

Smith, L. (2013). Towards a model of critical information literacy instruction for the development of political agency [Vers un modèle d'enseignement de la maîtrise de l'information critique pour le développement d'un agir politique]. *Journal of Information Literacy*, *7*(2), 15-32. http://dx.doi.org/10.11645/7.2.1809

Smyrnaios, N. (2019, 22-24 mars). *Pourquoi la critique de l'économie politique du numérique est-elle nécessaire à l'éducation aux médias ?* [Conférence]. 11e congrès des professeur·e·s documentalistes de l'Éducation nationale. https://www.canal-u.tv/chaines/apden-ex-fadben/seconde-journee-23-mars-2019/pourquoi-la-critique-de-l-economie-politique

Stiegler, B. (1998). Leroi-Gourhan : l'inorganique organisé. *Les Cahiers de médiologie*, *6*(2), 187-194. https://doi.org/10.3917/cdm.006.0187

Stiegler B., Béja A. & Padis M.O. (2014). Le numérique empêche-t-il de penser?. *Esprit*, 401 66-78. https://doi.org/10.3917/espri.1401.0066

T

Tétu, J.-F. (2002). Sur les origines littéraires des Sciences de l'information et de la communication. Dans R. Boure (dir.), *Les origines des Sciences de l'information et de la communication. Regards croisés* (pp. 71-93). Presses universitaires du Septentrion. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00397407/document

Tewell, E. (2015). A decade of critical information literacy : a review of the literature [La décennie de la maîtrise critique de l'information : état de l'art]. *Communications in Information Literacy, 9*(1), 24-43. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089135.pdf

The foundation for critical thinking. (2017). *Defining Critical Thinking*. Consulté le 24 mars 2020. https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766

Tricot, A. & Rafenomanjato, J. (2017). Le numérique modifie-t-il le métier d'élève ? *Hermès,* (*78*), pp. 128-136. htp://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/TricotRafenomanjato_VRevisee.pdf

Truong, N. (2020, 20 novembre). Assassinat de Samuel Paty : pour Edgar Morin, « le plus dangereux est que deux France se dissocient et s'opposent ». *Le Monde*, 45.

U

Unesco (1976, 26 octobre-30 novembre). *Actes de la Conférence générale, 19e session. Volume 1 : résolutions* [Conférence]. Unesco, Nairobi. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114038_fre.page=138

Unesco (1978, 24 octobre-28 novembre). *Actes de la conférence générale, 20 e session. Volume 1 : résolutions* [Conférence]. Unesco, Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032_fre

Unesco (1982, 18-22 janvier). *Déclaration de Grünwald sur l'éducation aux médias.* Unesco, Allemagne. https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/DeclGrunwald.pdf

Unesco (2005, 6-9 novembre). *La proclamation d'Alexandrie sur la maitrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie*. IFLA, Égypte. https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1913-proclamation-d-alexandrie-sur-la-maitrise-de-l-information-et-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie.pdf

Unesco (2011, 17 juin). *Fez Declaration on media and information literacy*. [Déclaration de Fès sur l'éducation aux médias et à l'information]. Unesco, Maroc. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf

Unesco (2015). *Éducation à la citoyenneté mondiale : préparer les apprenants aux défis du 21ème siècle*. Unesco, Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230062f.pdf

V

Verdi, U., & Desfriches-Doria, O. (2019). *Information literacy* : une exploration hypertextuelle. De la conception institutionnelle aux pratiques de terrain. Dans I. Roxin, I. Saleh, N. Bouhaï, S. Leleu-Merviel, Y. Jeanneret, M. Zacklad & L.Massou (dirs.), *De l'hypertexte aux humanités numériques H2PTM'19* (pp. 22-47). ISTE Éditions.

Véron, É. (1987). Idéologie et scientificité. Dans *La sémiosis sociale : fragments d'une théorie de la discursivité* (pp. 11-27). Presses Universitaires de Vincennes.

Virilio, P. (1995, août). Alerte dans le cyberespace !. *Le monde diplomatique*, (28), pp. 28. https://www.monde-diplomatique.fr/1995/08/VIRILIO/6578

W

Webber, S., & Johnston, B. (2000). Conceptions of information literacy : new perspectives and implications [Conceptions de la maîtrise de l'information : nouvelles perspectives et conséquences]. *Journal of Information Science*, *26*(6), 381-397. https://doi.org/10.1177/016555150002600602

Weiner, J. M. (2011). Is there a difference between critical thinking and information literacy? A systematic review 2000-2009 [Y a-t-il une différence entre la pensée critique et la maîtrise de l'information ? Un état de l'art 2000-2009]. *Journal of Information Literacy*, *5*(2), 81-92. https://doi.org/10.11645/5.2.1600

Wolton, D. (2009). *Informer n'est pas communiquer*. CNRS Éditions.

Woody Horton, F., Jr. (2007). I*ntroduction à la maitrise de l'information.* Unesco. http://www.ict-21.ch/com-ict/IMG/pdf/Maitrise_de_l_information157020f.pdf

Table des matières

Résumé 3
Abstract 4
Remerciements 5
Introduction Générale 13
PARTIE 1 : La culture critique de l'information : fondements théoriques et problématiques 21
Introduction 21
Chapitre 1 : La culture critique de l'information : un héritage des Lumières, une conception française de l'éducation 22
1. La culture critique de l'information : origines et enjeux 22
1.1. Quelles acceptions de la notion de « culture » dans l'expression « culture critique de l'information » ? 22
1.2. L'esprit critique face à la polysémie du concept d'« information » 26
1.3. De l'esprit critique à la culture critique : l'attitude critique comme finalité ? 28
2. L'éducation critique à l'information dans le système éducatif français 32
2.1. D'une culture critique professionnelle à une culture critique de l'information pour tous 32
2.2. La culture critique de l'information au défi des évolutions technologiques : une culture de la médiation 35
2.3. L'élargissement conceptuel de l'information literacy aux compétences de pensée critique (critical thinking) 38
Conclusion de chapitre : de l'intérêt pour l'objet à l'objet d'étude scientifique 41
Chapitre 2 : L'impensé de la culture critique de l'information 46
1. Une culture de l'implicite aux savoirs dilués et confondus 46
1.1. L'articulation entre culture critique et culture de l'information dans la littérature scientifique francophone 46
1.2. Une culture critique qui peine à être explicitée 50
1.3. Metaliteracy, hyperliteracy… : à la convergence de la pensée critique et des littératies informationnelle, médiatique et numérique 55
2. Une culture critique qui scelle l'alliance entre les cultures constitutives de la culture informationnelle ? 59
2.1. ERTé : une centration sur des aspects définitoires au détriment de la fonction critique de la culture informationnelle 59
2.2. Les savoirs critiques : un champ en friche 65
Une culture critique à l'épreuve de la « forme scolaire » 66
De l'épistémologie à la culture : la question des savoirs 68

2.3. Critical information literacy : un modèle pour la culture critique de l'information ?72
Conclusion de chapitre 76
Penser l'esprit critique dans le champ des SIC 76
Esprit critique ou pensée critique ? Une approche de l'esprit critique sous l'angle des phénomènes socio-informationnels 77
Chapitre 3 : Viser une culture critique de l'information : une finalité de l'éducation aux médias et de l'éducation aux médias et à l'information ? 80
1. Une divergence d'approches critiques dans les littératures anglophone et francophone . 80
1.1. L'apport du critical thinking en éducation aux médias (ÉAM) 80
1.2. Approches critiques de l'éducation aux médias : entre leitmotiv et traductions françaises de modèles anglo-saxons 84
L'éducation critique aux médias en France : flou épistémique et absence de fondements théoriques 84
2. Des conceptions culturelles divergentes de l'éducation critique aux médias 87
2.1 Pensée critique et littératie médiatique (media literacy) : des compétences critiques mal identifiées 87
2.2. Viser une culture critique de l'information : un projet éducatif français ? 90
3. Une approche institutionnelle de l'éducation critique aux médias et à l'information réduite à la lutte contre le complotisme, les fake news et la radicalisation 93
3.1. L'ÉCMI : entre approche « vaccinatoire » et malentendus 93
3.2. Une éducation critique « fourre-tout » qui souffre d'une absence de théorisation scientifique 99
Conclusion de la partie 1 102
Du choix des mots au choix des concepts : une fonction critique pour la culture informationnelle ? 102
Préciser les objectifs et soulever la problématique de recherche 104
PARTIE 2 : La culture critique de l'information dans les discours institutionnels au prisme de la formule et du lieu discursif 109
Introduction 109
Chapitre 1. Des discours institutionnels aux discours « instituants » : vers l'analyse des discours autorisés 111
1. Éclairer l'objet d'étude par le concept d'institution 111
1.1. Ethos protecteur et ethos d'autorité : la construction de la légitimité des discours institutionnels 111
1.2. Pensée institutionnelle et « ordre scolaire » 114
2. De la notion de discours … 116
3. …à celle de « discours instituants » : des discours d'autorité 118
Conclusion de chapitre: de l'objet de recherche aux terrains construits par le chercheur 122

Un corpus de « textes » pour analyser les discours institutionnels dans leur pluralité 122
Premier terrain : saisir la rhétorique de l'esprit critique dans les discours instituants 125
Interroger la visibilité médiatique du lieu discursif 127
Chapitre 2. Qu'apporte la méthodologie de la formule à l'analyse des discours institutionnels ?..... 131
1. La formule en analyse du discours : l'apport heuristique d'Alice Krieg-Planque 131
2. « Esprit critique » : du syntagme à une formule 134
2.1. Quand un syntagme devient, sous le poids des événements, une formule agissante 134
2.2. Le figement : un phénomène discursif inhérent à l'analyse des discours d'autorité 136
2.3. L'inadéquation d'une formule au projet politique qu'elle désigne 136
3. Le temps de l'inscription de la théorie de la formule dans le champ des SIC 138
3.1. Une théorie qui prend sa source dans les sciences du langage..... 138
3.2. Qu'en est-il alors des autres champs disciplinaires en SHS et plus particulièrement des SIC ?..... 140
Conclusion de chapitre 142
Faire face au déficit épistémique de la notion de « lieu discursif » 142
Interroger l'existence discursive de la culture critique de l'information, un projet scientifique interdisciplinaire..... 144
Les discours institutionnels : des discours en dialogue..... 146
Deuxième terrain d'investigation, deuxième corpus : analyse de discours convergents qui émanent des partenaires institutionnels..... 146
Troisième terrain d'investigation, troisième corpus : analyser les discours des acteurs de l'éducation populaire et du monde associatif. 147
Chapitre 3. Méthodologie d'analyse des corpus 150
1. Rechercher, collecter, classer, cataloguer : quand l'acte documentaire soutient la démarche de recherche..... 150
1.1. Un premier corpus de discours institutionnels (C1) organisé en trois sous-corpus (SC) 150
1.2. La collecte de matériaux observables constitutifs du corpus de discours institutionnels 155
1.3. Du texte au discours, du discours à l'énoncé 158
2. Le dialogisme pour interroger les processus d'institutionnalisation de la culture critique de l'information..... 163
2.1. Produire des énoncés dialogiques par la constitution d'un deuxième corpus de discours convergents issus des partenaires institutionnels 163
2.2. Un troisième corpus de discours alternatifs et de contre-discours pour dire « former l'esprit critique » autrement 165

2.3. Faire entendre d'autres voix : présenter chaque sous-corpus de discours alternatifs et de contre-discours 168
Acrimed : une absence (un refus ?) d'usage de l' « esprit critique » 168
« Questions de classe(s) » : une critique du lieu discursif « former l'esprit critique » 170
Céméa : l'éducation critique aux médias et à l'information par les pratiques spontanées et les expériences vécues des jeunes 171
3. Une analyse qualitative et interprétative des corpus 172
3.1. Relevé de fréquences lexicales, d'occurrences et de cooccurrences : faire émerger les mondes lexicaux de la culture critique de l'information 172
3.2. Interpréter pour dévoiler : la posture herméneutique 175
Conclusion de la partie 2 : synopsis des corpus 177
PARTIE 3 : Une culture critique de l'information mise à l'épreuve de la culture scolaire 181
Introduction 181
Chapitre 1. De la formule « esprit critique » aux conceptions institutionnelles de la culture critique de l'information 183
1. Quel fondement critique pour l'esprit critique dans les discours institutionnels ? 183
1.1. L'apport de la lexicométrie pour faire émerger l'univers lexical de la formule .. 183
1.1.1. Iramuteq : contextualisation et précisions méthodologiques 183
1.1.2. Formatage des corpus et présentation des données de l'analyse 184
1.2. Quelle place pour l'esprit critique dans les trois corpus ? Quels sont les termes les plus utilisés par les locuteurs des discours pour dire « esprit critique » ? 187
Synthèse et discussion 191
2. Les mondes lexicaux de l'esprit critique dans les discours institutionnels : quel esprit critique l'école veut-elle ? 193
2.1. Dendogramme du corpus 1 : trois classes, trois cultures ? 193
2.2.: Dendogramme du corpus 2 : une diversité lexicale 198
2.3. Dendogramme du corpus 3 : l'éducation critique comme leitmotiv 201
Synthèse et discussion 203
3. Les communautés lexicales de l'esprit critique 206
3.1. L'AFC : les termes proches et opposés à la formule 206
Discussion 210
3.2. Les résultats de l'analyse de similitudes (ADS) 212
Synthèse et discussion 217
Discussion conclusive du chapitre 1 218
Chapitre 2. Les conceptions de la culture critique dans les discours institutionnels : quelle culture critique l'école veut-elle ? 221

1. Une formule face à la pluralité de ses formes et de ses sens 221
1.1. L'esprit critique, c'est « quelque chose » : de la polysémie à la polyphonie énonciative 221
1.2. Une polyphonie énonciative qui fait écho chez les partenaires institutionnels (corpus 2) 224
1.3. Du peu d'intérêt à l'engouement pour l'éducation critique : éducation critique vs éducation à l'esprit critique ? (Corpus 3) 228
1.3.1. Les contre-discours d'Acrimed : critique vs esprit critique ? 228
1.3.2. Chez Céméa : esprit critique vs des esprits critiques ? 229
1.3.3. Questions de classe(s) : quand la critique de l'esprit critique amène à réfléchir la question d'une culture de la résistance face à l'ordre scolaire 232
Discussion 234
2. La culture critique, une culture de l'intellect ? 235
2.1. La nature injonctive du lieu discursif : 18 notions associées pour dire « former l'esprit critique » autrement 235
Discussion 237
2.2. Le lexique des dispositions d'esprit et de pensée en milieu scolaire 238
Discussion 240
2.3. Quel fondement critique pour le terme « critique » dans les discours institutionnels ? 242
Discussion 244
Synthèse et discussion conclusive du chapitre 245
Chapitre 3. Une formule face aux événements du réel 247
1. Les trajectoires de la formule dans les discours institutionnels de 1998 à 2019 247
1.1. Deux périodes dans les trajectoires de la formule : un plateau bas (1998-2009) et un plateau haut (2010-2019) 247
Discussion 251
1.2. La dimension normative de l'esprit critique : le BO, support des discours instituants 253
2. Une formule dans le récit de la société dite de l'information 258
2.1. La fonction protectionniste de l'éducation à l'esprit critique dans le cadre des éducations à l'information, aux médias, à l'informatique-numérique 258
2.2. La « lecture critique » et la semaine de la presse et des médias à l'école : quand l'usage de la formule sert la dépolitisation de cette action 263
Discussion 265
2.3 Les nouveaux objets de savoirs de la société de l'information : esprit critique, esprit informé 267
Discussion 271
3. Quand l'esprit critique se construit naturellement 273

3.1. Les conceptions institutionnelles de la culture critique de l'information dans le champ des éducations à l'information, aux médias et à l'informatique-numérique 273
3.1.1. La culture critique, une culture autodidactique 273
3.1.2. La culture critique, une culture de la distinction 277
3.2. La formation de l'esprit critique permet-elle d'accéder à la vérité ? 281
3.3. « L'éducation numérique » pour former l'esprit critique ? 284
Discussion conclusive du chapitre 3 288
Discussion conclusive de la partie 3 290
PARTIE 4. « Former l'esprit critique » : un lieu d'expression pour une culture critique de l'information ? 295
Introduction 295
Chapitre 1. Une formule prise dans le récit des attentats 297
1. « Former l'esprit critique » : un discours produit par/dans un contexte 297
1.1. 2013, une année charnière ? 297
1.2. La force d'évidence du lieu discursif : le présupposé d'urgence 301
1.3. Une conception républicaine : esprit critique, esprit laïc 307
Discussion conclusive 312
2. Le lieu discursif « former l'esprit critique » : une mise en discours d'une responsabilité collective 314
2.1. Esprit critique, esprit laïc, esprit républicain, esprit responsable… 314
2.2. L'esprit critique, un esprit initié à l'information ? 318
2.3. De la tâche scolaire à la posture critique : l'ÉMI pour devenir penseur critique en contexte numérique ? 323
3. L'éducation aux médias et à l'information *vs* l'éducation critique aux médias et à l'information ? 327
3.1. Les compétences informationnelles, numériques et médiatiques sont-elles critiques en ÉMI ? 327
3.2. L'esprit critique face au numérique : un anachronisme 330
3.3. Le pouvoir transformateur de l'éducation critique dans les discours associatifs et militants 334
Discussion conclusive du chapitre 336
Chapitre 2. « Former l'esprit critique » : des mises en récit aux mises en scène médiatiques 338
1. La visibilité médiatique du lieu discursif 338
1.1. Les particularités des sites institutionnels 338
1.2 Agir par la parole pour la mise en œuvre concrète du lieu discursif 343
1.3. Du porte-parole à l'expert dans le champ des savoirs informationnels ? 347
Discussion conclusive 351

2. « Former l'esprit critique » dans un monde d'information 353
2.1. La forme synoptique..... 353
2.2. La forme synoptique : une approche binaire de la formation de l'esprit critique en termes d'aptitudes et d'attitudes..... 356
2.3. La forme synoptique : une adaptation du critical thinking à l'éducation française ? 360
3. Le lieu discursif « former l'esprit critique » : un espace d'expression pour une culture critique de l'information ?..... 362
3.1. Des tensions émergent de la forme synoptique 362
3.2. La pauvreté épistémique de la formation de l'esprit critique : croire vs savoir 365
3.3. Des savoirs informationnels à une culture critique de l'information : l'univers implicite de l'information-documentation selon la forme synoptique 367
Conclusion du chapitre..... 371
Chapitre 3. La formule « esprit critique » et la « radicalisation » des esprits... 372
1. De l' « esprit critique » à l' « esprit de confiance » : vers un nouveau récit pour la formule ? 372
1.1. Dans les discours institutionnels, le ton se durcit..... 372
1.2. L'esprit critique face à l'institutionnalisation de la culture numérique 376
1.3. Pensée algorithmique vs pensée critique ? 379
2. L'esprit critique face aux processus d'institutionnalisation des savoirs informationnels 381
2.1. Une formule qui répond aux exigences des disciplines d'enseignement 381
2.2. L'institutionnalisation des savoirs informationnels dans les programmes disciplinaires 385
2.3. L'ÉMI version Clémi peut-elle être une éducation critique ? 388
3. « Former l'esprit critique » : une expression mal formée ? 390
3.1. Déconstruire la trame lexicale du lieu discursif : former n'est pas… 390
3.2. « Former l'esprit critique », une injonction paradoxale ? 397
3.3. Former n'est pas éduquer ni transmettre 400
Discussion conclusive du chapitre 402
Conclusion de partie..... 403
Conclusion générale 409
Postface..... 418
Bibliographie 420
Table des matières 460
Glossaire 469
Table des sigles et acronymes 480
Table des tableaux, des images, des graphiques et des figures..... 482

Index des notions 485
Table des annexes de la thèse 487

Glossaire

Glossaire

Attitude critique

Dans la philosophie kantienne, l'attitude critique repose sur un fondement éthique : « sortir d'un état de minorité ». Cet état est marqué par une servitude volontaire dans lequel l'individu se complait (paresse intellectuelle, refus de raisonnement, obéissance aveugle) et par une incapacité à penser par soi-même. La lecture de l'ouvrage de Kant par Michel Foucault intitulé *Was ist Aufklärung ?* (1784) oriente le sens de l'attitude critique dans une dimension culturelle et éthique en tant que culture de soi, politique de soi-même, qui consiste en l'art de n'être ni conduit, ni gouverné. Dans la pensée foucaldienne, « sortir de la minorité » et exercer une activité critique sont indissociables (Foucault, 2008, p. 31). L'attitude critique est une disposition de la pensée, une manière de se tenir, un élan humain qui exige de prendre conscience des types d'évidences, des familiarités, des modes de penser sur lesquels reposent les pratiques que l'on accepte comme allant de soi afin qu'elles n'aillent plus de soi ce qui revient, en conséquence, à se donner le droit de questionner ses propres connaissances et d'interroger la vérité pour refuser d'être esclave de soi-même et des autres. L'attitude critique porte tout individu à agir (Foucault, 2015 [1978]).

Compétences critiques

Les compétences critiques sont des métacompétences qui se situent au-delà des compétences nécessaires à l'utilisation d'outils technologiques pour inclure « des capacités cognitives génériques de raisonnement, de résolution de problème et de prise de décision […] » transférables d'un contexte à un autre (Liquète, 2014, p. 193). L'acquisition de compétences critiques favorise la prise de conscience des biais cognitifs et des déterminismes socio-culturels en contribuant à l'acquisition de nouvelles compétences et à l'assimilation de nouveaux savoirs (*Ibid.*). En situation d'apprentissage, l'acquisition de compétences critiques favorise le développement de moyens d'action transformateur (pouvoir d'agir).

Compétences informationnelles

Ensemble de capacités, d'expériences, de connaissances, de savoir-faire accumulés qui permettent de répondre à un besoin, à une activité d'information (comprendre, rechercher, organiser, trier, interpréter, évaluer, communiquer notamment) en favorisant l'autonomie dans un rapport au monde de l'information.

Cooccurrence

Présence simultanée de deux ou plusieurs termes distincts au sein d'un même énoncé. Dans le cadre de l'utilisation du logiciel Iramuteq, la cooccurrence se définit en fonction de la présence/absence statistiquement significative de deux ou plusieurs formes distinctes au sein d'un même segment de texte.

Corrélation

Mise en relation de deux ou plusieurs notions qui nouent une relation d'interdépendance dans les discours.

Critical information literacy

Courant émergent aux États-Unis au début des années 2010 qui émane des bibliothèques universitaires en réaction aux phénomènes de dés-més-mal-information et des infox. Agrégeant les concepts, d'*information literacy* et de *critical thinking* (pensée critique), ce courant s'inspire d'une multiplicité de théories et de courants critiques (radical, freirien, féministe, racial, marxiste…). La *critical information literacy* repose sur l'acquisition de compétences cognitives complexes dans un rapport actif au monde de l'information. Ce courant s'appuie sur la mise en œuvre de pédagogies critiques (au sens freirien du terme) qui facilitent les processus d'autonomisation intellectuelle et une transformation d'ordre socio-culturel (pouvoir d'agir).

Culture critique de l'information

La culture critique de l'information agrège les concepts de « critique » et de « culture informationnelle » et répond aux besoins de formation et d'éducation de notre époque. En tant que méta-culture, ouverte et évolutive, expressive et critique (et non procédurale), elle s'articule autour d'une variété de cultures qui permettent le développement d'un agir dans un rapport actif et critique au monde de l'information. Elle s'appuie, en conséquence, sur la mise en œuvre d'une éducation critique à l'information et aux médias fondée sur une épistémologie de l'information et sur une pédagogie critique, en tant que *praxis*, articulant théorie critique et action transformatrice. La culture critique de l'information favorise les processus d'autonomisation intellectuelle et les changements d'ordre socio-culturels par une transformation (pouvoir d'agir). Elle comporte ainsi une dimension éthique en autorisant l'élève à être « dans »/ « de » ce monde (à y exister, y avoir une place et à le transformer) et « avec » le monde (être en relation avec soi et les autres), à le questionner et le critiquer pour lui donner sens et agir. Sa finalité est le devenir d'un « être-critique-au monde de l'information ».

Culture informationnelle

Dans la lignée des chercheurs francophones de l'Erté qui ont œuvré à la théorisation du concept de culture informationnelle, nous définissons cette notion comme un ensemble de savoirs, de savoir-être, de connaissances, de compétences, de valeurs, de normes et de représentations partagés nécessaires pour vivre dans la société informationnelle (Beguin-Verbrugge 2010, p. 11). Pour Yolande Maury, la culture informationnelle correspond ainsi à « tout ce qu'une personne doit savoir pour vivre et évoluer dans un monde d'information […] » (2013). Elle nécessite un apprentissage ciblé, en référence au champ des SIC, qui s'articule autour d'objectifs de trois ordres :

- technique : la maîtrise des outils d'accès à l'information ;

- épistémique : les savoirs et compétences sur le monde de l'information dans une acception élargie au document, aux médias et au numérique ;

- critique : réflexivité, pratique de la critique et de l'auto-critique, distanciation, problématisation (Liquète, 2014, p. 186).

Destinataires des discours institutionnels

L'usage de cette expression est lié à notre approche dialogique des discours institutionnels que nous considérons comme des constructions collectives. Les destinataires des discours institutionnels sont des co-énonciateurs actifs jouant un rôle agissant. Quand l'énonciateur parle, le co-énonciateur communique par son interprétation et l'orientation qu'il décide de donner à ces discours à travers ses actions pédagogiques et éducatives.

Dialogisme

Héritée des travaux de Bakhtine, cette notion nous semble opératoire pour l'analyse des discours institutionnels qui sont à la source de la production d'autres discours avec lesquels ils sont en dialogue. Le dialogisme fait référence « aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 175). Le dialogisme est un concept développé par Edgar Morin.

Discours

Dans une approche communicationnelle, le discours est :

- signe et signifiance : en tant que pratique sociale régie par des normes, le discours comporte une régularité énonciative et des règles d'organisation qui lui sont propres ;

- contextualisé : le sens de l'énoncé dépend des conditions de production des discours ;

- une action de communication orientée en fonction d'une fin et des intentions des locuteurs vers des destinataires ;

- interactif : l'énonciation qui est un échange implicite avec les destinataires modélise leurs conduites (Charaudeau, 2009, p. 41).

Discours instituants

À la fin des années 1990, les linguistes Dominique Maingueneau et Frédéric Cossutta ont bâti les fondements de la notion de « discours constituants » sous l'angle de l'*archéion* qui signifie « source », « principe ». Les discours constituants sont des discours qui ne s'autorisent que d'eux-mêmes et se posent donc en tant que source légitimante (1995, p. 112). Plus récemment, dans une approche anthropologique des discours en tant que faits de communication, les chercheures en SIC, Claire Oger et Caroline Ollivier-Yaniv, emploient le qualificatif « instituant » pour caractériser le « discours officiel de l'institution saisi dans sa fonction instituante » (2003), ou encore, « le discours sur ce que doit être le discours » (2006, p. 64). Parce qu'elles considèrent que ces discours sont pris à tort pour la totalité des discours institutionnels, les chercheurs Alice Krieg-Planque, Claire Oger et Caroline Ollivier-Yaniv ont mis en évidence leurs particularités : ces discours qui sont composés d'énoncés métadiscursifs présentent une régularité énonciative (énoncés stables, prévisibles et répétés) et à réduire leur diversité (ces discours ont une forme neutre et unifiée ; forme neutre et unifiée). La mise en œuvre de « procédés de lissage » vise à gommer les tensions et polémiques dont ces discours sont pourtant porteurs en effaçant toute trace de conflictualité (Krieg-Planque & Oger, 2010, p. 92). Les discours instituants correspondent aux deux premiers sous-ensembles de notre corpus 1 (SC1 et 2).

Discours institutionnels

Les discours institutionnels sont « […] produits officiellement par un énonciateur singulier ou collectif qui occupe une position juridiquement inscrite dans l'appareil d'État » (Oger & Ollivier-Yaniv, 2003b). Ce sont des discours composites modelés par des normes, des représentations, des croyances et des idéaux propres à l'imaginaire de l'institution scolaire (Krieg-Planque & Oger, 2010).

***Doxa* institutionnelle**

D'après Aristote et sa théorie des lieux du langage, la *doxa* est un lieu commun à tous les sujets parlants (Amar, 2000, p. 44). La *doxa* est liée à la notion de lieu discursif et correspond aux opinions, aux croyances, aux imaginaires, à ce qui se dit et se répète dans l'espace institutionnel.

Éducation à l'esprit critique

L'éducation à l'esprit critique est une éducation citoyenne qui traverse l'ensemble des disciplines scolaires. Dans les discours institutionnels, elle prend la forme d'un outillage qui consiste à développer les facultés métacognitives et intellectuelles de l'élève, ses capacités de raisonnement, de compréhension et de jugement afin d'acquérir une pensée auto-correctrice qui déjoue les faux jugements et les biais cognitifs. Dans les représentations institutionnelles, elle semble s'appuyer sur des processus autodidactiques et sur des capacités cognitives « naturelles » de l'élève en assurant une fonction protectionniste : protéger les esprits apprenants des risques encourus liés aux usages de l'internet et des médias sociaux. D'après le rapport Pasquinelli & Bronner, l'éducation à l'esprit critique permet d'apprendre à identifier « un bon argument » et les sources d'information qui méritent d'accorder sa confiance (2020, p. 39-40).

Éducation critique/Éducation critique à l'information

Pour comprendre l'association des termes « éducation » et « critique » dans une seule et même expression, il convient de s'arrêter sur chacun de ces deux termes. L'éducation, de *educare* (« élever », « instruire ») et de *ducere* (« conduire, mener ») implique la mise en œuvre de moyens et de dispositifs qui visent à former et à accompagner l'individu à grandir intellectuellement, culturellement et socialement. Le terme « critique » contenu dans l'expression « éducation critique » qualifie la nature même de l'éducation. Dans la pensée freirienne, la critique engage une « conscience critique du monde » qui ouvre la voie à un processus transformateur et émancipatoire par la dénonciation des rapports de pouvoir et des idéologies (Freire, 2013 ; Pereira, 2020). L'éducation critique s'appuie ainsi sur une pédagogie critique en tant que *praxis* qui articule théorie critique et action transformatrice.

L'éducation critique à l'information prend pour objet d'étude et d'enseignement l'information dans une dimension élargie au document, au média et au numérique et soulève, conséquemment, des problématiques structurelles plus profondes que les seuls rumeurs, *fake news*, complotisme et autres phénomènes socio-informationnels. Cette éducation suppose une appropriation de connaissances et de savoirs informationnels et repose sur l'acquisition de savoirs critiques pour comprendre, maîtriser, analyser, décrypter, critiquer, déconstruire les idéologies techniques. Le caractère subversif des savoirs critiques interroge la dimension politique des savoirs académiques, leur place et le manque de reconnaissance institutionnelle pour les savoirs informationnels. L'éducation critique à l'information favorise les processus d'acculturation informationnelle qui concourent à forger une culture critique de l'information. Sa finalité consiste à former des esprits libres et critiques, indépendants des cadres et des représentations communes, capables de dénoncer les enjeux de pouvoir et de domination à l'œuvre dans le fonctionnement de l'ordre informationnel (algorithmes de recommandation, bulles de filtres, économie de l'attention, pour ne prendre que ces exemples). Cette éducation engagée qui s'appuie sur un enseignement de culture et sur la valeur émancipatrice et libératrice

des savoirs informationnels est un moyen de lutter contre toute forme d'inégalités socio-culturelles, toute forme d'oppression et de discrimination.

Énoncé

L'énoncé est défini par Dominique Maingueneau comme le produit de l'acte de l'énonciation (2009, p. 65). Pour Muriel Amar, l'énoncé est une séquence verbale, une unité de discours (2000).

Énonciation

Notre approche des discours sous l'angle des SIC nous conduit à définir l'énonciation avec les mots de Jean-Paul Metzger comme « un acte singulier au moyen duquel un locuteur met la langue en mouvement » (2019, p. 35). L'énonciation est un acte de communication. Dans le cadre d'une approche dialogique des discours institutionnels, l'énonciation est considérée comme une co-énonciation. En outre, le locuteur ne prend pas nécessairement en charge l'énonciation.

Épistêmê critique

Le terme *épistêmê* renvoie à la science et à la connaissance. Dans la pensée foucaldienne, l'*épistêmê* fait référence à l'ensemble des catégories qui servent à appréhender la culture et les transformations d'un savoir d'une époque (source CNRTL). Tandis qu'il évoque la question de l'émergence d'une *épistêmê* numérique, Éric Delamotte définit le premier terme ainsi : « L'*épistêmê* d'une époque renvoie à une façon de penser, de parler, de se représenter le monde, qui s'étendrait très largement à toute la culture » (2015, p. 27).

Esprit critique

L'esprit critique est une notion polysémique à l'étude dans divers champs disciplinaires dont la psychologie, les sciences cognitives ou la philosophie. Notre approche de l'esprit critique est holistique et centrée sur une dimension socio-culturelle et communicationnelle (Desfriches-Doria, 2018 ; Hollis, 2019). Dans notre étude, nous nous sommes délibérément éloignée d'une approche anglo-saxonne de la pensée critique (*critical thinking*) en raison de son caractère procédural centré sur des automatismes de pensée logique et de raisonnement, sur la résolution de problèmes. Cette approche est éloignée de l'éducation républicaine à la française. L'esprit critique est un ensemble de dispositions d'esprit de la pensée critique, esprit analytique, questionnant, critique et auto-critique, qui cherche à comprendre, à discerner, à donner sens et à connaître la vérité pour juger et prendre des décisions éclairées. Ces dispositions d'esprit relèvent du *qui je suis ?* et du *comment je suis ?* dans le monde de l'information. L'exercice de

l'esprit critique implique l'acquisition de compétences et de savoirs informationnels ainsi que l'adoption de postures critiques qui s'inscrivent dans un contexte d'apprentissage et d'éducation culturellement situé.

Formule

Cette étude doctorale s'appuie sur la réflexion heuristique engagée par Alice Krieg-Planque qui définit la formule comme une séquence verbale stable, repérable et descriptible sur le plan de l'analyse « […] qui se met à fonctionner dans les discours produits dans l'espace public comme une séquence conjointement partagée et problématique » (2000, p. 8). Toute unité lexicale qui accède au rang de formule possède quatre propriétés de nature linguistico-discursive : un fonctionnement propre et une circulation dans les discours, un caractère figé et une nature polémique. Toute formule est ainsi portée par des usages qui l'investissent d'enjeux socio-politiques parfois contradictoires et joue, sur le plan idéologique, un rôle actif (Maingueneau, 2009, p. 68).

Fréquence

La fréquence correspond au nombre de fois où la formule « esprit critique » et ses notions associées apparaissent au sein d'un énoncé.

Genre discursif

Le genre discursif est une catégorie de nature situationnelle qui désigne « […] des dispositifs de communication socio-historiquement définis » (Maingueneau, 2009, p. 68). Chaque genre recouvre des situations de communication singulières ce qui soulève la nature polymorphe des discours institutionnels.

Interdiscursivité

Notre étude doctorale prend appui sur une analyse de trois corpus de discours en dialogue, en résonnance, qui se font écho. Tout discours en relation avec d'autres discours est traversé par l'interdiscursivité.

Lexicométrie/Analyse lexicométrique

La lexicométrie est la science qui étudie de manière statistique l'usage des termes. L'analyse lexicométrique est une méthode quantitative de termes qui s'opère à partir d'un relevé systématique et exhaustif qui fait émerger les univers lexicaux de la formule « esprit critique ».

Dans notre étude, l'analyse lexicométrique est associée à une analyse qualitative et interprétative des discours.

Lexique

En sciences de l'information et du document, le lexique est une liste de mots-clés classés par ordre alphabétique qui correspondent aux notions les plus usitées dans un domaine (Cacaly, 1997, p. 374). D'après Muriel Amar, le lexique constitue l'ensemble des mots d'une langue (2000, p. 249).

Lieu discursif

« […] objet relevant d'une matérialité discursive que les locuteurs façonnent et reprennent en y investissant des enjeux de positionnement et de valeurs » (Krieg-Planque, 2010, p. 103-104). Le lieu discursif « former l'esprit critique » condense un ensemble de discours, de signes et d'événements qui interrogent la reconnaissance institutionnelle d'une culture critique de l'information en milieu scolaire.

Locuteur

Le locuteur est un acteur social, un être discursif, qui agit par et pour l'institution scolaire et qui n'existe qu'à travers l'acte d'énonciation qu'il accomplit et assume. En s'appuyant sur les travaux de E. Goffman (1981), Claire Oger et Caroline Ollivier-Yaniv considèrent le locuteur comme « l'animateur » et le « responsable » de l'énoncé sans pour autant qu'il en soit l'auteur (2003).

Notions associées à la formule « esprit critique »

Expressions lexicales formées à partir de l'ajout du qualificatif critique : *sens critique, regard critique, jugement critique, compréhension critique, pensée critique*… Si elles ne s'équivalent pas l'une à l'autre, ces notions sont proches, sur le plan sémantique, de la notion « esprit critique ». Elles contribuent à construire les rhétoriques de l'esprit critique dans les discours institutionnels.

Occurrence

Unité lexicale isolable et observable qui traduit un événement dans les discours et les manières de dire cet événement.

Ordre scolaire/Forme scolaire

En s'appuyant sur la réflexion du sociologue Bernard Lahire (2008), Annette Beguin et Susan Kovacs emploient l'expression « ordre scolaire » en référence à l'espace social de l'école doté de son espace-temps, ses valeurs, son organisation dédiée à l'enseignement et aux apprentissages disciplinaires. L'expression renvoie à un lieu où la parole de l'enseignant délivre le savoir et où les rôles de chacun sont prédéfinis. Un lieu où « […] tout détournement de l'ordre scolaire par les élèves va de pair avec le détournement du savoir que l'institution a pour objet d'inculquer […] » (Beguin & Kovacs, 2011, p. 103). Dans le champ des Sciences de l'éducation et de la formation, Jean-François Cerisier définit la « forme scolaire » comme un espace où « […] on n'y apprend ni ce que l'on veut, ni à sa façon, et l'on ne choisit ni avec qui, ni où, ni quand […] » (2016, p. 10). Cet ordre scolaire qui est orienté autour d'une représentation du pouvoir incarné dans la relation maître-élève est marqué par l'hégémonie disciplinaire. « Ordre scolaire » et « forme scolaire » sont employés de manière synonymique dans notre étude. Notre préférence à l'égard de l'expression « ordre scolaire » est en lien avec la notion d'autorité inhérente de l'analyse des discours institutionnels.

Pédagogie critique freirienne

La pédagogie critique freirienne s'appuie sur le courant marxiste de l'école de Francfort et comporte une vision politique de l'éducation qui s'inscrit dans la critique sociale et dans la lutte contre toute réification de l'être humain. La pédagogie critique repose sur une *praxis* qui articule théorie critique et transformation socio-culturelle. La pédagogie critique facilite le passage d'une curiosité naïve, associée au savoir de sens commun, à une curiosité épistémique (Freire, 2013, p. 48). Pour Irène Pereira, la pédagogie critique est un « agir éthique » qui œuvre en faveur de l'accroissement du pouvoir d'agir, de la lutte contre l'injustice sociale et les rapports sociaux de pouvoir et de domination (2017b).

Pensée critique

Dans la philosophie kantienne, la pensée critique est une pensée libre et raisonnable fondée sur la compréhension des phénomènes et non imposée par le prêt à penser, les croyances et les préjugés (1784). Le concept de pensée critique prend sa source dans celui de pensée réfléchie développé par Dewey (1910). Apprendre à penser passe ainsi par l'expérience. L'Unesco définit la pensée critique comme une pensée « de bonne qualité », claire et précise, analytique et évaluative, questionnante et auto-correctrice pour déjouer les biais cognitifs, distinguer les croyances et les préjugés (2014, p. 13). L'exercice de la pensée critique implique l'acquisition de connaissances à la fois déclaratives (savoir-que), procédurales (savoir-faire) et dispositionnelles (savoir-agir) (*Ibid.).* Dans un monde d'information, le développement de la pensée critique exige l'acquisition de savoirs et de compétences info-communicationnelles pour donner forme à ses pensées et les partager (Desfriches-Doria, 2018, p. 117-118). Développer la

pensée critique de l'élève exige un environnement d'apprentissage adapté au sein duquel celui-ci peut expérimenter, exprimer, débattre de ses opinions, critiquer et apprendre de ses erreurs.

Postures critiques

Le terme « posture » est emprunté de l'italien *postura, positura*, qui signifie « position, attitude, disposition ». L'adoption de postures critiques repose sur l'acquisition de savoirs et de compétences informationnelles qui favorisent des dispositions d'esprit critique, des manières d'être, de penser et de se conduire dans la relation au monde de l'information.

Pouvoir d'agir (*agency*)

Dans notre étude, nous privilégions l'expression « pouvoir d'agir » au terme anglosaxon *empowerment*. Yann Le Bossé définit le terme « pouvoir », comme « la nécessité de réunir les ressources individuelles et collectives à l'accomplissement de l'action envisagée » en surmontant ou en supprimant les obstacles « […] à l'expression de l'être au monde […] » (2003, p. 45). L'exercice du pouvoir repose, d'une part, sur la transformation d'un choix et d'une action en une décision, et d'autre part, sur la capacité à agir en fonction de cette décision d'après William A. Ninacs (1995, p. 77-78). Le terme « agir » est issu du latin *agere* qui réfère aux déterminations de la volonté dont l'effet est de produire un changement, une transformation.

Rhétorique

Bruno Bachimont définit la rhétorique en tant que « mises en récit » qu'il nomme « intelligibilités » lesquelles se construisent à partir de lieux de discours et constituent des trames explicatives qui favorisent le partage du sens (2020).

Savoirs critiques

Les savoirs critiques se construisent dans l'échange et la participation des élèves à leurs apprentissages. Ces savoirs subversifs interrogent la dimension politique des savoirs académiques, leur construction, leur organisation et leur neutralité en soulevant les mécanismes de la domination et les rapports de pouvoir. Fondés sur l'exercice de la pensée critique, les savoirs critiques constituent des leviers de transformation et d'émancipation.

Savoirs informationnels

Ce que nous appelons « savoirs informationnels » sont des savoirs ancrés dans le champ des sciences de l'information, de la documentation et de la communication, avec une filiation en sciences de l'éducation et de la formation. Ces savoirs transversaux, inscrits dans les programmes disciplinaires, cohabitent et dialoguent avec des savoirs disciplinaires. Yolande Maury et Christiane Etévé décrivent les savoirs informationnels comme des savoirs « […] à construire plutôt qu'à présenter ou transmettre […] » à partir d'approches pratiques et expérientielles ouvrant sur des échanges, des débats et la confrontation de points de vue (2010). L'appropriation de savoirs informationnels favorisent, en ce sens, l'adoption de postures critiques. Liés à des problématiques informationnelles, les processus de transmission de ces savoirs s'appuient sur des médiations pédagogiques, des dispositifs d'apprentissage et d'éducation qui contribuent aux processus d'acculturation informationnelle.

Terme

Un terme est « une unité signifiante » constituée d'un ou de plusieurs mots qui désigne une notion de façon univoque (Amar, 2000, p. 332).

Texte

Texte vient de *textus*, mot latin qui signifie « tissu », « assemblage ». Dans la pensée d'Yves Jeanneret, le texte est un objet concret et historique qui comporte un support, une matérialité, un circuit et des codes qui en font un objet polysémiotique. Le texte n'est pas uniquement une suite de mots purement linguistique et alphabétique mais une forme générale qui organise un espace d'expression afin que celui-ci soit lisible, compréhensible et que les messages parviennent sous une forme matérielle, concrète et organisée (Jeanneret, 2000, p. 75).

Table des sigles et acronymes

ACRL	*Association of College & Research Libraries*
ADS	Analyse Des Similitudes
AFC	Analyse Factorielle de Correspondances
ALA	*American Library Association*
ANR	Agence Nationale de la Recherche
APDEN	Association des Professeurs Documentalistes de l'Éducation Nationale
BOEN	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale
B2i	Brevet informatique et internet
C2i	Certificat informatique et internet
CDI	Centre de Documentation et d'Information
CDH	Classification Descendante Hiérarchique
CEMÉA	Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation active
CESE	Conseil Économique, Social et Environnemental
CIL	*Critical Information Literacy*
CLÉMI	Centre de Liaison pour l'Éducation aux Médias et à l'Information
CNESCO	Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
DELCOM	Délégation à la Communication pour l'Enseignement supérieur, la Recherche et l'Innovation
DGESCO	Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
ÉAI	Éducation à l'Information
ÉAM	Éducation aux Médias
ECJS	Enseignement civique juridique et social
ÉCMI	Éducation Critique aux Médias et à l'Information

EMC	Enseignement Moral et Civique
ÉMI	Éducation aux Médias et à l'Information
EPI	Enseignements Pratiques Interdisciplinaires
ERTé	Equipe de Recherche en Technologie éducative
FADBEN	Fédération des Professeurs Documentalistes de l'Éducation Nationale
GRCDI	Groupe de Recherche sur les Cultures et la Didactique de l'Information
IDD	Itinéraires de Découvertes
IGEN	Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
ILE	*Information Literacy Education*
INSPÉ	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
JO	Journal Officiel
MIL	*Média and Information Literacy*
PPCP	Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel
SEF	Sciences de l'Éducation et de la Formation
SHS	Sciences Humaines et Sociales
SIC	Sciences de l'Information et de la Communication
SVT	Sciences et Vie de la Terre
TIC-E	Technologies de l'Information et de la Communication – Éducative
TPE	Travaux Personnels Encadrés

Table des tableaux, des images, des graphiques et des figures

TABLEAU. CORPUS 1. *DESCRIPTIF DES VIDEOS INSEREES DANS LE TROISIEME SOUS-ENSEMBLE (C1 SC3)* 128
IMAGE. *LA FORME SYNOPTIQUE* 129
TABLEAU. *QUANTIFICATION DU CORPUS DE DISCOURS DES PARTENAIRES DE L'INSTITUTION (C2)* 146
TABLEAU DE QUANTIFICATION DU C1. *SOUS-CORPUS DE TEXTES DE PRESCRIPTION (SC1)* 151
TABLEAU DE QUANTIFICATION DU C1. *SOUS-CORPUS DE TEXTES DE PRECONISATION (SC2)* 152
TABLEAU DE QUANTIFICATION DU C1. *SOUS-CORPUS DE TEXTES D'ACCOMPAGNEMENT (SC2)* 153
TABLEAU DE QUANTIFICATION DU C1. *SOUS-CORPUS DE TEXTES MEDIATIQUES INSTITUTIONNELS (SC3)* 153
CAPTURE D'ECRAN. *INTERFACE DE CONSULTATION DU BO POUR L'ANNEE 2001* 156
CAPTURE *D'ECRAN D'UN ENONCE PRODUIT A PARTIR DU BO N°39 DU 02 NOVEMBRE 2000 INTITULE « SEMAINE NATIONALE DE LA PRESSE DANS L'ECOLE ».* 160
CAPTURE D'ECRAN DU 07/06/2021. *HYPERLIENS D'UN FRAGMENT DE LA PAGE-ECRAN « FORMER L'ESPRIT CRITIQUE DES ELEVES » SUR EDUSCOL* 163
TABLEAU DE QUANTIFICATION DU C2. *CORPUS DE DISCOURS DES PARTENAIRES INSTITUTIONNELS* 164
TABLEAU DE QUANTIFICATION DU C3. *SOUS-CORPUS DE CONTRE-DISCOURS D'ACRIMED (C3 SC1)* 169
TABLEAU DE QUANTIFICATION DU C3. *SOUS-CORPUS DE CONTRE-DISCOURS DE QUESTIONS DE CLASSE(S) (C3 SC2)* 170
TABLEAU DE QUANTIFICATION DU C3. *SOUS-CORPUS DE DE DISCOURS ALTERNATIFS DES CEMEA (C3 SC3)* ... 171
QUANTIFICATION DES TROIS CORPUS. *RECAPITULATIF* 177
IMAGE. *VUE SYNTHETIQUE DES TROIS CORPUS* 178
IRAMUTEQ. CORPUS 2. NUAGE DE MOTS RELATIF AUX DISCOURS DES PARTENAIRES DE L'INSTITUTION DE 2012 A 2019 188
IRAMUTEQ. CORPUS 3. NUAGE DE MOTS RELATIF AUX DISCOURS ALTERNATIFS ET AUX CONTRE-DISCOURS DE 1998 A 2019 188
IRAMUTEQ. CORPUS DE DISCOURS INSTITUTIONNELS (C1). PROFIL DE LA CLASSE « INFORMATION » ISSUE DE LA CHD 196
IRAMUTEQ. CORPUS 2. RESULTATS DE LA CDH. DENDOGRAMME DU CORPUS DES DISCOURS DES PARTENAIRES DE L'INSTITUTION DE 2012 A 2019 198
IRAMUTEQ. CORPUS 3. RESULTATS DE LA CDH. DENDOGRAMME DU CORPUS DE DISCOURS ALTERNATIFS ET DE CONTRE-DISCOURS DE 1998 A 2019 201
IRAMUTEQ. CORPUS 1. ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES (AFC) DES DISCOURS INSTITUTIONNELS (1998-2019) 207
IRAMUTEQ. CORPUS 2. ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES DU CORPUS DE DISCOURS DES PARTENAIRES DE L'INSTITUTION (2012-2019) 208
IRAMUTEQ. CORPUS 3. ANALYSE FACTORIELLE DU CORPUS DE DISCOURS ALTERNATIFS ET DE CONTRE-DISCOURS (1998-2019) 209
213
IRAMUTEQ. CORPUS 1. GRAPHE DE SIMILITUDE DES COMMUNAUTES LEXICALES QUI COMPOSENT LE CORPUS DE DISCOURS INSTITUTIONNELS (1998 A 2019) 213
IRAMUTEQ. CORPUS 2. ANALYSE DE SIMILITUDES DU CORPUS DE DISCOURS DES PARTENAIRES DE L'INSTITUTION (2012-2019) 215
IRAMUTEQ. CORPUS 3. GRAPHE DE SIMILITUDE DES COMMUNAUTES LEXICALES QUI COMPOSENT LE CORPUS DE DISCOURS ALTERNATIFS ET DE CONTRE-DISCOURS (1998-2019) 216
SCHEMA DE SYNTHESE. LES PARTICULARITES LEXICALES ET DISCURSIVES DU CORPUS DE DISCOURS INSTITUTIONNELS (C1) CENTRE SUR LA FORMULE « ESPRIT CRITIQUE » 218
CAPTURE D'ECRAN. *9 DECEMBRE 2019 JOURNEE EVENEMENT AUTOUR DE L'ESPRIT CRITIQUE ORGANISEE PAR CANOPE, L'INSPÉ ET L'UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE (CORPUS 2)* 225

TABLEAU. CORPUS 3. L'EDUCATION CRITIQUE DANS LES DISCOURS DE CEMEA 1998 A 2019 (SC2) 231
TABLEAU. CORPUS 3. L'ESPRIT CRITIQUE ET SES NOTIONS ASSOCIEES DANS LES DISCOURS DE QUESTIONS DE CLASSE(S) DE 2013 A 2019 (SC3) 233
TABLEAU. *LA FORMULE ET SES 6 NOTIONS ASSOCIEES LES PLUS USITEES DANS LA SPHERE NORMATIVE DES DISCOURS INSTITUTIONNELS (C1)* 236
TABLEAU. CORPUS 1 . *ANALYSER, REFLECHIR, SYNTHETISER, VERS UNE AUTONOMIE DE LA PENSEE ?*..... 239
TABLEAU. *LES PRODUCTIONS CRITIQUES PRESCRITES DANS LE BO DE 1998 A 2019* 242
TABLEAU. *LES METHODOLOGIES CRITIQUES DANS LE BO DE 1998 A 2019* 243
SCHEMA DE SYNTHESE. *PORTRAIT IDEOLOGIQUE DE L'ELEVE PENSEUR CRITIQUE DANS LES DISCOURS INSTITUANTS*..... 246
IRAMUTEQ. LES MOMENTS DISCURSIFS DE LA FORMULE « ESPRIT CRITIQUE » DANS LES DISCOURS INSTITUTIONNELS DE 1998 A 2019..... 247
TABLEAU. RECAPITULATIF. FREQUENCE DE L'OCCURRENCE « ESPRIT CRITIQUE » DANS LES TROIS CORPUS ... 248
GRAPHIQUE. FREQUENCE DE L'OCCURRENCE « ESPRIT CRITIQUE » DANS LES TROIS CORPUS EN FONCTION DU NOMBRE DE MOTS QUI LES CONSTITUENT..... 249
GRAPHIQUE. LES MOMENTS DISCURSIFS DE LA FORMULE « ESPRIT CRITIQUE » DANS LE BO DE 1998 A 2019 254
LA FORMULE ET SA VARIANTE "REGARD CRITIQUE" DE 1998 A 2019 DANS LES DISCOURS INSTITUANTS 255
LA FORMULE ET SES VARIANTES « SENS CRITIQUE » ET « ANALYSE CRITIQUE » DE 1998 A 2019 DANS LES DISCOURS INSTITUANTS 255
CAPTURE D'ECRAN DU 29 MARS 2021. *SYSTEME DE NORMALISATION NOR SUR CHAQUE ACTE NORMATIF DANS LE BO DE 1998 (A GAUCHE) ET DE 2013 (A DROITE)*..... 256
TABLEAU. CORPUS 1. RELEVE MANUEL DES OCCURRENCES SUR TABLEUR DE 1998 A 2010 272
CAPTURE D'ECRAN. LETTRE DE JACK LANG, MEN, AUX ENSEIGNANTS DES ECOLES. BO N°3 DU 29 JUIN 2000. 276
SCHEMA DE SYNTHESE. PORTRAIT IDEOLOGIQUE DE L'ELEVE PENSEUR CRITIQUE EN INTERACTION AVEC LE MONDE DE L'INFORMATION DANS LES DISCOURS INSTITUANTS 288
CAPTURE D'ECRAN. DEPLACEMENT DE NAJAT VALLAUD-BELKACEM, MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, ET DE FLEUR PELLERIN, MINISTRE DE LA CULTURE, AU COLLEGE GUY FLAVIEN, LE 23 MARS 2015. SITE DU MINISTERE DE LA CULTURE. « ÉDUCATION AUX MEDIAS : FORMER L'ESPRIT CRITIQUE DES PLUS JEUNES ». 302
TABLEAU. CORPUS 1. *L'ESPRIT CRITIQUE ET SES EXPRESSIONS ENRICHIES* 304
TABLEAU. CORPUS 1. *LA PENSEE CRITIQUE ET SES EXPRESSIONS ENRICHIES*..... 304
TABLEAU. CORPUS 1. *LE REGARD CRITIQUE ET SES EXPRESSIONS ENRICHIES*..... 305
TABLEAU. CORPUS 1. *L'ATTITUDE CRITIQUE ET SES EXPRESSIONS ENRICHIES* 305
INFOGRAPHIE. LE PARCOURS CITOYEN. MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE-JANVIER 2015. EDUCATION.GOUV.FR..... 308
CAPTURE D'ECRAN. APPEL PUBLIE LE 04/11/2016. *APPEL A CONTRIBUTION, APPEL A L'ESPRIT CRITIQUE ?*.... 309
IMAGE. *DISCOURS « ESPRIT CRITIQUE ET LAÏCITE » : DISCOURS POUR LA JOURNEE DE LA LAÏCITE, 9 DECEMBRE 2016* 310
TABLEAU. CORPUS 1. *ESPRIT CRITIQUE, ESPRIT RESPONSABLE ?* 315
CAPTURE D'ECRAN DU 31 JANVIER 2019. *L'ÉMI ET LES PROGRAMMES DISCIPLINAIRES.* 328
INFOGRAPHIE. « UNE ECOLE AU CŒUR DE LA REPUBLIQUE » AOUT 2016. SYMBOLE DE L'ÉMI..... 330
COPIE D'ECRAN. *EDUSCOL COPIE D'ECRAN DU 15 JUIN 2019* 332
IMAGE. *« FORMER L'ESPRIT CRITIQUE » : CHRONOLOGIE DES EVENEMENTS*..... 336
CAPTURE D'ECRAN. *PAGE ECRAN EDUSCOL. DES ENONCES ENTREMELES QUI ABOLISSENT LES FRONTIERES ENTRE LES GENRES DISCURSIFS* 339
CAPTURE D'ECRAN. *EDUSCOL. VERSION DE 2019. FORMER L'ESPRIT CRITIQUE DES ELEVES-RUBRIQUES*..... 340
CAPTURE D'ECRAN DU 07 JUIN 2019. HYPERLIENS D'UN FRAGMENT DE LA PAGE-ECRAN « FORMER L'ESPRIT CRITIQUE » SUR EDUSCOL. 341
CAPTURE D'ECRAN 14/01/2019. MARQUE ET SIGNE D'AUTORITE DES DISCOURS INSTITUTIONNELS 344

CAPTURE D'ECRAN EN DATE DU 13 JUIN 2021. SOPHIE MAZET. ELLE SAIT COMMENT « FORMER L'ESPRIT CRITIQUE » 349
IMAGE. *FORME SYNOPTIQUE* 353
FORME SYNOPTIQUE. *LE MYTHE DE LA TETE PENSANTE* 368
IRAMUTEQ. CORPUS 1. *NUAGE DE MOTS RELATIF AU CORPUS DE DISCOURS INSTITUTIONNELS DE 1998 A 2019* 391
TABLEAU. CORPUS 1. *« DEVELOPP- L'ESPRIT CRITIQUE » DANS LE CORPUS DE DISCOURS INSTITUANTS (C1) 1998-2019* 392
TABLEAU. CORPUS 1. *« FORMER-ATION » DANS LES DISCOURS INSTITUANTS DE 1998 A 2019* 394
TABLEAU. CORPUS 3. *« FORM- » DANS LES DISCOURS DE QUESTIONS DE CLASSE DE 2013 A 2019* 395
TABLEAU. CORPUS 3. *DIRE L'ESPRIT CRITIQUE DANS LES DISCOURS DE QUESTIONS DE CLASSE DE 2013 A 2019* 395
TABLEAU. CORPUS 3. *« FORMER-ATION » DANS LES DISCOURS DE CEMEA DE 1998 A 2019* 396

Index des notions

A

activités critiques 24, 30, 290, 405, 418, 469
agir 478
Attitude critique 30, 31, 47, 62, 86, 233, 236, 267, 270, 305, 314, 351, 392, 393, 446, 469

C

Caractère figé 119, 136, 204, 235, 441
Codage des corpus 51, 150, 174, 177
compétence critique ...34, 38, 43, 53, 87, 88, 89, 96, 148, 154, 233, 268, 269, 275, 329, 442, 469
Conscience critique 39, 70, 87, 291, 403, 405, 473
critical information literacy21, 39, 51, 56, 71, 73, 74, 103, 181, 422, 427, 432, 436, 456, 457, 470
Critical thinking . 21, 39, 40, 42, 44, 51, 55, 57, 71, 72, 73, 74, 77, 80, 81, 82, 83, 94, 360, 411, 432, 438, 451, 457, 459, 470, 474
cultures de l'information.....15, 22, 23, 26, 33, 35, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 59, 63, 64, 65, 69, 74, 86, 93, 102, 149, 195, 196, 204, 207, 270, 321, 329, 406, 420, 426, 429, 435, 439, 442, 443, 444, 447, 448, 449
cultures informationnelles ..15, 17, 18, 22, 23, 25, 26, 27, 38, 44, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 76, 79, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 102, 103, 122, 123, 125, 140, 144, 145, 147, 149, 171, 191, 195, 196, 200, 252, 258, 270, 279, 335, 336, 351, 363, 367, 403, 405, 410, 411, 412, 413, 415, 418, 420, 421, 422, 426, 430, 431, 433, 442, 444, 445, 447, 454, 455, 470, 471
cultures numériques ...18, 22, 27, 55, 59, 61, 66, 67, 102, 104, 140, 245, 284, 285, 286, 327, 329, 330, 331, 341, 376, 377, 379, 412, 431, 456
cultures scolaires.....66, 68, 115, 181, 194, 204, 207, 210, 214, 240, 243, 245, 246, 269, 283, 314, 333, 348

D

dialogique..... 163, 166, 227, 471
discours instituants 118, 119, 120, 122, 125, 150, 152, 155, 156, 157, 158, 163, 164, 175, 181, 246, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 264, 270, 271, 275, 276, 277, 280, 288, 291, 295, 297, 299, 301, 303, 304, 305, 307, 315, 319, 327, 330, 338, 379, 381, 386, 392, 394, 396, 472, 487
discours médiatiques 17, 110, 112, 122, 128, 153, 170, 202, 261, 277, 282, 295, 487
doute méthodique 28, 41, 333, 424

E

ÉAM... 82, 90, 96, 147, 152, 246, 302, 326, 332, 427, 428, 435, 436, 452
ÉCAM 87, 99, 231, 439, 440, 446
éducation à l'esprit critique 42, 451, 473
éducation à l'information et aux médias 13, 326
éducation critique à l'information et aux médias 350
ÉMI..... 223
épistémologie de l'information..... 406, 470
éthique..... 30, 31, 39, 47, 61, 65, 92, 266, 316, 336, 357, 362, 406, 434, 469, 470, 477
ethos 31, 111, 112, 113, 122, 135, 276, 299, 316, 339, 344, 348, 446
être-critique-au monde de l'information.....405, 407, 470

F

Forme scolaire 477
forme synoptique..... 129, 369

G

Genres discursifs 151, 152, 153, 169, 171, 475

H

hyperliteracy 55, 56

I

intelligence informationnelle..... 48, 413
iramuteq 19, 174, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 192, 193, 195, 196, 197, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 215,

218, 219, 224, 233, 235, 237, 240, 243, 247, 251, 258, 261, 273, 297, 325, 331, 349, 361, 371, 372, 377, 390, 391, 410, 412, 452, 470

L

lexiques 75, 181, 183, 238, 239, 345, 394, 413, 476
Littératie critique.....40, 51, 55, 73, 94, 436
Littératie médiatique..... 87, 440

M

métalittératie 55, 56

N

normalisation 255, 256, 257, 339
normativité..... 15, 34, 38, 40, 72, 92, 110, 111, 115, 116, 118, 119, 150, 154, 233, 244, 245, 246, 252, 255, 263, 271, 272, 274, 289, 299, 311, 324, 327, 328, 330, 339, 344, 350, 368, 379, 386, 404, 405, 413, 414, 415, 420, 441, 454, 471, 472

P

Pédagogies critiques..... 477
pensée critique 3, 21, 30, 31, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 48, 50, 51, 54, 55, 56, 63, 67, 68, 72, 73, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 91, 115, 135, 158, 173, 185, 233, 235, 248, 263, 265, 267, 278, 304, 361, 374, 379, 381, 395, 409, 423, 424, 431, 432, 435, 437, 438, 444, 447, 448, 459, 470, 474, 476, 477, 478, 489
Pensée libre 41, 82, 83, 87, 423, 425, 432, 433, 477
Posture critique..... 360, 478
Posture herméneutique 30, 175, 176, 209, 289, 313, 316, 337, 411, 434, 453
pouvoir d'agir.. 74, 88, 149, 233, 319, 405, 406, 418, 442, 446, 447, 469, 470, 477, 478
Processus de médiatisation ..41, 124, 127, 128, 130, 135, 147, 152, 277, 295, 301, 338, 343, 345, 409, 414, 449, 487

S

Savoir critique 478
savoirs critiques ... 50, 65, 70, 88, 350, 389, 404, 473, 478
savoirs informationnels..... 14, 46, 50, 106, 251, 257, 258, 268, 269, 270, 271, 275, 321, 336, 339, 347, 349, 350, 351, 362, 364, 366, 367, 370, 371, 381, 385, 402, 404, 411, 412, 413, 414, 418, 473, 475, 479

T

translittéracique.....93, 94, 102

Table des annexes de la thèse

Ces annexes sont constituées de registres d'inventaires des textes sélectionnés lors de la collecte de matériaux empiriques. Ces registres d'inventaires marquent l'orientation de notre recherche et certifient l'existence des trois corpus et les matérialités qui les constituent. Ces annexes se présentent sous la forme de listes exhaustives qui contiennent les éléments suivants :

-les références bibliographiques nécessaires à l'identification des textes (titre, locuteurs, éditeur, liens url) ;

- les occurrences de la formule contenues dans chaque texte qui justifient leur entrée dans le corpus. Le chiffre entre parenthèses désigne la fréquence à savoir le nombre de fois où une même occurrence de la formule apparaît dans l'énoncé.

Annexe 1 : Corpus de discours institutionnels (C1)

Les textes qui constituent le premier corpus (C1) émanent de l'institution scolaire et seront présentés dans un ordre chronologique à commencer par les textes de lois que nous avons retenus ainsi que ceux issus de la collecte dans l'hebdomadaire *Bulletin Officiel de l'éducation nationale* de 1998 à 2019.

Nous achevons ce premier inventaire avec deux sous-ensembles relatifs aux discours d'accompagnement (rapport, livret, dossiers de presse, discours des ministres notamment). La médiatisation des discours sur internet nous amène à proposer un inventaire de textes issus de la collecte sur les deux sites institutionnels: https://eduscol.education.fr/ et https://www.education.gouv.fr/.

Sous-corpus de discours instituants (SC1 et SC2)

Premier sous-ensemble (C1 SC1 et SC2) : inventaire des textes issus du dépouillement du BO de 1998 à 2019

Deuxième sous-ensemble (C1 SC2) : inventaire des textes constituant le sous-ensemble de discours d'accompagnement

Sous-corpus de discours médiatiques (SC3)

Troisième sous-ensemble (C1 SC3) : inventaire des textes issus des sites institutionnels

Education.gouv.fr

Eduscol.education.gouv.fr

Annexe 2 : Corpus de discours des partenaires de l'institution scolaire (C2)

Inventaire des textes issus des sites des partenaires de l'institution que sont le Clémi-Canopé, Inspé, les sites académiques et ministériels qui ont été sélectionnés en fonction de la présence d'hyperliens figurant sur les sites institutionnels.

Annexe 3 : Corpus de discours alternatifs et de contre discours (C3)

Inventaire des textes issus des sites associatifs, de l'éducation populaire et de discours militants.

Acrimed (C2 SC1)

Question(s) de classe(s) (C2 SC2)

Céméas (C2 SC3)

Formes et formule : « Former l'esprit critique ».

Des discours sur l'esprit critique à la fonction critique de la culture informationnelle

Cette étude porte sur l'usage de la formule esprit critique dans les discours institutionnels qui contribue à forger le lieu discursif « Former l'esprit critique des élèves » (Eduscol, 2016). Située dans la sphère des discours de l'institution scolaire française, cette recherche entend questionner cet impératif de l'esprit critique en éclairant le contexte discursif et les enjeux politiques, sociaux et pédagogiques que sous-tend l'usage de cette formule en discours. L'étude s'appuie à cette fin sur une analyse qualitative d'un corpus de discours institutionnels et de contre-discours. La posture herméneutique adoptée autorise à questionner les mises en récit de l'esprit critique. Observée sous l'angle des Sciences de l'information et de la communication et située dans une approche interdisciplinaire, cette recherche soulève la prise de conscience éducative liée aux enjeux de la transmission d'une culture critique de l'information et interroge dès lors son institutionnalisation.

Mots-clés : esprit critique, pensée critique, culture informationnelle, culture critique de l'information, lieu discursif, discours institutionnels.

Forms and formula : "to be a critical thinker". From discourses about critical thinking to the critical role of information culture

This study focuses on the use of the formula « critical mind » in the Ministry of National Education's speeches which contributes to forge the discursive position « to be a critical thinker » (Eduscol, 2016). Located in the speeches sphere of the Ministry of National Education, this study examines this critical mind imperative and highlights the discursive context and the political, social and pedagogical issues underlying the use of this formula in discourse. To this end, this research is based on the qualitative analysis of institutional discourses and counter-narratives corpuses. The hermeneutic approach adopted allows us to analyse the puttings into words of critical mind. Situated in an interdisciplinary approach and in the Information and Communication sciences field, this research raises educational awareness which is related to the challenges of the building of a critical information culture and therefore interrogates its institutionnalisation.

Keywords : critical mind, critical thinking, information culture, critical information culture, discursive position, institutional discourses

Université de Lille

Campus Pont-de-Bois
Rue du Barreau BP 60 149
59653 Villeneuve d'Ascq Cedex

Annexe 1

Inventaire des textes de loi (C1 SC1) consultés à partir de la frise chronologique disponible sur education.gouv.fr								
Titre	**Locuteur**	**date**	**genre**	**Nb énoncés**	**Fréquence**	**Occurrences**	**Nb de mots**	**Place dans le coprus**
Orientation et programme pour l'avenir de l'École	Président de la république J, Chirac et 5 ministres	23 avril 2005	Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005	1	0		147	C1 SC1
Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République	Président François Hollande et 7 ministres	8 juillet 2013	Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013	7	7	esprit critique (3)/sens critique (2)/attitude critique/regard critique	1159	C1 SC1
Loi n° 2018-1202 du 22 décembre 2018 relative à la lutte contre la manipulation de l'information	Emmanuel Macron Par le Président de la République et tous les ministres	Code de l'éducation. Partie législative (Articles L111-1 à L974-3)	LOI n°2018-1202 du 22 décembre 2018 - art. 17	1	2	analyse critique (2)	52	C1 SC1
Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance	Emmanuel Macron Par le Président de la République et tous les ministres	26 juillet 2019	JORF n°0174 du 28 juillet 2019	0	0	0	0	C1 SC1

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale (BOEN) de 1998								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Éducation à la sexualité et prévention du sida	Le directeur de l'enseignement scolaire Bernard Toulemonde	BO n°46 du 10 décembre 1998	circulaire n°98-234 du 19-11-1998	1	Développer l'esprit critique à l'égard des stéréotypes en matière de sexualité/jugement critique	2	37	C1 SC2
Programme des classes de 3ème des collèges	Le directeur de l'enseignement scolaire Bernard Toulemonde	BO hors-série 10 du 15 octobre 1998	arrêté du 15-9-1998 ; JO du 30-9-1998	3	distance critique/ esprit critique (5)/compréhension critique /finalités critiques et civiques	8	405	C1 SC1
Aménagements des programmes de lycée	Claude allègre	BO hors-série n°12 du 29 octobre 1998	circulaire n° 98-212 du 27-10-98	3	développer leur aptitude à la la réflexion critique /formation de l'esprit critique /esprit critique	3	227	C1 SC2
Nouvelles technologies, Dispositif de soutien au développement des ressources multimédias et audiovisuelles pédagogiques	pas d'indication	BO Spécial 9 du 10 septembre 1998	Circulaire n° 98-171 du 2-9-1998	0		0	0	C1 SC2
L'Euro dans l'éducation Nationale	pas d'indication	BO hors-série n°5 du 11 juin 1998	Note	1	Enfin c'est cette génération qui, bien formée, pourra en gardant son esprit critique convaincre les dubitatifs ou les réticents	1	172	C1 SC2
Programme de sciences économiques et sociales de la classe de terminale, série ES	Bernard Toulemonde	BO n°33 du 10 septembre	arrêté du 15-7-1998	2	exercer l'esprit critique/activités de l'esprit/esprit de synthèse	3	159	C1 SC2
Oeuvre cinématographique inscrite au programme de l'enseignement de lettres en lycée	Le directeur de l'enseignement scolaire Bernard Toulemonde Le directeur de la technologie Pascal Colombani	BO n°47 du 17 décembre 1998	note de service	1	éveiller l'esprit critique	1	116	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale (BOEN) de 1999								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Modalités d'attribution du diplôme national du brevet	aucune indication	BO n°31 du 9 sept 1999	Note de service n°99-123 du 6-9-1999	2	maitrise de la pensée logique/ mode de pensée expériementale	2	91	C1 SC2
La mutation des collèges : un collège pour tous et pour chacun. Chapitre : Éducation à l'image	aucune indication	BO supplément au n°23 du 10 juin 1999	aucune indication	3	Les élèves de 5ème lisent, analysent et critiquent les journaux télévisés et la presse écrite	1	71	C1SC2
10ème anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant	aucune indication	BO n°39 du 4 nov 1999	note de service	2	ses facultés d'attention et de concentration, son esprit critique et son aptitude à exprimer des goûts /analyse du traitement de l'information permet l'exercice de l'esprit critique chez les élèves	2	125	C1 SC2
L'école de tous les possibles : les langages, priorité de l'école maternelle. Des droits et des devoirs : apprendre à parler pour vivre ensemble	aucune indication	BO hors-série n°8 du 21 octobre 1999	Instruction du 8 octobre 1999	2	sens critique/analyse critique de productions cinématographiques et télévisuelles	2	164	C1 SC2
L'obligation scolaire. Renforcement du contrôle de l'obligation scolaire	La ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, Ségolène Royal	BO hors série 3 du 20 mai 1999	Décret n° 99-224 du 23-3-1999 - JO du 24-3-1999	3	formation du jugement par l'exercice de l'esprit critique et la pratique de l'argumentation/son esprit critique pour le préparer à l'exercice actif d'une citoyenneté responsable (2)	3	319	C1SC1
Plan national de formation	aucune indication	BO n°4 du 17 juin1999 numéro spécial	note de service	4	analyse critique (4) des TICE	4	223	C1 SC2
Moyens d'enseignement : Produits multimédias reconnus d'intérêt pédagogique par le MEN	Pascal ColombaniI Le directeur de la technologie	BO n°30 du 02 sept 1999	note de service n°99-120 du 10-8-1999	1	analyse critique	1	118	C1 SC2
Programmes des lycées de la classe de seconde générale et technologique applicables à la rentrée 1999	Bernard Toulemonde (directeur de l'enseignement scolaire)	BO du 5 aout 1999	arrêté du 28-7-1999 ; JO du 3-8-1999	2	raison critique/analyse critique	2	152	C1SC1
Programmes des classes de 3ème des collèges. Volume 1	Bernard Toulemonde (directeur de l'enseignement scolaire)	BO hors-série 4 du 22 juillet 1999 lié au BO 10 du 15 oct 1998	arrêté du 15-9-1998 ; JO du 30-9-1998	1	esprit critique /	5	347	C1SC1
Programmes des classes de troisième des collèges. Volume 2	Bernard Toulemonde (directeur de l'enseignement scolaire)	BO hors-série 4 du 22 juillet 1999 lié au BO 10 du 15 oct 1998	arrêté du 15-9-1998 ; JO du 30-9-1998	8	Pensée logique/esprit critique (2)/critiquer/lecture critique/analyse critique (3)/engagement critique/	9	506	C1SC1
Réforme des lycées - rentrée 1999. La formation aux technologies d'information et de communication au lycée. Principes généraux	Bernard Toulemonde (directeur de l'enseignement scolaire)	BO n°25 du 24 juin 1999	note de service n°99-094 du 18-6-1999	1	Les professeurs apportent aux élèves, au fur et à mesure des utilisations, les éléments nécessaires à la compréhension et à l'analyse critique des situations.	1	96	C1 SC2

Programmes des universités d'été 1999. Champs non disciplinaires : technologies d'information et de communication. Le multimédia à l'école : les conditions de l'innovation pédagogique.	aucune indication	BO spécial 2 du 1er avril 1999	Circulaire n° 99-039 du 25-3-1999	1	analyse critique (3)/ réfélexion critique	4	327	C1 SC2
Encart, Relance de l'éducation prioritaire : élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des Réseaux d'éducation prioritaire	aucune indication	BO N°4 du 28 janvier 1999	Circulaire n° 99-007 du 20-1-1999	2	pensée critique	2	77	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) 2000								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Encart Brevet informatique et internet (B2i) école - collège	aucune indication	BO n°42 du 23 novembre 2000	Note de service	2	de faire preuve d'esprit critique/faire preuve d'esprit critique face aux documents, en recherchant quelques critères propres à évaluer leur validité	2	219	C1 SC2
Semaine nationale de la presse dans l'école 2000	Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation, La directrice de l'administration Hélène Bernard	BO n°39 du 2 nov 2000	circulaire n°2000-183	2	connaissance critique et raisonnée des messages médiatiques tout en leur donnant le goût de l'information/lecture critique et raisonnée des médias/lecture critique des moyens d'information	3	160	C1 SC2
Programmes des lycées: classes des 1er et de term (maths, philosophie, physique-chimie)	Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO hors-série n°8 du 31 août 2000	arrêté du 9-8-2000. JO du 22-8-2000	9	modes de pensée (3)/critique/conscience critique/pensée libre/formation critique/formation d'une culture réflexive et critique commune/formation des élèves à la réflexion critique /dialogue critique/étude critique/autonomie de la pensée	11	428	C1 SC1
Programmes des lycées. Classe de 1er. Sommaire : programmes des lycées (programmes applicables à la rentrée 2000-2001)	Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO hors-série n°7 du 31 août 2000	arrêté du 9-8-2000. JO du 22-8-2000	7	développer son esprit critique/méthodes d'analyse et de synthèse, esprit critique/pratique critique (2)/outil critique/	45	1681	C1 SC1
Programmes des enseignements de la classe de seconde générale et technologique applicables à partir de l'année scolaire 2000-2001 et de l'année scolaire 2001-2002	Le directeur de l'enseignement scolaire (sommaire du BO) Jean-Paul de Gaudemar	BO hors-série n°6 du 31 août 2000	arrêté du 31-7-2000. JO du 20-8-2000	6	esprit critique (9)/raison critique/critique/regard critique(2)/modes de pensée/réflexion critique(2)/outils critiques/analyse critique/lecture critique (2)/sens critique	21	1063	C1 SC1
Nouvelles technologies	Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation. Les directeurs du Cabinet, Christian Forestier et Gilles Le Chatelier	BO Spécial n°9 du 10 août 2000	circulaire n° 2000-113 du 31 juillet 2000	2	appareil critique (2)/ travail critique	3	185	C1 SC2
Synthèse nationale. La consultation sur les documents d'application des programmes de l'école élémentaire	Lettre de J. Lang ministre de l'EN en introduction du BO	B.O hors série n°3 du 29 juin 2000	Note de service n° 2000-096 du 26-6-2000	3	esprit critique/pensée logique/esprit critique et civique/pensée divergente/sens critique	5	240	C1 SC2
enseignement secondaire et élémentaire	aucune indication	BO n°32 du 14 septembre 2000	Note de service n°2000-081 du 8-6-2000	2	sens critique/esprit critique	2	244	C1 SC2
Enseignements élémentaire et secondaire. Instructions pédagogiques An 2000 : un appui pour les apprentissages	La ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire, Ségolène Royal	BO n°1 du 6 janvier 2000	note du 20-12-1999	1	l'esprit critique des élèves	1	120	C1 SC2
Présentation de la onzième Semaine de la presse dans l'école	Pour le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et par délégation, La directrice de l'administration Hélène Bernard	BO n°1 du 6 janvier 2000	circulaire n°99-219 du 28-12-1999	2	aiguiser le sens critique des élèves / lecture critique /esprits indépendants et responsables	3	382	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) 2001								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Semaine nationale de la presse dans l'école	Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation, La déléguée à la communication Catherine Lawless	BO n°38 du 18 octobre 2001	circulaire n°2001-194 du 10-10-2001	1	lecture critique des moyens d'information /former des esprits indépendants et responsables, ouverts aux idées de liberté, de justice, de tolérance et de solidarité.	2	161	C1SC2
Brevet informatique et internet (B2i) formation continue-GRETA	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n° 31 du 30 août 2001	note de service n°2001-147 du 27-7-2001	1	faire preuve d'esprit critique face aux résultats de ces traitements	1	83	C1SC2
Épreuves écrite et orale de contrôle de philosophie du baccalauréat général	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n° 31 du 30 août 2001	note de service n°2001-154 du 30-7-2001	3	exercice philosophique de la réflexion méthodique et critique/interprétation personnelle et critique des textes étudiés et analysés/prendre une distance plus critique par rapport à leurs propres systèmes de références culturelles	3	236	C1SC2
Enseignement artistique. Les classes à projet artistique et culturel	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar. La déléguée au développement et à l'action territoriale Anita Weber	BO n° 24 du 14 juin 2001	circulaire n°2001-104 du 14-6-2001	2	développer leurs aptitudes et leur imagination créatrice, la distance critique et le sens de la complexité/approche à la fois pratique et critique	2	125	C1SC2
Actions éducatives et innovantes à caractère scientifique et technique et ateliers scientifiques et techniques	Pour le ministre (…). Le directeur de la recherche Vincent Courtillot. Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n°13 du 29 mars 2001	circulaire n°2001-046 du 21-3-2001	1	la créativité et l'esprit critique des élèves	1	29	C1SC2
Orientations générales pour la politique de santé en faveur des élèves	Le ministre de l'éducation nationale Jack LANG	BO n°1 du 25 janvier 2001	circulaire n° 2001-013 du 12-1-2001	2	développer leur esprit critique et leur sens de la responsabilité/développer leur esprit critique et leur esprit de responsabilité.	2	299	C1SC2
Programmes d'enseignement de l'éducation physique et sportive dans le cycle Term des séries générales et technologiques	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO H-S n°2 du 30 août 2001	Arrêté du 20-7-2001 . JO du 4-8-2001	1	acteurs critiques/études critiques	2	94	C1SC1

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2002								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Semaine nationale de la presse et des médias dans l'école	Le ministre délégué à l'enseignement scolaire Xavier Darcos	BO n°41 du 7 nov 2002	circulaire n°2002-232 du 30-10-2002	2	former le jugement comme l'esprit critique/former leur réflexion et leur esprit critique/lecture critique des moyens d'information /former des esprits indépendants et responsables	4	298	C1SC2
Programme des classes du cycle terminal des séries générales et technologiques	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO Hors-série n°11 du 28 nov 2002	arrêté du 30-7-2002. JO du 7-8-2002	0		0	0	C1SC1
Évaluation des travaux personnels encadrés au baccalauréat, séries ES, L et S, à compter de la session 2003	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n°39 du 24 oct 2002	note de service n°2002-213	1	esprit d'initiative et prise de responsabilités	1	32	C1SC2
Programme série éconopmique et sociale	pas d'indication	B.O. hors-série n°7 du 3 oct 2002	arrêté du 30-7-2002. JO du 10-8-2002	1	exercer l'esprit critique	1	45	C1SC1
Programmes du lycée 2002	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n°28 du 11 juillet 2002	arrêté du 1-7- 2002. JO du 10-7-2002	8	esprit critique (3)/raison critique (2)/attitude critique et réflexive/pratique qui se veut créative et artistique, critique et culturelle/sens critique/réflexion critique/analyse comparative et critique/attitude informée, curieuse, critique et vigilante	24	1588	C1SC1
Dispositif de lutte contre les sectes mis en place au sein de l'éducation nationale	Pour le ministre (…). Le directeur des affaires juridiques Thierry-Xavier Girardot	BO n°23 du 6 juin 2002	circulaire n°2002-120 du 29-5-2002	1	développement de son esprit critique	1	62	C1SC2
Circulaire de rentrée 2002. Préparation de la rentrée 2002 dans les lycées d'enseignement général et technologique	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n° 16 du 11 avril 2002	circulaire	1	prendre une distance plus critique	1	72	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2003								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
La santé des élèves : programme quinquennal de prévention et d'éducation	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar. Pour le ministre (…), Édouard Couty	BO n°46 du 11 décembre 2003	circulaire n° 2003-210 du 1-12-2003	2	développer leur esprit critique/méthodes de pensée et d'action	2	202	C1SC2
Enseignements élémentaire et secondaire. Activités éducatives. Semaine nationale de la presse et des médias dans l'école	Le ministre délégué à l'enseignement scolaire. Xavier Darcos	BO n°39 du 23 octobre 2003	circulaire n°2003-163 du 15-10-2003	1	critiquer les sources d'information /analyse critique des moyens de communication de masse /examen critique/lecture critique des moyens d'information /esprits indépendants et responsables	5	354	C1SC2
Programmes de 1er année de sciences industrielles des classes préparatoires scientifiques, mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur (MPSI), physique, chimie et science de l'ingénieur (PCSI), physique, technologie et science de l'ingénieur (PTSI)	Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et par délégation, Le directeur de l'enseignement supérieur Jean-Marc Monteil	BO n°6 28 août 2003 hors série	arrêté 1-7-2003. JO du 10-7-2003	1	développement de l'esprit critique	1	24	C1SC1
Enseignements élémentaire et secondaire. Programme de philosophie en classe terminale des séries générales	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n°25 du 19 juin 2003	arrêté du 27-5-2003 JO du 6-6-2003	1	former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain.	2	63	C1SC1
Programme de mathématiques et d'informatique (classes de 1er et de seconde)	Par empêchement du directeur de l'enseignement supérieur, le chef de service Jean-Pierre Korolitski	BO hors série n°3 26 juin 2003	arrêté du 27-5-2003. JO du 6-6-2003	1	esprit critique	1	52	C1SC1
L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n°9 du 27 février 2003	circulaire n°2003-027 du 17-2-2003	1	développer l'exercice de l'esprit critique	1	135	C1SC2
Circulaire de rentrée 2003	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n°14 3 avril 2003	circulaire n° 2003-050 du 28-3-2003	1	esprit de responsabilité	1	102	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2004								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Enseignements élémentaire et secondaire. Activités éducatives. Semaine nationale de la presse et des médias dans l'école	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, François Fillon	BO n°41 du 11 nov 2004	circulaire n°2004-187 du 5-11-2004	1	lecture critique des moyens d'information /former des esprits indépendants et responsables	2	268	C1SC2
Instructions pédagogiques. L'enseignement du français au collège	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, François Fillon	BO n°37 du 14 octobre 2004	circulaire n°2004-168 du 20-9-2004	1	nourrir l'esprit des élèves/comptes rendus critiques de lecture ou d'un travail sur l'image.	2	81	C1SC2
Enseignements élémentaire et secondaire. Activités éducatives. Concours scolaire "Histoires croisées : histoires de vies franco-québécoises"	Pour le ministre (…). Le directeur des relations internationales et de la coopération Daniel Vitry	BO n°36 du 7 octobre 2004	note du 1-10-2004	1	lecture critique	1	29	C1SC2
Baccalauréat. Programmes des épreuves spécifiques du baccalauréat, option internationale, dans les sections espagnoles	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n°31 du 2 septembre 2004	arrêté du 15-7-2004	4	lecture critique (6) /formation de l'esprit critique (3)/jugement critique (4)/esprit critique	13	334	C1SC2
Décret relatif à certaines dispositions réglementaires du code de l'éducation	Jacques CHIRAC Par le Président de la République + les ministres	B.O. spécial n°10 du 30 septembre 2004	décret n° 2004-701 du 13-7-2004. JO du 17-7-2004 et du 24-7-2004	1	formation du jugement par l'exercice de l'esprit critique	1	65	C1SC1
Programme de l'enseignement des mathématiques en classe de première de la série sciences et technologies de la gestion	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO hors-série n°5 du 9 sept. 2004	arrêté du 6-7-2004. JO du 17-7-2004	4	critique/analyse critique (2)/interpréptation critique/attitude critique/lire de façon critique l'information /esprit critique (3) /lecture critique /modes de pensée/démarche critique/exploitation critique	13	565	C1SC1
Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n°28 du 15 juillet 2004	circulaire n°2004-110 du 8-7-2004	1	approche critique	1	89	C1SC2
Actions éducatives et innovantes à caractère scientifique et technique et ateliers scientifiques et techniques	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire, Jean-Paul de Gaudemar. La directrice de la recherche Élisabeth Giacobino	BO n°22 du 3 juin 2004	circulaire n°2004-086 du 25-5-2004	1	favoriser l'autonomie de l'élève, l'esprit critique et le sens de la responsabilité	1	50	C1SC2
Respect de la laïcité : port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche François Fillon	BO n°21 du 27 mai 2004	circulaire n°2004-084 du 18-5-2004 JO du 22-5-2004	1	une critique	1	70	C1SC1
Protection du milieu scolaire. Usage de l'internet dans le cadre pédagogique et protection des mineurs	Le ministre délégué à l'enseignement scolaire Xavier Darcos	BO n°9 du 26 février 2004	circulaire n°2004-035 du 18-2-2004	0		0	0	C1SC2
Épreuve obligatoire d'histoire-géographie du baccalauréat général, séries ES, L et S, applicable à compter de la session 2005 de l'examen	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n°7 du 12 février 2004	note de service n°2004-021 du 2-2-2004	2	exercice critique de lecture/compris de manière critique	2	65	C1SC2
Programmes des lycées - Série sciences et technologies de la gestion - Programme des classes de première	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO hors-série n°1 du 12 février 2004	arrêté du 14-1-2004. JO du 27-1-2004	4	pensée éclairée et autonome (2)/mode de pensée/culture critique/jugement critique et distancié/analyse critique (2)/esprit critique (2)/sens critique/attitude critique/examen critique	12	710	C1SC1
Préparation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Jean-Paul de Gaudemar	BO n°6 du 5 février 2004	circulaire n° 2004-015 du 27-1-2004	1	esprit d'entreprendre	3	81	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2005								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Devoir de mémoire. Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Roland Debbasch	BO n°41 du 10 novembre 2005	circulaire n°2005-172 du 2-11-2005	1	formation d'esprits éclairés et de citoyens responsables, tolérants et ouverts à autrui	1	71	C1SC2
Baccalauréat : organisation des épreuves spécifiques de l'option internationale du baccalauréat	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Roland Debbasch	BO n°40 du 3 novembre 2005	Note de service n°2005-167 du 24-10-2005	1	esprit critique	1	116	C1SC2
Concours scolaire "Histoires croisées : histoires de vies franco-québécoises"	Pour le ministre (…). Le directeur des relations internationales et de la coopération Marc Foucault	BO n°35 du 29 septembre 2005	circulaire n°2005-136 du 12-9-2005	1	lecture critique	1	18	C1SC2
Les technologies d'information et de communication dans l'enseignement scolaire	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Roland Debbasch Pour le directeur de la technologie (…) Benoît Sillard	BO n°34 du 22 septembre 2005	circulaire n°2005-135 du 9-9-2005	1	faire preuve d'esprit critique	1	111	C1SC2
Programmes de langue et littérature arabes des sections internationales franco-arabes implantées en France conduisant à l'option internationale du baccalauréat	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Roland Debbasch	BO n°33 du 15 septembre 2005	arrêté du 7-7-2005 JO du 5-8-2005	1	esprit critique/démarches critiques/distance critique de la réflexion	3	235	C1SC1
Semaine nationale de la presse et des médias	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Gilles de Robien	BO n°33 du 15 septembre 2005	circulaire n°2005-126 du 17-8-2005	3	lecture critique des moyens d'information/analyse critique des médias d'information/former des esprits indépendants et responsables/modes de vie et de pensées	4	386	C1SC2
Activités éducatives. Prix des droits de l'homme - René Cassin - année 2005-2006	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Patrick Gérard	BO n°16 du 21 avril 2005	note de service n°2005-053 du 7-4-2005	1	formation de l'esprit critique	1	170	C1SC2
Programme de l'enseignement d'économie-droit en classe terminale de la série Sciences et Technologies de la Gestion (STG)	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Patrick Gérard	BO hors-série n° 2 du 24 février 2005	arrêté du 14-12-2004. JO du 24-12-2004	1	développant la réflexion et l'esprit critique /pensée éclairée et autonome	2	75	C1SC1
Programme de l'enseignement de technologie en classe de sixième des collèges : la place des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement de la technologie	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Patrick Gérard	BO n°03 du 20 janvier 2005	arrêté du 9-12-2004 JO du 18-12-2004	1	esprit citoyen, respectueux des droits de chacun	1	75	C1SC1
Rentrée scolaire. Préparation de la rentrée scolaire 2005	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Patrick Gérard	Bo n°18 du 05 mai 2005	circulaire n°2005-067 du 15-4-2005	1		0	32	C1SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2006								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Programme de l'enseignement de Français en classe de première des séries générales et technologiques	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Roland Debbasch	BO n°40 2 nov 2006	arrêté du 5-10-2006 JO du 18-10-2006	2	pensée critique autonome/capacité d'analyses critiques autonomes/constitution d'une culture et la formation d'une pensée autonome	3	164	C1 SC1
Brevet informatique et internet (B2i) école, collège, lycée d'enseignement général, technologique et professionnel	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Roland Debbasch Le secrétaire général Dominique Antoine	BO spécial n°42 16 nov 2006	Circulaire n° 2006-169 du 7-11-2006	1	citoyens autonomes, responsables, doués d'esprit critique	1	67	C1 SC2
Semaine de la presse et des médias dans l'école	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Gilles de Robien	BO n°39 26 oct 2006	Circulaire n°2006-167 du 19-10-2006	3	jugement et d'esprit critique/former des esprits indépendants et responsables/ lecture critique des moyens d'information /modes de vie et de pensée	4	250	C1 SC2
Programmes de la série sciences et technologies de la santé et du social (ST2S)	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Roland Debbasch	BO hors-série n°2 du 26 oct 2006	arrêté du 1-9-2006. JO du 28-9-2006	4	développer une analyse et une réflexion critique/ analyse critique argumentée/l'esprit critique et la réflexion logique/ développer l'esprit critique /développement de l'esprit critique/favoriser le développement de l'esprit critique	6	240	C1 SC1
Concours scolaire "Histoires croisées : histoires de vies franco-québécoises"	Pour le ministre (…). Le directeur des relations internationales et de la coopération Marc Foucault	BO n°35 du 29 sept 2005	Note du 11-9-2006	1	lecture critique	1	18	C1SC2
Programme d'enseignement des classes à horaires aménagés musicales (CHAM)	Pour le ministre (…). Roland Debbasch et Jérôme Bouët	BO n°30 du 27 Juillet 2006	arrêté du 22-6-2006 JO du 4-7-2006	1	auditeur critique /sens critique (2)/ écoute critique (2)/guide critique	6	182	C1 SC1
Connaissances et capacités exigibles pour le B2i	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Roland Debbasch	BO n°29 20 juillet 2006	arrêté du 14-6-2006 JO du 27-6-2006	1	faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement(2)/adopter une attitude critique	3	91	C1 SC1
Socle commun de connaissances et de compétences	Dominique de Villepin Par le Premier ministre : Le ministre (…), Gilles de Robien. Le ministre de l'outre-mer François Baroin	BO n°29 du 20 Juillet 2006	Decret n° 2006-830 du 11-7-2006. JO du 12-7-2006	3	esprit critique/usage sûr et critique des techniques de la société de l'information/esprit de laïcité /attitude critique et réfléchie /capables de jugement et d'esprit critique/soumettre à critique l'information	6	382	C1 SC1
Rentrée scolaire. Préparation de la rentrée scolaire 2006	Pour le ministre (…). Le directeur de l'enseignement scolaire Patrick Gérard	BO n°13 du 31 mars 2006	Circulaire n°2006-051 du 27-3-2006	1		0	68	C1SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2007								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions : 2 décembre 2007, 10 mai 2008	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°40 du 08 novembre 2007	Note de service n°2007-166 du 31-10-2007	1	formation d'esprits éclairés et de citoyens responsables en favorisant la construction d'une pensée tolérante et ouverte à autrui.	2	86	C1 SC2
Concours scolaire "Histoires croisées" : histoires de vies franco-québécoises"	Pour le ministre (…). Le directeur des relations internationales et de la coopération Marc Foucault	BO n°38 28 oct 2007	note de service du 15-10-2007	1	lecture critique	1	18	C1 SC2
Programme prévisionnel des actions éducatives 2007-2008	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°27 du 12 juillet 2007	note de service n° 2007-113 du 6-7-2007	5	esprit d'initiative (3)/esprit d'entreprendre (4)/jugement critique/attitude critique/approche critique	11	325	C1 SC2
Accord entre le ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et l'association jeunesse et entreprises (AJE)	Le ministre (…) Gilles de Robien. Le président de l'Association jeunesse et entreprises Yvon Gattaz	BO spécial n°4 du 14 juin 2007	Accord du 6-4-2006	1	esprit d'entreprendre (3)/esprit d'entreprise(3)	6	154	C1 SC2
Règlement du concours national "Initiatives jeunes" des meilleurs projets pédagogiques de création d'entreprises	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°19 du 10 mai 2007	circulaire n°2007-100 du 27-4-2007	1	esprit d'entreprise	1	47	C1 SC2
Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Gilles de Robien	BO n°14 du 5 avril 2007	Circulaire n°2007-077 du 29-3-2007	1	esprit de développement durable/développer leur esprit critique	2	88	C1 SC2
Programmes de l'école primaire : cycle des apprentissages fondamentaux, cycle 2	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Gilles de Robien	BO n°5 du 12 avril 2007 Hors-série vol.1	arrêté du 4-4-2007. JO du 7-4-2007	1	pensée rationnelle /esprit critique	2	150	C1 SC1
Programmes de l'école primaire : cycle des approfondissements, cycle 3	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Gilles de Robien	BO n°5 du 12 avril 2007 Hors-série vol.2	arrêté du 4-4-2007. JO du 7-4-2007	7	de manière critique (4)/esprit critique(5)/examen critique/relecture critique/analyse critique/interprétation critique	13	466	C1 SC1
Les dimensions artistique et culturelle des projets d'école et d'établissement	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Gilles de Robien	BO n°5 du 1er février 2007	circulaire n°2007-022 du 22-1-2007	2	approche sensible et critique /esprit critique	2	117	C1 SC2
Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres	Le ministre de l'éducation (…) Gilles de Robien. Le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche François Goulard	BO n°1 du 4 janvier 2007	arrêté du 19-12-2006. JO du 28-12-2006	2	analyse critique/attitude critique	2	102	C1 SC1
Semaine de la presse et des médias dans l'école®	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Xavier Darcos	BO n°34 du 27 septembre 2007	circulaire n°2007-147 du 17-9-2007	1	formation du regard et de l'esprit critique /jugement et d'esprit critique/former des esprits indépendants et responsables/ lecture critique des moyens d'information /modes de vie et de pensée	2	250	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2008								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Baccalauréat technologique, série ST2S : définition de l'épreuve de mathématiques	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°4 du 24 janv 2008	note de service n°2008-007 du 10-1-2008	1	de la lecture active de l'information à sa critique/ réflexion critique /démarche critique	3	153	C1 SC2
Actions éducatives et innovantes à caractère scientifique et technique et ateliers scientifiques et techniques	pas d'indication	BO n°19 du 8 mai 2008	circulaire n°2001-046 du 21-3-2001	1	esprit critique	1	32	C1 SC2
Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire	Le ministre de l'éducation nationale Xavier Darcos	BO 5 hors-série du n°3 19 juin 2008	arrêté du 9-6-2008. JO du 17-6-2008	4	esprit critique (3) /pensée logique	4	253	C1 SC1
Programme d'enseignement des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième de collège	Pour le ministre de l'Éducation nationale et par délégation, le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO spécial n°06 du 28 août 2008	arrêté du 9-7-2008 – J.O. du 5-8-2008	12	esprit critique (19)/esprit d'ouverture/esprit d'analyse (2)/esprit d'initiative (2)/mode de pensée/jugement critique/interprétation critique de l'information	25	1144	C1 SC1
20ème Semaine de la presse et des médias dans l'école	Le ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos	BO n°37 du 2 octobre 2008	circulaire n°2008-129 du 1-10-2008	2	former des esprits indépendants et responsables/former des esprits libres/lecture critique des moyens d'information	3	221	C1 SC2
Mise en oeuvre du livret scolaire à l'école	Pour le ministre de l'Éducation nationale et par délégation, le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°45 du 27 novembre 2008	circulaire n°2008-155 du 24-11-2008	1	attitude critique	1	25	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2009								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Enseignements primaire et secondaire. Socle commun de connaissances et de compétences. Annexe Évaluation en collège et en lycée professionnel préparant au diplôme national du brevet	pas d'indication	BO n°45 du 3 décembre 2009	note de service n°2009-128 du 13-7-2009	1	faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement	1	119	C1 SC2
Activités éducatives. 21ème Semaine de la presse et des médias dans l'école	Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement Luc Chatel	BO n°39 du 22 octobre 2009	circulaire n°2009-145 du 14-10-2009	2	attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information/réflexion critique sur les médias	2	109	C1 SC2
Rénovation de la voie professionnelle (suite du BOEN spécial n°2 du 19-2-2009)	Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO spécial n°9 du 15 octobre 2009	note de service n°2009-138 du 25-9-2009	6	esprit de synthèse/lecteur compétent et critique (27)/lecture active de l'information, à sa critique, à son traitement en privilégiant l'utilisation des TIC (27)/la démarche critique (27)/sens critique	83	237	C1 SC2
Concours « trophée civisme et défense » et « prix armées jeunesse» édition 2009-2010	Pour le ministre (…). Pour la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et par délégation, Le haut fonctionnaire de défense et de sécurité Jean-Marie Durand	BO n°36 du 1er octobre 2009	circulaire n°2009-124 du 2-9-2009	1	esprit de défense (3)	3	121	C1 SC2
Éducation à la santé. Pandémie grippale H1N1 : santé et sécurité au travail, maintien de la continuité pédagogique	Pour le ministre (…). Le secrétaire général Pierre-Yves Duwoye. Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	encart BO n°32 du 3 sept 2009	circulaire n°2009-115 du 1-9-2009	1	esprit de responsabilité et d'initiative	1	68	C1 SC2
Déclinaison du référentiel de compétences des enseignants pour une formation des professeurs des écoles à l'exercice en école maternelle.	Pour le ministre (…). Le secrétaire général Pierre-Yves Duwoye. Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°32 du 3 sept 2009	Annexe	1	esprit d'initiative	1	27	C1 SC2
Programmes enseignement de langues et cultures de l'antiquité au collège	Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement et par délégation. Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°31 du 27 août 2009	arrêté du 9-7-2009 - J.O. du 30-7-2009	1	esprit critique/esprit d'analyse	2	56	C1 SC1
Création du baccalauréat professionnel spécialité « production graphique »	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°31 du 27 août 2009	arrêté du 6-7-2009 - J.O. du 22-7-2009	1	une attitude vigilante, un sens critique/un lecteur compétent et critique/lecture active de l'information, à sa critique, à son traitement /éducation critique aux nouveaux médias /démarche critique	4	152	C1 SC1
Programme d'enseignement de mathématiques de la classe de seconde générale et technologique	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°30 du 23 juillet 2009	arrêté du 23-6-2009 - J.O. du 12-7-2009	2	analyse critique (2) /lecture active de l'information (critique, traitement)/esprit critique (7)/ attitude critique (5)/esprit civique	15	321	C1 SC1
Programmes de Langue des Signes Française (LSF) au lycée d'enseignement général et technologique et au lycée professionnel	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°29 du 16 juillet 2009	arrêté du 3-6-2009 - J.O. du 27-6-2009	1	interlocuteur compétent et critique/modes de pensée (2)	3	133	C1 SC1
Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°18 du 30 avril 2009	circulaire n°2009-060 du 24-4-2009	2	utiliser de façon sécurisée et critique les techniques de l'information et de la communication /esprit critique (analyse, évaluation, hiérarchisation et tri des informations) /esprit d'initiative (2)	4	178	C1 SC2
Rénovation de la voie professionnelle	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO spécial n°2 du 19 février 2009	arrêté du 10-2-2009 - J.O. du 11-2-2009	7	esprit d'initiative (2)/esprit critique (20)/acteur critique et responsable/esprit citoyen/esprit d'analyse /esprit d'ouverture (2)/ouverture d'esprit (2)/ esprit d'entreprendre/attitude critique (4)/esprit civique/jugement critique/lecteur critique/la critique/regard critique/analyse critique/positionnement critique	41	952	C1 SC1

Mémoires de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Louis Nembrini	BO n°8 du 19 février 2009	note de service n°2009-023 du 9-2-2009	1	formation d'esprits éclairés et de citoyens responsables en favorisant la construction d'une pensée tolérante et ouverte à autrui .	2	86	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2010								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Programme prévisionnel 2010-2011 : actions éducatives	Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, et par délégation. Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°41 du 11 novembre 2010	note de service n°2010-197 du 26-10-2010	1	éducation critique aux nouveaux médias	1	65	C1 SC2
Activités éducatives. 22ème Semaine de la presse et des médias dans l'école	Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, et par délégation. Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°40 du 4 novembre 2010	circulaire n°2010-211 du 2-11-2010	2	attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information/réflexion critique sur les médias	2	109	C1 SC2
Orientations pédagogiques en classe de troisième des sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa)	Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, et par délégation. Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°38 du 21 octobre 2010	note de service n°2010-143 du 22-9-2010	1	esprit critique vis-à-vis de l'information /esprit civique	2	52	C1 SC2
Enseignements artistiques. Programme d'enseignement de danse pour les classes à horaires aménagés danse	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer. Pour le ministre de la culture (…), le directeur général de la création artistique, Georges-François Hirsch	BO n°37 du 14 octobre 2010	arrêté du 4-6-2010 - J.O. du 17-9-2010	3	lecture critique des œuvres/développer son esprit critique/développer les sens esthétique et critique/sens critique/regard technique et critique	5	244	C1 SC1
Brevet d'études professionnelles « Auxiliaire en prothèse dentaire » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre de l'Éducation nationale...Jean-Michel Blanquer	BO n°35 du 30 septembre 2010	arrêté du 21-6-2010 - J.O. du 3-7-2010	1	Devenir un lecteur compétent et critique/lecture active de l'information, à sa critique/démarche critique/	3	91	C1 SC1
Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier	Pour le ministre (…). Le secrétaire général, Pierre-Yves Duwoye. Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°29 du 22 juillet 2010	arrêté du 12-5-2010 - J.O. 18-7-2010	2	attitude critique vis-à-vis de l'information disponible /analyse critique (2)/démarche critique/attitude critique (2)/esprit critique (2)	8	372	C1 SC1
Brevet informatique et internet Généralisation du B2i® adultes	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Pierre-Yves Duwoye. Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°21 du 27 mai 2010	circulaire n°2010-065 du 12-5-2010	1	usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI)	1	80	C1 SC2
Brevet d'études professionnelles. Création de la spécialité « métiers d'art-arts de la pierre » et modalités de délivrance	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°9 du 4 mars 2010	arrêté du 28-1-2010 - J.O. du 20-2-2010	1	devenir un lecteur compétent et critique/sa critique/démarche critique	3	99	C1 SC1
Programmes d'enseignement du lycée	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO spécial n°9 du 30 septembre 2010	arrêté du 21-7-2010 - J.O. du 28-8-2010	14	pensée critique /esprit critique (15)/attitude critique (4)/recherche critique /pratique critique/mise en œuvre créative et critique/sens critique (2)/de manière critique (2) /réflexion critique (7)/point de vue critique (5)/critique des sources /exploitation critique /travail critique/jugement critique (4) /maitrise critique/commentaire critique/posture critique /culture critique/discours critique/regard critique (3)/analyse critique/débat critique/façon critique /étude critique/posture critique cultivée/autonomie critique/raison critique/mise à distance critique/ouverture d'esprit/recul critique/rapport critique/sens critique/capacité critique	71	2453	C1 SC1
Baccalauréat professionnel « Transport » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°28 du 15 juillet 2010	arrêté du 3-6-2010 - J.O. du 18-6-2010	2	sa critique (2)/ critiquer (3)/regard critique (3)	8	209	C1 SC1
Baccalauréat professionnel « Conducteur transport routier marchandises » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°27 du 08 juillet 2010	arrêté du 3-6-2010 - J.O. du 19-6-2010	2	sa critique (2)/ critiquer (4)/regard critique (3)/démarche critique	10	217	C1 SC1

Brevet d'études professionnelles « Métiers d'art tapissier-tapissière d'ameublement » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°26 du 1er juillet 2010	arrêté du 19-5-2010 - J.O. du 5-6-2010	1	lecteur compétent et critique/démarche critique/critique	3	64	C1 SC1
Sections binationales au lycée : abibac, bachibac, esabac	François Fillon. Par le Premier ministre, le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, Luc Chatel	BO spécial n°5 du 17 juin 2010	décret n°2010-592 du 2-6-2010 - J.O. du 4-6-2010	4	sens critique (2)/lecture critique (3)/jugement critique (2)/esprit critique (2)/raisonnement critique	10	274	C1 SC1
Baccalauréat professionnel « Optique lunetterie » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°23 du 10 juin 2010	arrêté du 8-4-2010 - J.O. du 27-4-2010	2	sa critique (4)/ critiquer (6)/regard critique (7)/démarche critique (3)/point de vue critique	21	224	C1 SC1
Baccalauréat professionnel « Perruquier posticheur » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°22 du 3 juin 2010	arrêté du 8-4-2010 - J.O. du 27-4-2010	2	sa critique /critiquer (2)/regard critique (2)/démarche critique	6	118	C1 SC1
Enseignements primaire et secondaire Baccalauréat professionnel	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°20 du 20 mai 2010	arrêté du 13-4-2010 - J.O. du 30-4-2010	2	sa critique / critiquer /regard critique (2)/démarche critique	5	96	C1 SC1
Enseignements secondaire et supérieur. Travaux d'initiative personnelle encadrés. Thème pour l'année 2010-2011	Pour la ministre de (…). Le directeur général pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, Patrick Hetzel	BO n°13 du 1er avril 2010	arrêté du 24-2-2010	1	esprit critique	1	56	C1 SC2
Programmes d'enseignement de la classe de seconde	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO spécial n°4 du 29 avril 2010	arrêté du 8-4-2010 - J.O. du 25-4-2010	14	esprit critique (15)/autonomie de pensée/esprit d'innovation/critiquer/sens critique/manière critique (4)/réflexion critique (3)/usage critique/esprit d'initiative/sens critique/regard critique (3)/attitude critique/culture critique/analyse critique/curiosité critique/compétences critiques/recherches critiques sur internet/point de vue critique (2)/exploitation critique/autonomie critique/commentaire critique/usage critique	48	1825	C1 SC1
Classes préparatoires au CAP. Programme d'enseignement d'arts appliqués et cultures artistiques	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°8 du 25 février 2010	arrêté du 8-1-2010 - J.O. du 2-2-2010	5	esprit d'initiative (2)/esprit critique (6)/sens critique/pratique critique/réflexion critique/analyse critique (2)/attitude critique (2)/regard critique (2)/esprit citoyen/point de vue critique/lecteur critique/jugement critique	21	617	C1 SC1

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2011								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Baccalauréat technologique, série STDI2A. Épreuve de mathématiques applicable à compter de la session 2013 de l'examen	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°42 du 17 novembre 2011	note de service n°2011-198 du 4-11-2011	1	esprit d'analyse (4)/attitude critique (2)	6	45	C1 SC2
Éducation au développement durable. Troisième phase de généralisation	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°41 du 10 novembre 2011	circulaire n°2011-186 du 24-10-2011	1	formation de l'esprit critique	1	61	C1 SC2
Actions éducatives 23ème Semaine de la presse et des médias dans l'école®	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°38 du 20 octobre 2011	circulaire n°2011-177 du 17-10-2011	1	attitude critique/réflexion critique /lecture critique	3	90	C1 SC2
Actions éducatives Concours « Trophée civisme et défense » et « Prix armées-jeunesse » - édition 2011-2012	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Le secrétaire général, Jean Marimbert	BO n°37 du 13 octobre 2011	circulaire n°2011-168 du 8-9-2011	2	esprit de défense(2)/esprit critique/critique/exercice critique	5	253	C1 SC2
Enseignement spécifique et de spécialité des sciences de la vie et de la Terre de la série scientifique - classe terminale	Pour le ministre de (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO spécial n°8 du 13 octobre 2011	arrêté du 12-7-2011 - J.O. du 20-9-2011	12	autonomie de pensée / former l'esprit critique des élèves /analyse critique (2) /esprit critique (10)/critique (2)/esprit de finesse/esprit d'ouverture/ouverture d'esprit/formation des esprits (3)/capacités d'esprit critique/formation de l'esprit critique /esprit d'analyse/esprit d'initative (3)/sens critique (5) /attitude critique (3) /critiquer/de manière critique/travail critique /réflexion critique (2) /réflexion informée et critique /perspective critique/comptes rendus critiques /jugement critique/approche critique/manière critique (2) /analyse critique/regard critique (3)/vision critique /rapport critique	54	1722	C1 SC1
Baccalauréat général et technologique- session 2013	François Fillon. Par le Premier ministre (…), Luc Chatel	BO spécial n°7 du 6 octobre 2011	décret n°2011-1196 du 26-9-2011 - J.O. du 28-9-2011	1	étude critique (4)/jugement critique/distance critique	6	215	C1 SC1
Actions éducatives Prix national lycéen du cinéma 2011	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°33 du 15 septembre 2011	circulaire n°2011-120 du 6-9-2011	2	formation de l'esprit critique/former le sens critique /critique(s) (3)/lecteur compétent et critique /démarche critique	7	262	C1 SC2
Brevet d'études professionnelles « Métiers d'art-élaboration de projets de communication visuelle » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°32 du 8 septembre 2011	arrêté du 5-7-2011 - J.O. du 21-7-2011	2	lecteur compétent et critique /critique/démarche critique/formation du sens critique/esprit critique	5	184	C1 SC1
Discipline dans les établissements d'enseignement du second degré et les établissements d'État relevant du ministère de l'Éducation nationale	Par le Premier ministre : François Fillon. Le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, Luc Chatel	BO spécial n°6 du 25 août 2011	décret n°2011-729 du 24-6-2011 - J.O. du 26-6-2011	1	esprit de solidarité (2) /esprit de co-éducation	3	115	C1 SC1
Baccalauréat professionnel « Artisanat et métiers d'art »	Pour le ministre (…), Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°22 du 2 juin 2011	arrêté du 26-4-2011 - J.O. du 10-5-2011	1	étude critique (2)/attitude critique et informée/critique(2)/critiquer(2)/démarche critique (2)/sens critique /regard critique (2)	12	152	C1 SC1
Cycle terminal de la voie générale. Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale en classe de première	Pour le ministre (…), Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°21 du 26 mai 2011	arrêté du 8-4-2011 - J.O. du 28-4-2011	1	raison critique /distance critique	2	137	C1 SC1
Baccalauréat général. Épreuve anticipée d'enseignement scientifique en série économique et sociale et en série littéraire	Pour le ministre (…), Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°16 du 21 avril 2011	note de service n°2011-039 du 24-3-2011	1	faire preuve d'esprit critique/raisonnement critique	2	90	C1 SC2
Classes préparatoires aux grandes écoles. Thème des travaux d'initiative personnelle encadrés (Tipe) pour l'année 2011-2012	Pour la ministre (…). Le directeur général pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, Patrick Hetzel	BO n°10 du 10 mars 2011	arrêté du 10-2-2011	2	esprit d'autonomie et d'initiative /esprit d'initiative/esprit critique/esprit d'entreprendre	4	225	C1 SC2
Programmes d'enseignement des nouvelles séries technologiques.	Pour le ministre (…), Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO spécial n°3 du 17 mars 2011	arrêté du 8-2-2011 - J.O. du 25-2-2011	9	esprit logique /esprit d'initiative/formation du citoyen à l'esprit critique/esprit critique (4)/esprit d'analyse (3)/ formation du jugement et de l'esprit critique /ouverture d'esprit (2)/développement de l'esprit critique /esprit d'initiative /attitude critique (2)/regard critique /rapport critique /vision critique/attitude à la fois réflexive et critique /réflexion critique /critiquer/sens critique/manière critique /analyse critique	26	918	C1 SC1
Préparation de la rentrée 2011	Pour le ministre (…), Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°18 du 5 mai 2011	circulaire n°2011-071 du 2-5-2011	1	approche critique et réflexive /esprit d'initiative et de responsabilité	2	68	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2012								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Enseignements secondaire et supérieur. Travaux d'initiative personnelle encadrés. Thème pour l'année 2013-2014	Pour la ministre (…). Le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, Jean-Michel Jolion	BO n°45 du 6 décembre 2012	arrêté du 12-11-2012	1	esprit critique	1	56	C1 SC2
Actions éducatives : 24ème Semaine de la presse et des médias dans l'École®	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°38 du 18 octobre 2012	circulaire n° 2012-156 du 8-10-2012	2	attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information/faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement./réflexion critique sur les médias	3	229	C1 SC2
Baccalauréat professionnel « Prothèse dentaire » : modification	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°36 du 4 octobre 2012	arrêté du 17-7-2012 - J.O. du 29-8-2012	2	sa critique / critiquer (2)/regard critique (2)/démarche critique	6	142	C1 SC1
Baccalauréat professionnel « Hygiène, propreté, stérilisation » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°35 du 27 septembre 2012	arrêté du 17-7-2012 - J.O. du 9-8-2012	2	sa critique (4) / critiquer (2)/regard critique (5)/démarche critique	12	153	C1 SC1
Enseignements primaire et secondaire. Classes à horaires aménagés théâtre	Pour le ministre (…), Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer. Le directeur général de la création artistique, Georges-François Hirsch	BO n°29 du 19 juillet 2012	arrêté du 15-6-2012 - J.O. du 3-7-2012	1	sens critique/spectateurs impliqués et critiques	2	46	C1 SC1
Encart. Lettre à tous les personnels de l'Education nationale	Le ministre de l'éducation nationale, Vincent Peillon. La ministre déléguée, chargée de la réussite éducative, George Pau-Langevin	BO n°26 du 26 juin 2012	Lettre du 22-6-2012	1	esprit d'unité, de confiance et d'action	1	30	C1SC2
Enseignements primaire et secondaire Baccalauréat professionnel « Procédés de la chimie, de l'eau et des papiers-cartons » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°21 du 24 mai 2012	arrêté du 13-4-2012 - J.O. du 24-4-2012	2	sa critique (2) / critiquer (3)/regard critique (2)	7	120	C1 SC1
Actions éducatives. Prix Goncourt des lycéens	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°21 du 24 mai 2012	circulaire n° 2012-078 du 27-4-2012	1	pensée critique autonome	1	42	C1SC2
Actions éducatives. Prix national lycéen du cinéma 2012	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°20 du 17 mai 2012	circulaire n° 2012-062 du 4-5-2012	1	formation du goût et de l'esprit critique	1	77	C1SC2
Convention de partenariat entre le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative et la mutuelle « Union nationale des sociétés mutualistes régionales »	Pour le ministre (…), Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer. Le président de l'Usem, Cédric Chevalier	BO n°18 du 3 mai 2012	convention du 29-2-2012	1	développer leur esprit critique	1	71	C1SC2
Partenariat entre le MENJVA et la Croix-Rouge française	Le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Luc Chatel. Le président de la Croix-Rouge française, Professeur Jean-François Mattei	BO n°4 du 26 janvier 2012	convention du 13-12-2011	1	développer leur esprit critique	1	55	C1SC2
Classe terminale, série sciences et technologies de la santé et du social. Programme de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°33 du 13 septembre 2012	arrêté du 15-6-2012 - J.O. du 4-7-2012	1	critiquer (6)/de manière critique (6)/sens critique (2)	14	105	C1SC1
Option internationale du baccalauréat	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°30 du 23 août 2012	note de service n° 2012-120 du 30-7-2012	2	étude critique (2)/distance critique (2)/ de façon critique/attitude critique	6	139	C1SC2
Baccalauréat professionnel « Photographie » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°15 du 12 avril 2012	arrêté du 9-2-2012 - J.O. du 3-3-2012	1	critique/critiquer/étude critique/attitude critique/regard critique (2)	6	94	C1SC1
Prévention et lutte contre les risques sectaires	Pour le ministre...Le secrétaire général, Jean Marimbert Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Michel Blanquer	BO n°14 du 5 avril 2012	circulaire n° 2012-051 du 22-3-2012	5	esprit critique/réflexion critique (3)/de façon critique/analyse critique /compétence critique/exploitaton critique/jugement critique/maitrise critique/commentaire critique/point de vue réflexif et critique	14	340	C1SC2

Diplôme national du brevet	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°13 du 29 mars 2012	note de service n° 2012-029 du 24-2-2012	3	capacités d'esprit critique (2) /jugement critique /regard critique (3)/sens critique/esprit critique (2)/critique	10	457	C1SC2
Baccalauréat technologique	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°12 du 22 mars 2012	note de service n° 2012-033 du 5-3-2012	3	esprit critique (4)/jugement critique/regard critique/distance critique /attitude critique	8	334	C1SC2
Classes préparatoires de technologie industrielle pour techniciens supérieurs	Pour le ministre (…), Le directeur général pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, Patrick Hetzel	BO n°6 du 9 février 2012	arrêté du 22-12-2011 - J.O. du 20-1-2012	4	attitude critique (2)/sens critique /esprit critique (2)/regard critique (3)/critique (2)/	10	260	C1SC1
Obligation scolaire. L'instruction dans la famille	Le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Luc Chatel	BO n°3 du 19 janvier 2012	circulaire n° 2011-238 du 26-12-2011	1	esprit critique/soumettre à critique l'information /esprit de laïcité/ esprit d'initiative/ esprit d'autonomie et d'initiative/ esprit d'entreprendre	6	93	C1SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2013								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Vie scolaire. Prévention et traitement de la cyberviolence entre élèves	Le ministre de l'éducation nationale, Vincent Peillon	BO n°44 du 28 novembre 2013	circulaire n° 2013-187 du 26-11-2013	1	développer leur esprit critique	1	205	C1SC2
Classe de troisième du collège. Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique	Pour le ministre de l'éducation nationale (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°42 du 14 novembre 2013	arrêté du 2-10-2013 - J.O. du 24-10-2013	3	capacités d'esprit critique /sens critique(3)/ critiquer/manière critique /esprit critique/regard critique/travail critique	9	329	C1SC1
Système éducatif. Pacte pour la réussite éducative	Le ministre de l'éducation nationale, Vincent Peillon + 16 ministres	BO n°41 du 7 novembre 2013	pacte du 6-11-2013	1	éveil de l'esprit critique	1	35	C1SC2
Certificat d'aptitude professionnelle « Aéronautique » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°34 du 19 septembre 2013	arrêté du 19-8-2013 - J.O. du 30-8-2013	1	critiquer (2)/démarche critique	3	79	C1SC1
Enseignements primaire et secondaire. Baccalauréat professionnel	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°32 du 5 septembre 2013	arrêté du 20-6-2013 - J.O. du 11-7-2013	2	critique (17)/critiquer (17)/regard critique (19)/analyse critique (12)	3	157	C1SC1
Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation	Pour le ministre (…). Le secrétaire général, Frédéric Guin (…), Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°30 du 25 juillet 2013	arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013	1	esprit critique/esprit de responsabilité/esprit éducatif/de manière critique et créatif	4	290	C1SC1
Enseignements secondaire et supérieur. Brevet de technicien supérieur. Objectifs, contenus de l'enseignement et référentiel des capacités du domaine des mathématiques	Pour la ministre de (..). Le chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, Jean-Michel Jolion	BO n°27 du 4 juillet 2013	arrêté du 4-6-2013 - J.O. du 22-6-2013	1	esprit critique	1	82	C1SC1
Prix Goncourt des lycéens	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°24 du 13 juin 2013	circulaire n° 2013-082 du 29-5-2013	1	pensée critique autonome	1	42	C1SC2
Baccalauréat professionnel « Transport fluvial » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°22 du 30 mai 2013	arrêté du 11-4-2013 - J.O. du 27-4-2013	1	critiquer (2)/critique/regard critique (2)	5	68	C1SC1
Enseignements primaire et secondaire. Classes de première et terminale, série ES: Aménagements apportés aux programmes de sciences économiques et sociales	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°21 du 23 mai 2013	arrêté du 3-4-2013 - J.O. du 4-5-2013	3	esprit critique/rationnalisme critique/réflexion informée et critique	3	209	C1SC1
Convention cadre. Partenariat entre le ministère de l'éducation nationale et l'association "Le Planning familial"	Pour le ministère (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean Paul Delahaye. Le Planning Familial, La présidente, Carine Favier	BO n°20 du 16 mai 2013	convention du 11-4-2013	1	développer leur esprit critique	1	66	C1SC2
Cycle terminal de la série scientifique. Programme de l'enseignement d'histoire-géographie	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°8 du 21 février 2013	arrêté du 7-1-2013 - J.O. du 23-1-2013	1	esprit critique/critiquer/sens critique (3)/manière critique/réflexion critique (2)/travail critique	9	248	C1SC1
Baccalauréat technologique séries ST2S et STMG. Livret scolaire	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°3 du 15 janvier 2013	arrêté du 6-12-2012 - J.O. du 19-12-2012	2	attitude critique (4)/ esprit critique (2)/regard et réflexion critiques (4)/critiquer (4)/maîtrise critique (4)/mise en œuvre créative et critique (4)/analyser de manière critique (4)/spectateurs critiques /approche critique (6)	33	160	C1SC1
Baccalauréat professionnel « Électrotechnique, énergie, équipements communicants » : modification	Pour le ministre de l'Éducation nationale (…), Jean-Michel Blanquer	BO n°2 du 10 janvier 2013	arrêté du 8-11-2012 - J.O. du 23-11-2012	1	critiquer/critique (2)/démarche critique (2)/regard critique (2)	6	78	C1SC1

Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation	Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation, Le secrétaire général, Frédéric Guin	BO du 25 juillet 2013	arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013	3	réflexion critique/esprit critique/de manière critique et créative	3	133	C1 SC1
Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2013	Le ministre de l'éducation nationale, Vincent Peillon. La ministre déléguée auprès du ministre de l'éducation nationale, chargée de la réussite éducative, George Pau-Langevin	BO n° 15 du 11 avril 2013	circulaire n° 2013-060 du 10-4-2013	1	spectateur averti et critique	1	13	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2014								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Baccalauréat professionnel. Spécialité technicien géomètre-topographe, création et modalités de préparation et de délivrance : modification	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°40 du 30 octobre 2014	arrêté du 30-9-2014 - J.O. du 18-10-2014	1	critique/critiquer (2)/démarche critique	4	55	C1SC1
Actions éducatives. 26e semaine de la presse et des médias dans l'École®	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°33 du 11 septembre 2014	circulaire n° 2014-119 du 10-9-2014	1	attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information/esprit d'initiative /esprit critique/réflexion critique	4	291	C1SC2
Vie lycéenne. Favoriser l'engagement des élèves	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°29 du 17 juillet 2014	circulaire n° 2014-092 du 16-7-2014	1	esprit démocratique	1	72	C1SC2
École élémentaire. Recommandations pour la mise en œuvre des programmes	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°25 du 19 juin 2014	circulaire n° 2014-081 du 18-6-2014	1	esprit critique	1	112	C1SC2
Actions éducatives. Séminaire des rencontres internationales de la photographie d'Arles	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°22 du 29 mai 2014	circulaire n° 2014-070 du 26-5-2014	2	regard critique/démarche critique	2	22	C1SC2
Baccalauréat professionnel. Spécialité maintenance des véhicules : création et modalités de délivrance	Pour la ministre de (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°17 du 24 avril 2014	arrêté du 19-3-2014 - J.O. du 2-4-2014	1	critique (3)/critiquer (4)/regard critique (4)/démarche critique	12	84	C1SC1
Baccalauréat professionnel « Techniques d'interventions sur installations nucléaires » : création et modalités de délivrance	Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°16 du 17 avril 2014	arrêté du 12-3-2014 - J.O. du 27-3-2014	1	critique (2)/critiquer (2)/regard critique (2)/démarche critique	7	75	C1SC1
Livret scolaire pour l'examen du baccalauréat général séries ES, L et S (options sciences de la vie et de la Terre et sciences de l'ingénieur) et du baccalauréat technologique séries STI2D, STL et STD2A	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye. La directrice générale de l'enseignement et de la recherche, Mireille Riou-Canals	BO n°15 du 10 avril 2014	arrêté du 5-3-2014 - J.O. du 19-3-2014	10	esprit critique (6)/regard et une réflexion critiques (7)/sens critique (5)/attitude critique (7)/critiquer (8)/maîtrise critique (6)/mise en œuvre créative et critique (6)/manière critique (5) /attitude critique	52	146	C1SC1
Baccalauréat épreuves spécifiques de l'option internationale	Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°12 du 20 mars 2014	note de service n° 2014-039 du 17-3-2014	2	étude critique (5)/distance critique (2)/juger de façon critique /attitude critique/démarche critique	10	205	C1SC2
Travaux d'initiative personnelle encadrés. Thème pour l'année 2014-2015	Pour le ministre (…) chef du service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, Jean-Michel Jolion	BO n°10 du 6 mars 2014	arrêté du 10-2-2014	1	faire preuve d'initiative personnelle, d'exigence et d'esprit critique	1	53	C1SC2
Sections binationales Abibac. Épreuves d'histoire-géographie du baccalauréat général : modification	Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°8 du 20 février 2014	note de service n° 2014-021 du 18-2-2014	1	exercice critique /étude critique (6)/distance critique (2)	9	168	C1SC2
Baccalauréat professionnel. Interventions sur le patrimoine bâti : création, modalités de préparation et de délivrance : modification	Pour le ministre de l'éducation nationale et par délégation, Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Paul Delahaye	BO n°4 du 23 janvier 2014	arrêté du 20-12-2013 - J.O. du 15-01-2014	1	critique (2)/critiquer (2)/démarche critique/analyse critique /regard critique (2)/démarche critique	9	147	C1SC2
Convention cadre Partenariat entre le MEN, le MSJEPVA, le MDRE et le CNOSF	Le ministre de l'éducation nationale Vincent Peillon +3 ministres	BO n°1 du 2 janvier 2014	convention du 18-9-2013	1	esprit d'équipe/ esprit critique/esprit olympique	3	172	C1SC2
Circulaire de rentrée 2014. Développer le service public du numérique éducatif, vecteur de renouvellement des pratiques pédagogiques	Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Benoît Hamon	BO n° 21 du 22 mai 2014	circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014	1	esprit d'entreprendre/esprit d'initative/esprit de dialogue/esprit d'initative/esprit d'optimisme et de confiance/esprit de rigueur	6	389	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2015								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Guide de prévention de la cyberviolence entre élèves	Délégation à la communication	octobre 2015	guide	2	pensée critique /analyse critique des sources d'informations et des publications en ligne	2	219	C1SC2
Actions éducatives. 27e semaine de la presse et des médias dans l'École®	Pour la ministre (…) et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°36 du 1er octobre 2015	circulaire n° 2015-155 du 30-9-2015	4	esprit d'initiative/pouvoir faire preuve d'esprit critique /esprit critique/réflexion critique /sens critique	5	380	C1SC2
Programme d'enseignement de langue et littérature dans les sections internationales portugaises	Pour la ministre (…) et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°32 du 3 septembre 2015	arrêté du 27-7-2015 - J.O. du 19-8-2015	2	pensée analytique / sens critique /pensée analytique, autonome et critique /développer l'esprit critique de l'élève/développement de l'esprit critique/lecteurs critiques et autonomes /jugement critique /esprit critique	7	103	C1SC1
Brevet d'études professionnelles. Spécialité métiers et arts de la pierre, création et modalités de délivrance	Pour la ministre (…) et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°43 du 19 novembre 2015	arrêté du 9-10-2015 - J.O. du 4-11-2015	2	lecteur compétent et critique/critique/démarche critique/étude critique (4)/distance critique /de façon critique /attitude critique	10	200	C1SC1
Missions des infirmiers-ières de l'Education nationale	Pour la ministre (…) et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°42 du 12 novembre 2015	circulaire n° 2015-119 du 10-11-2015	1	développer leur esprit critique	1	92	C1SC2
Classe de seconde générale et technologique. Programme d'enseignement d'informatique et création numérique	Pour la ministre (…) et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°31 du 27 août 2015	arrêté du 17-7-2015 - J.O. du 4-8-2015	2	esprit critique (2) /méthodes de l'esprit critique/pensée analytique/développement de l'esprit critique/analyse critique /réflexion critique /démarches critiques /distance critique /lecture critique/discussions critiques	10	329	C1SC1
Baccalauréat professionnel. Spécialité métiers et arts de la pierre : création et modalités de délivrance	Pour la ministre (…) et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°31 du 27 août 2015	arrêté du 24-6-2015 - J.O. du 16-7-2015	1	critique (2)/, critiquer (2) /démarche critique/regard critique (2)/	7	78	C1SC1
Enseignements primaire et secondaire. Sections Bachibac. Programme d'enseignement de langue et littérature espagnoles	Pour la ministre (…) et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°30 du 23 juillet 2015	arrêté du 25-6-2015 - J.O. du 16-7-2015	1	jugement critique (3) /lecture critique (2) /formation et développement de l'esprit critique/lecture critique	7	146	C1SC1
Programme d'investissements d'avenir (PIA2). Orientations pour des projets de territoires éducatifs d'innovation numérique : appel à projets e-FRAN	La ministre de l'éducation nationale(…) Najat Vallaud-Belkacem	BO n°30 du 23 juillet 2015	note de service n° 2015-116 du 3-7-2015	1	façon avertie et critique	1	63	C1SC2
Enseignements au collège: Organisation	La ministre de l'éducation nationale(…) Najat Vallaud-Belkacem	BO n°27 du 2 juillet 2015	circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015	1	esprit créatif	1	47	C1SC2
Actions éducatives. Prix Goncourt des lycéens	Pour la ministre (…) et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°21 du 21 mai 2015	note de service n° 2015-079 du 7-5-2015	1	pensée critique autonome	1	42	C1SC2
Actions éducatives. Parcours Avenir	La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Najat Vallaud-Belkacem	BO n°28 du 9 juillet 2015	arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015	2	esprit d'initiative et de création/esprit d'entreprendre(2)/esprit critique (2)/jugement critique (5)/regard critique/réflexion critique	12	216	C1SC1
Programme d'enseignement moral et civique. École élémentaire et collège	Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO spécial n°6 du 25 juin 2015	arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015	2	esprit critique (2)/esprit de justice/esprit de coopération /contribuer à former l'esprit critique des élèves /réflexion critique (3)/jugement critique (3)/attitude critique/sens critique (12)/former l'esprit critique des élèves /compréhension critique	26	845	C1SC1
Actions éducatives. Réserve citoyenne de l'éducation nationale	La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Najat Vallaud-Belkacem	BO n°20 du 14 mai 2015	circulaire n° 2015-077 du 12-5-2015	1	esprit de l'engagement au service des valeurs de la République	1	65	C1SC2

Formation des enseignants. Modalités d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public	Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation, La directrice générale des ressources humaines, Catherine Gaudy	BO n°13 du 26 mars 2015	note de service n° 2015-055 du 17-3-2015	2	esprit critique (2)/esprit éducatif/manière critique et créative/recul critique	5	274	C1SC2
Certificat d'aptitude professionnelle. Création du certificat d'aptitude professionnelle assistant(e) technique en milieux familial et collectif : modification	Pour la ministre (…) et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°13 du 26 mars 2015	arrêté du 16-2-2015 - J.O. du 10-3-2015	2	sa critique/critiquer/regard critique (2)/émettre un jugement critique /critiques (6)	11	245	C1SC1
Socle commun de connaissances, de compétences et de culture	Manuel Valls. Par le premier ministre : La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Najat Vallaud-Belkacem. La ministre des outre-mer George Pau-Langevin	BO n°17 du 23 avril 2015	décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015	4	esprit critique (6)/outils de pensée(2)/distance critique (2)/de façon critique (2)	12	543	C1SC1
Option internationale du baccalauréat. Programme de l'enseignement de langue et littérature britanniques dans les sections internationales britanniques	Pour la ministre (…) et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°7 du 12 février 2015	arrêté du 6-1-2015 - J.O. du 22-1-2015	1	pensée analytique, indépendante et critique /pensée analytique, autonome et critique /développer également son esprit critique et son autonomie/jugement critique (2) /essai critique (2) /perspectives critiques /lecture critique (2)	10	186	C1SC1
Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)	La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Najat Vallaud-Belkacem	BO spécial n°11 du 26 novembre 2015	arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015	26	esprit critique (24) /ouverture d'esprit/sens critique/pensée autonome (2)/autonomie de pensée (2) / pensée algorithmique (2)/connaissance critique de l'environnement informationnel /lecture critique et distanciée des contenus et des formes médiatiques/ jugement critique (4)/réflexion critique (4)/distance critique (3)/recul critique (2)/vigilance critique / attitude critique (2) /attitude de vigilance critique efficace/débat critique/esprit critique et de coopération (2)/de façon responsable et critique /évaluation critique de l'information /examen critique/regard informé et critique /regard critique (3)/approche autonome et critique /critique (5)/analyse critique/discours critique/ attitude réflexive et critique /jugement critique/analyses distanciées et critiques/compréhension critique / interprétation critique/citoyenneté critique et rationnelle	75	3601	C1SC1
Personnels Formation continue. Présentation des priorités du plan national de formation en direction des cadres pédagogiques et administratifs du ministère de l'éducation nationale	Pour la ministre (…) et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°24 du 11 juin 2015	circulaire n° 2015-087 du 5-6-2015	1	esprit d'entreprendre (5)	5	56	C1SC2
Circulaire de rentrée 2015. Développer les compétences des élèves avec le numérique	La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Najat Vallaud-Belkacem	BO n° 23 du 4 juin 2015	circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015	2	culture numérique ...afin de forger l'esprit critique des élèves/porter un regard critique et réfléchi sur les évolutions induites par le développement de ses techniques et de ses usages	2	110	C1 SC2
Socle commun de connaissances, de compétences et de culture	Manuel Valls, Premier ministre + 2 ministres	BO n° 17 du 23 avril 2015	décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015	5	esprit critique (3)/façon critique/distance critique/	5	530	C1 SC1

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2016								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Campagne de solidarité et de citoyenneté de la jeunesse au plein air 2017	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°47 du 22 décembre 2016	note de service n° 2016-202 du 21-12-2016	1	esprit critique	1	80	C1SC2
École, collège et lycée. Chorales scolaires	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°46 du 15 décembre 2016	circulaire n° 2016-201 du 13-12-2016	1	regard critique (2)/écoute critique	3	159	C1SC2
Développer les liens entre la jeunesse, la défense et la sécurité nationale	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°43 du 24 novembre 2016	circulaire n° 2016-176 du 22-11-2016	2	esprit de défense (5)/esprit d'initiative (2) / esprit d'entreprendre (2)	9	349	C1SC2
Lancement de la 28e Semaine de la presse et des médias dans l'École®	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°37 du 13 octobre 2016	circulaire n° 2016-149 du 11-10-2016	1	esprit d'initiative/attitude critique /sens critique/ jugement critique	4	355	C1SC2
Référentiel de formation relatif aux sciences et à la technologie au cycle 4 pour les élèves bénéficiant de dispositifs particuliers	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°37 du 13 octobre 2016	note de service n° 2016-156 du 12-10-2016	3	esprit critique/ouverture d'esprit/jugement critique/analyses distanciées et critiques/compréhension critique/regard critique sur le document	6	359	C1SC2
Vie lycéenne. Pour un acte II de la vie lycéenne	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°33 du 15 septembre 2016	circulaire n° 2016-132 du 9-9-2016	2	esprit critique/développer leur esprit critique /	2	188	C1SC2
Éducation à la santé. Orientations générales pour les comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°30 du 25 août 2016	circulaire n° 2016-114 du 10-8-2016	1	réflexion critique	1	48	C1SC2
Actions éducatives. Concours « Découvrons notre Constitution »	La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Najat Vallaud-Belkacem	BO n°30 du 25 août 2016	note de service n° 2016-128 du 22-8-2016	1	développer son esprit critique	1	74	C1SC2
Classe de première des séries générales et classe terminale des séries ES et L. Programme d'enseignement facultatif d'informatique et création numérique	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°29 du 21 juillet 2016	arrêté du 16-6-2016 - J.O. du 13-7-2016	2	analyse critique et distanciée/réflexion critique/questions critiques /esprit critique	4	233	C1SC1
Protocole interministériel. Développer les liens entre la jeunesse, la défense et la sécurité nationale	La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Najat Vallaud-Belkacem. Le ministre de la défense Jean-Yves Le Drian. Le ministre de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt, porte-parole du Gouvernement, Stéphane Le Foll	BO n°26 du 30 juin 2016	protocole d'accord du 20-5-2016	1	esprit de défense (5)/pensée stratégique (française) (4)	9	505	C1SC2
Actions éducatives. Le parcours citoyen de l'élève	Pour la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et par délégation, La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°25 du 23 juin 2016	circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016	1	esprit critique (3)	3	315	C1SC2
Baccalauréat général Programme d'enseignement de langue et littérature dans les sections internationales allemandes conduisant au baccalauréat général option internationale	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°22 du 2 juin 2016	arrêté du 25-4-2016 J.O. du 18-5-2016	1	pensée analytique, indépendante et critique /de façon critique (2)/jugement critique /de façon pertinente et critique /regard critique /de manière appropriée et critique	7	222	C1SC1
Sections Abibac. Programmes d'enseignement d'histoire et de langue et littérature allemandes : modification	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°21 du 26 mai 2016	arrêté du 18-4-2016 - J.O. du 3-5-2016	1	pensée autonome/pensée analytique et sens critique /analyse critique /esprit critique (2)	6	148	C1SC1
Actions éducatives. Internat de la réussite pour tous - 2016	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°20 du 19 mai 2016	circulaire n° 2016-076 du 18-5-2016	1	construction et exercice de son esprit critique	1	50	C1SC2

Baccalauréat professionnel. Création et modalités de délivrance de la spécialité « Maintenance des matériels »	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°19 du 12 mai 2016	arrêté du 24-3-2016 - J.O. du 27-4-2016	1	critique(2)/démarche critique(2)/critiquer(2)/regard critique (2)	8	65	C1SC1
Formation continue. Présentation des priorités du plan national de formation en direction des cadres pédagogiques et administratifs du ministère de l'éducation nationale	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine (…). Le secrétaire général, Frédéric Guin	BO n°15 du 14 avril 2016	circulaire n° 2016-052 du 25-3-2016	1	esprit d'entreprendre (7)	1	157	C1SC2
Actions éducatives. Prix Goncourt des lycéens	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°12 du 24 mars 2016	circulaire n° 2016-027 du 17-3-2016	1	pensée critique autonome	1	42	C1SC2
Sections internationales. Programme d'enseignement de langue et littérature dans les sections internationales espagnoles au collège	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°11 du 17 mars 2016	arrêté du 8-2-2016 - J.O. du 1-3-2016	7	pensée individuelle / esprit critique (8)/exercice du raisonnement et de l'esprit critique (2)/esprit d'analyse/jugement critique (2) /lecture critique /un lecteur compétent et critique (2) /recul critique (2)/point de vue critique et distancié /regard critique (2) /sens critique (2) /attitude critique/de manière critique/critiquer	27	640	C1SC1
Sécurité. Mise en œuvre du programme des cadet-te-s de la sécurité civile au sein des établissements scolaires	Pour le ministère (…). Le directeur général de la sécurité civile et de la gestion de crises Laurent Prévost	BO n°9 du 3 mars 2016	circulaire n° 2016-017 du 8-12-2015	1	esprit d'entraide, de solidarité et de dévouement/esprit de dévouement	2	322	C1SC2
Actions éducatives. Journée nationale du réserviste 2016 (réserve militaire)	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°8 du 25 février 2016	circulaire n° 2015-198 du 24-2-2016	1	promotion de l'esprit et de la culture de défense	1	56	C1SC2
Baccalauréat professionnel. Création de la spécialité « Technicien en appareillage orthopédique » et conditions de délivrance	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°5 du 4 février 2016	arrêté du 22-12-2015 - J.O. du 15-1-2016	2	critique (2)/critiquer (2) /regard critique (2)/esprit critique/formation critique à la citoyenneté	8	205	C1SC1
Livret scolaire pour l'examen du baccalauréat général séries ES, L et S (options « sciences de la vie et de la Terre » et « sciences de l'ingénieur »), du baccalauréat technologique séries ST2S, STD2A, STI2D, STL et STMG, et du baccalauréat général série S (option « écologie, agronomie et territoires »)	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine. Pour le ministre de l'agriculture (…). Mireille Riou-Canals	BO spécial n°1 du 25 février 2016	arrêté du 8-2-2016 - J.O. du 23-2-2016	1	regard critique (62)/ regard personnel et critique (20)/esprit critique (32)/	114	94	C1SC1
Circulaire de rentrée 2016	La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Najat Vallaud-Belkacem	BO n° 15 du 14 avril 2016	Circulaire n° 2016-058 du 13-4-2016	1	le parcours citoyen vise à la construction d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement	1	92	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2017								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Journée de l'innovation. Appel national à projet - année 2018	pas d'indication	BO n°28 du 31 août 2017	avis	1	esprit critique	1	230	C1SC2
Formation continue. Priorités du plan national de formation 2017-2018 du ministère de l'éducation nationale	Pour le ministre (…). L'adjoint au directeur général de l'enseignement secondaire, Xavier Turion. Le secrétaire général, Frédéric Guin	BO n°27 du 24 août 2017	note de service n° 2017-131 du 10-8-2017	2	esprit scientifique, esprit critique /esprit d'entreprendre	2	187	C1SC2
Sections binationales Esabac. Épreuves spécifiques des baccalauréats général et technologique	Pour le ministre (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°24 du 6 juillet 2017	Note de service n° 2017-092 du 4-7-2017	2	faisant preuve d'esprit critique /exercice critique de lecture/questions critiques	3	97	C1SC2
Sections binationales Abibac. Épreuves d'histoire géographie, de langue et littérature allemandes du baccalauréat général	Pour le ministre (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°24 du 6 juillet 2017	Note de service n° 2017-093 du 4-7-2017	1	exercice critique de lecture/étude critique (7)/distance critique (2)	10	158	C1SC2
Actions éducatives. Concours national 2017-2018 « Les jeunes et la Sécurité sociale »	Pour la ministre de (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine Le chargé (...), Frédéric Forest	BO n°18 du 4 mai 2017	circulaire n° 2017-089 du 3-5-2017	1	acquisition d'un esprit critique	1	94	C1SC2
Seconde générale et technologique. Aménagements des programmes d'enseignement de mathématiques et de physique chimie	Pour le ministre (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°18 du 4 mai 2017	circulaire n° 2017-082 du 2-5-2017	2	analyse critique /esprit critique (2)/sens critique/esprit d'initiative/regard critique /jugement critique /formation de l'esprit	8	378	C1SC2
Obligation scolaire. Instruction dans la famille	La ministre (…) Najat Vallaud-Belkacem. Le ministre de l'intérieur, Matthias Fek	BO n°16 du 20 avril 2017	circulaire n° 2017-056 du 14-4-2017	1	esprit critique (3)	3	145	C1SC2
Actions éducatives. Lancement de l'opération « Le Printemps d'École en chœur »	Pour le ministre (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°6 du 9 février 2017	note de service n° 2017-016 du 3-2-2017	1	jugement critique	1	204	C1SC2
Concours Trophée civisme et défense et Prix armées-jeunesse - édition 2016-2017	Pour le ministre (…). La directrice générale de l'enseignement scolaire, Florence Robine	BO n°2 du 12 janvier 2017	circulaire n° 2016-206 du 6-1-2017	1	esprit et culture de défense	1	56	C1SC2
Circulaire de rentrée 2017. Chapitre : L'éducation aux médias et à l'information	La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Najat Vallaud-Belkacem	BO n° 10 du 09 mars 2017	Circulaire n° 2017-045 du 9-3-2017	1	formation de l'esprit critique/développement de l'esprit critique /esprit éclairé, autonome et critique /esprit critique	4	228	C1 SC2

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2018								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Enseignements primaire et secondaire. L'éducation à la sexualité.	Le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer	BO n°33 du 13 septembre 2018	circulaire n° 2018-111 du 12-9-2018	1	esprit de laïcité, de neutralité et de discernement/développer leur réflexion et leur esprit critique	2	128	C1SC2
Obligation scolaire. Régime juridique applicable à l'ouverture, au fonctionnement et au contrôle des établissements d'enseignement scolaire privés hors contrat	Pour le ministre de l'Éducation nationale et par délégation; Le directeur des affaires financières, Guillaume Gaubert	BO n°31 du 30 août 2018	circulaire n° 2018-096 du 21-8-2018	1	esprit critique	1	139	C1SC2
Programme d'enseignement de langue et littérature à l'école élémentaire et au collège	Pour le ministre de l'Éducation nationale et par délégation; Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Marc Huart	BO n° 15 du 12-4-2018	arrêté du 21-2-2018 - J.O. du 20-3-2018	1	esprit critique (2) /pensée analytique et esprit critique/développer l'esprit critique	4	107	C1SC1
Diplôme national du brevet. Modalités d'attribution pour les candidats de l'enseignement agricole à compter de la session 2018	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Marc Huart. Le directeur général de l'enseignement et de la recherche, Philippe Vinçon	BO n°11 du 15 mars 2018	note de service n° 2018-035 du 27-2-2018	1	regard critique (2)/critique	3	72	C1SC2
Diplôme national du brevet. Modalités d'attribution à compter de la session 2018	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Marc Huart	BO n°1 du 4 janvier 2018	note de service n° 2017-172 du 22-12-2017	1	regard critique (2)/critique	3	72	C1SC2
Programmes d'enseignement. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Marc Huart	BO n°30 du 26 juillet 2018	arrêté du 17-7-2018 - J.O. du 21-7-2018	11	jugement critique (2)/esprit critique (10)/distance critique (2)/autonomie de la pensée/pensée autonome/attitude critique (2)/vigilance critique /sens critique/évaluation critique de l'information /examen critique /de manière critique/citoyenneté critique et rationnelle/réflexion critique (9)/esprit de responsabilité et d'engagement	34	1408	C1SC1

Inventaire des textes issus du Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) de 2019								
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Date**	**genre**	**nb énoncés**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Cadre de référence des compétences numériques. Développement des compétences numériques dans l'enseignement scolaire, dans l'enseignement supérieur et par la formation continue	Le Premier ministre, Édouard Philippe (…), Jean-Michel Blanquer (…) Frédérique Vidal. La ministre des Outre-mer, Annick Girardin	BO n°37 du 10 octobre 2019	décret n° 2019-919 du 30-8-2019 - J.O. du 1-9-2019	1	regard critique	1	63	C1SC1
Certificat d'aptitude professionnelle. Unités générales du certificat d'aptitude professionnelle et modalités d'évaluation des épreuves d'enseignement général	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Marc Huart	BO n°35 du 26 septembre 2019	arrêté du 30-8-2019 - J.O. du 5-9-2019	1	retour critique /fait preuve d'esprit critique face au document /critiquer	3	126	C1SC1
Enseignements primaire et secondaire. Attendus de fin d'année et repères annuels de progression. Programmes de français, de mathématiques et d'enseignement moral et civique du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Marc Huart	BO n°22 du 29 mai 2019	note de service n° 2019-072 du 28-5-2019	4	se forment (…) à l'esprit critique /distance critique (5)/attitude critique (4)/regard critique (5)/critique (5)/relecture critique / jugement critique	22	519	C1SC2
Baccalauréat technologique. Épreuves communes de contrôle continu des enseignements de spécialité suivis uniquement pendant la classe de première de la voie technologique - session 2021	Pour le ministre (…). Le directeur général de l'enseignement scolaire, Jean-Marc Huart	BO n°17 du 25 avril 2019	note de service n° 2019-060 du 18-4-2019	3	esprit critique (2)/ouverture d'esprit (3)/recul critique (2)	7	195	C1SC2
Abrogation de programmes d'enseignement de la classe de seconde générale et technologique et des classes de première et terminale des voies générale et technologique	Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Jean-Michel Blanquer	BO spécial n°1 du 22 janvier 2019	arrêté du 17-1-2019 - J.O. du 20-1-2019	23	esprit critique (50)/pensée critique (3)/mode de pensée numérique/pensée analytique, indépendante, créative et critique/pensée réflexive et critique (2)/pensée éclairée et autonome /pensée réflexive (4)/esprit rationnel, autonome et éclairé/former l'esprit/l'esprit collaboratif (2)/esprit de collaboration /esprit d'initiative (7)/esprit d'analyse et de synthèse (2)/esprit logique, curieux et inventif/esprit d'ouverture (4)/ouverture d'esprit (2)/esprit de troupe /esprit de solidarité, d'ouverture et d'initiative/ critique/er (25)/regard critique (23)/ regard éclairé et critique / regard critique et éclairé/ regard informé et critique /regard sensible, éclairé et critique (2)/ regard sensible, critique et réflexif /regard et réflexion critique/ regard distancié et critique /sens critique (16) /analyse approfondie et critique (3) /analyse critique (27) /étude critique (2)/rapport critique (4)/approche critique (5)/usage responsable et critique (2) /jugement critique (4)/ de façon critique (7)/jugement personnel, toujours plus étayé, argumenté et critique/ jugement esthétique et critique argumenté (2) / recul critique (3)/appréhension critique (2)/présentation critique (3)/ citoyens autonomes et critiques (3)/ écoute comparée, analytique et critique/écoute critique/réflexion critique (3)/distance critique/ perspective critique/ connaissance critique et rationnelle/ posture critique et responsable/ vision critique/attitude critique (2)/discours critique (2)/ lecture critique/dimension critique/former l'esprit/ esprit d'initiative (7)/ouverture d'esprit (2)/ esprit d'innovation/ esprit d'ouverture (4)/ esprit de solidarité, d'ouverture et d'initiative/ esprit logique, curieux et inventif	258	2978	C1SC1
Abrogation de programmes d'enseignement de la classe terminale des voies générale et technologique	Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Jean-Michel Blanquer	BO spécial n°8 du 25 juillet 2019	arrêté du 19-7-2019 - J.O. du 23-7-2019 MENJ	20	esprit critique (46)/esprit critique et réflexif/mode de pensée (2)/ mode de pensée algorithmique/mode de pensée numérique/pensée critique (3)/ pensée analytique, indépendante, créative et critique (24)/ pensée critique, libre et informée/ pensée informatique/ pensée éclairée et autonome / pensée réflexive (3)/ pensée éclairée/ critique/er (47)/ de façon critique (3)/ analyse approfondie et critique (2)/ analyse critique (19)/ approche critique / appréhension critique/ attitude critique (2)/ argumentation critique personnelle/ citoyens autonomes et critiques (2)/ compétence critique (11)/ commentaire critique/ choix esthétiques et critiques/ démarche personnelle, singulière, réfléchie et critique (2)/ dimension critique/ écriture critique engagement critique (5)/ étude critique/ exercice critique / examen critique/ jugement critique (17)/jugement esthétique et critique argumenté (2)/ lecture critique/observation critique/ regard critique (29)/ regard éclairé et critique/ sens critique (15)/ spectateur critique/ rapport critique (2)/ recul critique (4)/ usage responsable et critique/ usage critique et responsable /réflexion critique (2)/ présentation critique (2)/ position critique/ point de vue critique (2)/ point de vue critique et civique /vision critique/esprit rationnel, autonome et éclairé/former l'esprit/esprit de collaboration/esprit d'initiative (12)/ esprit d'ouverture (12)/ esprit d'ouverture et de découverte / esprit de solidarité,	299	2514	C1SC1
Classes de première de la voie générale. Programme d'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères : modification	Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Jean-Michel Blanquer	BO n°28 du 11 juillet 2019	arrêté du 28-6-2019 - J.O. du 7-7-2019	4	pensée analytique, créative et critique (2)/esprit d'initiative (8)/esprit d'analyse/sens critique (7) /regard critique (7) /critique (16)/esprit critique (7) /compétence critique (7)/réflexion personnelle, autonome et critique/vision critique et objective	57	463	C1SC1
Programme d'enseignement des classes préparant au baccalauréat professionnel	Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Jean-Michel Blanquer	BO spécial n°5 du 11 avril 2019	arrêté du 3-4-2019 - J.O. du 9-4-2019	9	autonomie de pensée et esprit critique (4)/ esprit critique (17)/ pensée autonome (3)/pensée algorithmique/esprit d'ouverture (2) /esprit de cohésion et d'entraide/esprit d'initiative (2)/manière critique (2) /regard critique (7)/ sens critique (4)/lecteur compétent et critique/regard vigilant et critique (2)/ critique-er (5)/lecture critique et distanciée	52	1331	C1SC1
Circulaire de rentrée 2019 : les priorités pour l'école primaire	Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Jean-Michel Blanquer	BO n°22 du 29 mai 2019	Note de service n° 2019-087 du 28-5-2019	1	esprit d'équipe, d'initiative et de responsabilité	1	45	C1 SC2

Inventaire des textes d'accompagnement (C1 SC2)									
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Adresse URL**	**Date**	**nb énoncés**	**Descriptif**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Livret de la laïcité	Eduscol	livret en pdf	octobre 2015	1	Dossier de 31 pages comportant la charte de la laïcité, des repères théoriques pour comprendre la laïcité à l'école et dans les enseignements.	formation de l'esprit critique/lecture critique	2	156	C1 SC2
Prévenir pour protéger : plan national de prévention de la radicalisation	gouvernement	https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2018/02/2018-02-23-cipdr-radicalisation.pdf	23 février 2018	1	Dossier de presse de 32 pages émanant du gouvernement le nouveau plan national de prévention de la radicalisation annoncé par le Président de la République.	prémunir les esprits contre la radicalisation/pensée critique	2	96	C1 SC2
Projet d'orientations pour l'éducation aux médias et à l'information aux cycles 2 et 3	Conseil supérieur des programmes	http://www.education.gouv.fr/cid111245/projet-d-orientations-pour-l-education-aux-medias-et-a-l-information-aux-cycles-2-et-3.html	15 décembre 2016	1	Publication du conseil supérieur des programmes concernant l'EMI (5 pages)	esprit critique/jugement critique	2	146	C1 SC2
Éducation artistique et culturelle, éducation aux médias et à l'information	Ministère de l'Éducation nationale/Ministère de la culture et de la communication	https://eduscol.education.fr/cdi/actualites/archives/1er-semestre-2015/emi-eac	11 février 2015	1	Feuille de route de 12 pages émanant d'une collaboration entre deux ministères concernant l'éducation artistique et culturelle et l'éducation aux médias et à l'information	former des esprits humanistes/aiguiser son esprit critique/apprentissage critique de l'information	3	200	C1 SC2
Education aux médias : former l'esprit critique des plus jeunes	culture.gouv	https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Education-au-medias-former-l-esprit-critique-des-plus-jeunes	23 mars 2015	0	Vidéo de 1mn47, retranscrite, du déplacement de Najat Vallaud-Belkacem et de Fleur Pellerin au collège Guy-Flavien à Paris, à l'occasion de la semaine de la presse et des médias.		0	0	C1 SC2
Fiche 34. Une éducation aux médias et à l'information renforcée. Dossier de presse, année scolaire 2015-2016 : une école au cœur de la république	Eduscol	http://cache.media.eduscol.education.fr/file/DP_rentree/35/1/2015_rentreescolaire_fiche_34_456351.pdf	2015	1	Fiche prescriptive sur l'EMI renforcée.		0	0	C1 SC2
Orientations pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) Cycles 2 et 3	Ministère de l'éducation nationale	https://eduscol.education.fr/document/327/download	2016	1	5 pages de préconisations pour l'EMI aux cycles 2 et 3	exercer sa sensibilité et son esprit critique	1	68	C1 SC2
Développement du numérique éducatif	Ministère de l'éducation nationale	https://www.education.gouv.fr/le-numerique-au-service-de-l-ecole-de-la-confiance-308365	novembre 2019	2	Documment d'accompagnement de 117 pages sur le numérique éducatif en 2019 : résultats, outils et perspectives.	pensée critique/analyse critique de l'information /usage responsable et critique de l'informatique	3	185	C1 SC2
Esprit critique et laïcité – journée de la laïcité	Sur Eduscol puis sur le site personnel de l'ancienne ministre de l'éducation.	https://www.najat-vallaud-belkacem.com/2016/12/09/esprit-critique-et-laicite-discours-pour-la-journee-de-la-laicite/	vendredi 9 décembre 2016	1	Discours de la ministre de l'Education nationale Najat Vallaud-Belkacem	esprit critique (3)/constitution d'un esprit critique/formation de l'esprit critique /avoir besoin d'un esprit critique/nourrir leur esprit critique/contribue à l'esprit critique/enseignement de l'esprit critique/enseigner l'esprit critique/un esprit lucide, critique/esprit libre et autonome/esprits libres, critiques/critique (2)/apprendre à penser	16	559	C1 SC2

Question autour de l'esprit critique	8 portes-paroles de l'institution.	https://amupod.univ-amu.fr/video/3298-question-autour-de-lesprit-critique-12/	9 décembre 2019	8	Vidéo de 6mn30 retranscrite centrée sur une question: qu'est-ce que l'esprit critique pour vous? 8 portes-paroles de l'institution.enseignants, acteurs de canopé, inspecteur, chef d'établissement, apportent leurs réponses.	esprit critique (11)/pensée critique /critique/distance critique /état d'esprit /exercer l'esprit critique/définir l'esprit critique (2)/esprit de discernement/formation de l'esprit critique/développer l'esprit critique/de former et de développer l'esprit critique/formation de l'esprit critique	24	896	C1 SC2
L'éducation aux médias, enjeux, état des lieux, perspectives	Beccheti-Bizot/Brunet	rapport PDF	août 2007	19	Rapport n° 2007-083 à monsieur le ministre de l'Éducation nationale . Rapport à madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche	esprit critique (12)/analyse critique/sens critique/prise de conscience critique /usage sûr et critique des technologies/critique/compréhension critique	18	1838	C1 SC2
Apprendre autrement à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover : Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances.	Jean-Michel Fourgous	rapport PDF	24 février 2012	14	Rapport de 237 pages sur le numériqe à l'école et propositions.	esprit critique (10)/esprit d'examen critique/être actif et critique /réflexion critique/esprit critique constructif (3)/recul critique /de manière critique (2) /regard critique /utilisation sûre et critique (2)/critique/analyse critique/critique constructive/ jugement critique /lecture informée et critique	27	2668	C1 SC2
Mission « flash » sur la prévention de la radicalisation à l'école	Sandrine Mörch et Michèle Victory	rapport PDF	mercredi 16 mai 2018	3	Rapport de 41 pages sur la prévention de la radicalisation.	prémunir les esprits (2)/ esprit critique (3)	5	400	C1 SC2
Ressources pour la formation. Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information (PACIFI)	MEN/DGESCO. Jean-Louis Durpaire (dir)	rapport PDF	octobre 2010	6	Rapport de 38 pages coordonné par Jean-Louis Durpaire (IGEN) sur les compétences informationnelles attendues des élèves.	attitude critique (2) et responsable (2) / critique(2)/critiquer/ attitude critique et réfléchie (3)/ développer l'esprit critique (2)/ esprit d'analyse/ esprit de synthèse/démarche ouverte et critique/ de manière critique	16	790	C1 SC2
Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique : vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner	Catherine BECCHETTI-BIZOT	rapport PDF	mai 2017	2	Rapport de 82 pages sur l'évolution de la forme scolaire.	recul critique / formation des esprits/esprits/esprit critique (2) /appropriation critique /esprit de collaboration et d'entraide	7	447	C1 SC2
Citoyens d'une société numérique: accès, littératie, médiations, pouvoir d'agir : pour une nouvelle politique d'inclusion	Conseil national du numérique	rapport PDF	Octobre 2013	4	Rapport de 380 pages émanant du Conseil National du numérique (CNNnum)	développement de l'esprit de partage/culture critique du monde numérique/esprit d'entreprise/un regard critique sur la société informationnelle/sens critique/ posture de découverte critique(...)des techniques numériques/connaissances critiques/ compétences critiques/ critiquer/capacité critique	10	667	C1 SC2
Jules Ferry 3.0 : bâtir une école créative et juste dans un monde numérique	Conseil national du numérique	rapport PDF	Octobre 2014	6	Rapport de 119 pages émanant du Conseil National du numérique (CNNnum)	esprit d'entreprise/esprit de création, d'innovation/esprit de projet/lectures critiques/une posture de curiosité, un sens critique sélectif /construire un avis critique/regard critique/décryptage critique /pensée critique/capacité critique/sa qualité critique	12	634	C1 SC2

Inventaire des textes issus de education.gouv.fr (C1 SC3)									
Titre	**Auteur/Editeur**	**Adresse URL**	**Date**	**nb énoncés**	**Descriptif**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
La main à la pâte	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/la-main-la-pate-5537	Publié le 04 décembre 2019	1	Article en ligne concernant le prix reçu par la main à la pâte et son rôle dans le développement de l'esprit critique.	développer sa curiosité, sa créativité et son esprit critique/développer l'esprit scientifique et l'esprit critique des élèves/	2	113	C1 SC3
Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018	DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance)	https://www.education.gouv.fr/pratiques-de-classe-sentiment-d-efficacite-personnelle-et-besoins-de-formation-une-photographie-12581	Publié en juin 2019	1	Note d'information de la DEPP de 4 pages proposant une photographie du métier d'enseignant en 2018. L'esprit critique et la créativité sont considérés comme des compétences transversales.	esprit critique (x5)	5	334	C1 SC3
Prémunir les esprits contre la radicalisation : investir l'école	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/premunir-les-esprits-contre-la-radicalisation-investir-l-ecole-11990	Publié le 11 avril 2019	1	Présentation des 10 mesures issues du nouveau plan national de prévention de la radicalisation annoncé par le président de la République,	prémunir les esprits/développant leur pensée critique et la culture du débat	2	198	C1 SC3
Le parcours citoyen	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/cid100517/le-parcours-citoyen.html	22 janvier 2015	1	Article et infographie sur le parcours citoyen.	aiguiser leur esprit critique/esprit d'autonomie, de coopération et de responsabilité	2	33	C1 SC3
Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République	Education.gouv	http://cache.media.education.gouv.fr/file/adapte/04/3/11mesures_LAICITE-jan2015_416043.p	Janvier 2015	1	Dossier pdf de 15 pages	aiguiser leur esprit critique / droit à l'expression critique	2	174	C1 SC3
Le Brevet informatique et internet adulte	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/le-brevet-informatique-et-internet-adultes-2021	2019	1	Préconisations concernant l'obtention du B2i adulte	usage sûr et critique des technologies de la société de l'information	1	45	C1 SC3
"Je tente d'éveiller du mieux que je peux l'esprit critique" - Thierry Noël-Guitelman, réserviste de l'Éducation nationale	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/je-tente-d-eveiller-du-mieux-que-je-peux-l-esprit-critique-thierry-noel-guitelman-reserviste-de-l-5822	Publié le 18 octobre 2016	1	Témoignage d'un réserviste, ancien journaliste, au sujet de la mise en place d'une activité sur la presse et les médias.	éveiller l'esprit critique (2)	2	142	C1 SC3
Communication en conseil des ministres : la laïcité à l'école	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/communication-en-conseil-des-ministres-la-laicite-l-ecole-6815	8 décembre 2017	1	Le ministre de l'Éducation nationale présente une communication relative à la laïcité à l'école.	former à l'esprit critique/l'enseignement à l'esprit critique des élèves/esprit critique	3	256	C1 SC3
Enjeu et mise en œuvre de l'éducation à la sexualité	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/education-la-sexualite-1814	2019	1	Recommandations concernant l'éducation à la sexualité.	développer l'exercice de l'esprit critique / l'acquisition d'un esprit critique	2	124	C1 SC3
Lettre de Jean-Michel Blanquer aux professeurs et aux personnels de l'Éducation nationale	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/lettre-de-jean-michel-blanquer-aux-professeurs-et-aux-personnels-de-l-education-nationale-6662	2017	1	Lettre du ministre de l'Éducation nationale. À l'issue de l'année scolaire 2016-2017, Jean-Michel Blanquer a souhaité remercier tous les personnels pour leurs actions au service des élèves.	sens critique et de l'esprit civique /esprit d'équipe/ esprit constructif	4	130	C1 SC3
Fiche 27 : le parcours citoyen et les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique	Education.gouv	PDF de 2 pages	2015	1	Fiche extraite du dossier de presse de l'année 2015-2016 : une école au cœur de la République.	esprit de justice/ esprit critique /esprit d'autonomie, de coopération et de responsabilité /connaissance critique de l'information	4	540	C1 SC3

Orientations pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) Cycles 2 et 3	Education.gouv Conseil supérieur des programmes (CSP)	https://www.education.gouv.fr/projet-d-orientations-pour-l-education-aux-medias-et-l-information-aux-cycles-2-et-3-12539	15 décembre 2016	1	Suite à la saisine du 19 juillet 2016, le CSP a travaillé à des orientations pour la mise en oeuvre de l'ÉMI. Ce texte a été adopté le 15 décembre 2016.	exercer sa sensibilité et son esprit critique/ jugement critique	2	184	C1 SC3
Les programmes du collège depuis la rentrée 2016	Education.gouv	pages pdf.	2016	3	Les programmes du collège depuis la rentrée 2016	esprit critique (2)/pensée autonome /développement de l'esprit critique /un regard informé et critique /une analyse critique /esprit de justice/esprit d'autonomie, de coopération et de responsabilité /pensée algorithmique (2)	10	482	C1 SC3
Grammaire, orthographe, lexique : quelles pratiques au collège et en CM2 ?	Education.gouv DEPP	https://www.education.gouv.fr/grammaire-orthographe-lexique-quelles-pratiques-d-enseignement-de-la-langue-au-college-et-en-cm2-6245	décembre 2013	1	Note d'information de 5 pages émanant de la DEPP	développer l'esprit critique (3) /développement de l'esprit critique (2)/visée réflexive et formatrice d'un esprit critique/formation de l'esprit critique	7	322	C1 SC3
Témoignage de réservistes de la réserve citoyenne	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/chaque-intervention-est-une-experience-autant-pour-les-eleves-que-pour-le-reserviste-mustapha-4217	Publié en 2016	2	Témoignages de réservistes en ligne sur education.gouv.fr	formation intellectuelle et critique /esprit critique/dans un esprit critique, de tolérance et de partage	3	168	C1 SC3
Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/charte-relative-l-elaboration-la-mise-en-oeuvre-et-au-suivi-des-programmes-d-enseignement-ainsi-qu-12533	Publié le 08 novembre 2019	1	Le Conseil supérieur des programmes a adopté une charte des programmes qui concerne l'enseignement scolaire jusqu'au niveau du baccalauréat.	fonction de transmission critique /apprentissage de la liberté de penser, de l'esprit critique	2	284	C1 SC3
Lirelactu.fr : un accès gratuit à la presse dans les collèges et les lycées	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/lirelactu fr-un-acces-gratuit-la-presse-dans-les-colleges-et-les-lycees-6611	Publié le 20 avril 2017	1	Information sur la plateforme numérique lirelactu.fr lancée en 2016.	développer l'esprit critique	1	40	C1 SC3
L'évaluation des compétences numériques	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-competences-numeriques-6989	Publié le 18 février 2019	1	Article en ligne sur l'intégration du numérique dans les programmes de chaque discipline.	former les élèves à l'usage des outils numériques/développer leur esprit critique	2	65	C1 SC3
Séminaire 2019 des coordonnateurs des équipes académiques "Valeurs de la République"	Education.gouv	https://www.education.gouv.fr/seminaire-2019-des-coordonnateurs-des-equipes-academiques-valeurs-de-la-republique-7463	Publié le 16 décembre 2019	1	Dossier de presse suite au séminaire académique de 2019.	questionnement/ l'exercice de l'esprit critique	1	36	C1 SC3

Inventaire des textes issus d'Eduscol (C1 SC3)									
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Adresse URL**	**Date**	**nb énoncés**	**Descriptif**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Former l'esprit critique des élèves. Chapitre: Comment définir l'esprit critique ?	Jérôme Grondeux IGEN d'histoire géographie sur Eduscol	https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves	mise à jour le 08 décembre 2016	1	Jérôme Grondeux définit l'esprit critique dans une vidéo de 9mn35 retranscrite.	esprit critique (10)/ critiquer	11	716	C1 SC3
Former l'esprit critique des élèves	Eduscol	https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves	deux versions en 2018 et en 2021	1	Pages écrans composées de textes, d'hyperliens, d'une image (la forme synoptique) et de deux vidéos (Grondeux et Mazet)	Former l'esprit critique des élèves (4) /approcher une pédagogie de l'esprit critique (2)/définir l'esprit critique (2)/approche globale de l'esprit critique (2) /développement de l'esprit critique (2) esprit éclairé, autonome, et critique/ /esprit critique (16)/Ouverture d'esprit/construction de l'esprit critique/ faire travailler l'esprit critique/ aiguiser leur esprit critique	33	2369	C1 SC3
L'esprit critique	Sophie Mazet sur Eduscol	https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves	2016	1	vidéo témoignage de 2mn30 de Sophie Mazet, enseignante d'anglais, sur sa manière de former l'esprit critique des élèves: exemple d'un atelier d'auto-défense intellectuelle.	examen critique (5)/	5	287	C1 SC3
La forme synoptique	Eduscol	https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves	2016	0	image		0	0	C1 SC3
A l'école de l'esprit critique	Eduscol	https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2016/31/3/a_1_ecole_de_l_esprit_critique_680313.pdf	décembre 2016	1	Contenu théorique et définitoire de 5 pages sur l'esprit critique sous un angle philosophique. L'esprit critique dans le cadre de l'ÉMC et de l'ÉMI est abordé succinctement.	esprit critique (50)/esprit de critique (2) /disposition de l'esprit /esprit crédule /esprit (7)/liberté d'esprit /esprit scientifique (3)/esprit dogmatique /esprits libres et critiques	67	1331	C1 SC3
Esprit critique - Appel à contributions	Eduscol	https://eduscol.education.fr/ses/actualites/esprit-critique-appel-a-contributions	deux versions du 04/11/2016 et de 2021	1	Appel à contribution en ligne ainsi que son formulaire-réponse d'accompagnement	esprit critique (4)	4	140	C1 SC3
Séminaire national « Esprit scientifique, esprit critique » - cycles 2, 3 et 4	Eduscol	https://eduscol.education.fr/496/seminaire-national-esprit-scientifique-esprit-critique-cycles-2-3-et-4	29 et 30 mai 2018	1	Séminaire national tenu au lycée Montaigne, à Paris, les 29 et 30 mai 2018.	esprit critique (11)/esprit scientifique (5)/critique	17	387	C1 SC3
Lettre Édu_Num Thématique N°02	Eduscol	https://eduscol.education.fr/numerique/edunum-thematique/edunum_02	Publié le 04/11/2016	4	La Lettre numérique se compose de ressources numériques sur la thématique de l'esprit critique dans la continuité des travaux engagés en 2015-2016 au sein du dispositif TraAM en ÉMI	esprit critique (22)/esprit de critique (1) /Former l'esprit critique /compréhension critique /examen critique/pensée critique/critique	28	1084	C1 SC3
Déconstruire la désinformation et les théories conspirationnistes	Eduscol	https://eduscol.education.fr/1534/deconstruire-la-desinformation-et-les-theories-conspirationnistes	version 2021	1	Article enrichi d'hyperliens et de vidéos.	Une connaissance critique de l'environnement informationnel et documentaire du XXIe siècle/ critique (des médias traditionnels) /mise à distance critique des informations/apport de l'éducation aux médias et à l'information (ÉMI) et de l'esprit critique /Former l'esprit critique des élèves	5	146	C1 SC3
Réagir face aux théories du complot. Dossier du participant	Eduscol	https://cache.media.eduscol.education.fr/file/02_-_fevrier/58/0/DP_theories_complot_web_535580.pdf	Journée d'étude du 9 février 2016	2	Dossier transmis aux participants de la journée d'étude du 09 février 2016. Ce dossier de 21 pages comporte le programme de la journée d'étude, les différents ateliers organisés ainsi qu'un apport théorique sur des thématiques de la jounée: rumeur, complot, conspirationnisme, désinformation, malinformation...	Esprit critique et « preuve par l'image /formation à l'esprit critique/'utiliser (les médias) de manière pertinente, critique et réfléchie /validité d'une information en ligne pour se construire une distance critique/ façon critique	6	343	C1 SC3
Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève	Eduscol	https://eduscol.education.fr/2232/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-de-l-eleve	Mise à jour du 06 novembre 2018	1	Préconisations sur le parcours d'éducation artistique et culturelle	faculté de juger et de l'esprit critique/ jugement critique	2	85	C1 SC3
Journée de la laïcité. Esprit critique et laïcité : discours de la ministre Najat Vallaud Belkacem	Ministère de l'éducation nationale/Eduscol	vidéo de 24 mn, retranscrite, du discours de la ministre	9 décembre 2016	2	Le 9 décembre 2016, à l'occasion du 111e anniversaire de la loi de 1905, un colloque puis une table ronde ont réuni des chercheurs autour du thème "esprit critique et laïcité ".	esprit critique (12)/ critique (6)	18	670	C1 SC3
L'ÉMI et les programmes du cycle 4	Eduscol	Pages disparues (impression pdf)	13 février 2018	3	Article sur l'Émi dans les programmes scolaires du cycle 4	faisant preuve d'esprit critique /agir de façon responsable et critique/l'évaluation critique de l'information et des sources /pensée autonome /développement de l'esprit critique /esprit critique /regard critique /critique (2)/analyse critique /exercer son esprit critique (2)/analyses distanciées et critiques/connaissance critique /lecture critique et distanciée	15	807	C1 SC3

Présentation de l'Éducation aux Médias et à l'Information	Eduscol	Pages disparues (impression pdf)	2016	1	Pdf de 9 pages présentant l'ÉMI	en faisant preuve d'esprit critique/agir de façon responsable et critique /l'évaluation critique /construction d'une pensée autonome /développement de l'esprit critique /esprit critique (3) /regard critique /une critique (3)/analyse critique/analyses distanciées et critiques/connaissance critique /lecture critique et distanciée /pensée algorithmique (2)	18	757	C1 SC3
Présentation de l'Éducation aux Médias et à l'Information	Eduscol	Pages disparues (impression pdf)	6 décembre 2018	1	Pdf de 3 pages dédiées à l'ÉMI	lecture critique et distanciée (2)/aiguiser leur esprit critique	3	137	C1 SC3
Présentation de l'Éducation aux Médias et à l'Information	Eduscol	https://eduscol.education.fr/cid72525/presentation-de-l-emi.html	26 juin 2019	1	Pages-écrans dédiées à l'ÉMI	lecture critique et distanciée (2)/aiguiser leur esprit critique/développer l'esprit critique/développer la distance critique/avoir un esprit critique	6	273	C1 SC3
Lettre Édu_Num Thématique N°04: Humanités et études numériques	Eduscol	https://eduscol.education.fr/numerique/edunum-thematique/edunum-thematique_04/#header-13	juin 2017	3	Cette lettre Édu_Num propose un retour sur le dialogue des humanités numériques supérieur/scolaire organisé lors du salon Éduspot, le 8 mars 2017 au Palais des Congrès de Paris dans le cadre de la première journée du séminaire des réseaux académiques.	esprit critique/éveil de l'esprit critique (2)/des activités critiques et réflexives /apprentissage de l'esprit critique /appropriation critique (2)/appropriation intellectuelle critique et réflexive	8	398	C1 SC3
Pratiques numériques et éducation aux médias et à l'information, une problématique cardinale. Cycle4, Français: Se chercher, se construire	Eduscol	https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Oral/12/7/4-RA16_C4_FRA_1_note_583127.pdf	mars 2016	2	Place des pratiques numériques dans l'ÉMI vu sous l'angle des programme de Français du cycle 4.	Se construire par un regard informé et critique/compétences de recherche, d'analyse et de critique de l'information/sens critique	3	395	C1 SC3
Internet responsable	Eduscol	https://eduscol.education.fr/numerique/tout-le-numerique/veille-education-numerique/archives/2012/copy_of_internet-responsable	Publié le 17/02/2012	0	Article et ressources numériques à destination des enseignants sur l'usage responsable d'internet.	0	0	0	C1 SC3
Charte de la laïcité à l'École. Charte commentée	Eduscol	https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Actu_2013/06/2/charte_de_la_laicite_commentee_270062.pdf	2013	2	9 pages de commentaires et d' articles qui composent la Charte de la laïcité à l'école.	esprit humaniste /former des esprits et des personnalités libres et capables de penser par eux-mêmes	2	156	C1 SC3
Vade-mecum des capacités en histoire-géographie-éducation civique : porter un regard critique. Exercer un jugement.	Eduscol	https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Competence_5/45/1/Vade-mecum_HGEC_Critique_198451.pdf	novembre 2011	3	Fiches pratiques pour développer les capacités des élèves et leurs compétences dans le domaine de l'analyse documentaire en histoire géorgraphie éducation civique.	formation de l'élève à l'esprit critique(2)/ faire preuve d'esprit critique (4)/ esprit critique (4)/Porter un regard critique (8)/éduquer à l'esprit critique /esprit d'initiative/développer l'esprit critique/jugement critique/regard critique (2) /la critique/critiquer/sens critique/approche critique du document /réflexion critique/mise à distance critique (2) /porter un regard distancié et critique /développer une approche critique /développement de la pensée autonome	34	963	C1 SC3
Savoir accueillir la parole des élèves après un attentat	Eduscol	https://eduscol.education.fr/969/savoir-accueillir-la-parole-des-eleves-apres-un-attentat	Mise à jour le 27 mars 2018	1	Article, ressources et préconisations suite aux attentats.	mise à distance critique des informations/droit à l'expression critique	2	164	C1 SC3
Esprit critique, rumeur, désinformation	Eduscol	https://eduscol.education.fr/cdi/education-medias/esprit-critique-rumeur-desinformation	Publié le 19/10/2016	1	Titre du portail de ressources en ligne réparties en 3 catégories: ressources institutionnelles (forme synoptique, vidéo Grondeux…), ressources des professionnels de l'info (France 24, Agence France Presse), conférences, témoignages, pratiques.	esprit critique	1	3	C1 SC3
Exercer son esprit critique Vaccination	Eduscol	https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SVT/07/0/EV16_C4_SVT_esprit_critique_vaccin_V2_721070.pdf	29 sept. 2016	1	Compte-rendu d'expérience pédagogique en SVT visant l'exercice de l'esprit critique.	Exercer son esprit critique (2)/mettre en œuvre leur esprit critique/esprit critique (2) /exercices d'analyse critique /analyse critique(2)/penser par soi-même (2)	10	487	C1 SC3
Lettre @eduscol_EMI N°01	Eduscol	https://eduscol.education.fr/numerique/lettre-emi/lettre-emi-01?_authenticator=78e0e27a89fffb7f892de15750fa658737e5a272	*2017	2	Lettre numérique composée de ressources pédagogiques à destination des enseignants	l'esprit critique (2)/"activisme" critique	3	98	C1 SC3
Lettre @eduscol_EMI N°02	Eduscol	https://eduscol.education.fr/numerique/lettre-emi/lettre-emi-02?_authenticator=78e0e27a89fffb7f892de15750fa658737e5a272	octobre 2017	1	Lettre numérique composée de ressources pédagogiques à destination des enseignants	Former l'esprit critique /développer leur esprit critique/ esprit critique/regards critiques	4	110	C1 SC3
Lettre @eduscol_EMI N°03	Eduscol	https://eduscol.education.fr/numerique/lettre-emi/lettre-emi-03?_authenticator=78e0e27a89fffb7f892de15750fa658737e5a272	janvier 2018	1	Lettre numérique composée de ressources pédagogiques à destination des enseignants.	Développer l'esprit critique /esprit critique (2) /former les élèves à l'esprit critique /regard critique /exercice de l'esprit critique	6	221	C1 SC3

Lettre @eduscol_EMI N°04-05	Eduscol	https://eduscol.education.fr/numerique/lettre-emi/lettre-emi-04-05?_authenticator=78e0e27a89fffb7f892de15750fa658737e5a272	juillet 2018	1	Lettre numérique composée de ressources pédagogiques à destination des enseignants	mise à distance critique des informations /regard critique et citoyen /développer son esprit critique (3) /prix de l'esprit critique/développer le travail de la pensée et l'esprit critique /développement de l'esprit critique /	8	241	C1 SC3
Lettre @eduscol_EMI N°06-07	Eduscol	https://eduscol.education.fr/numerique/lettre-emi/lettre-emi-06-07?_authenticator=78e0e27a89fffb7f892de15750fa658737e5a272	2019	1	Lettre numérique composée de ressources pédagogiques à destination des enseignants.	éducation des plus jeunes à l'esprit critique, aux médias et à l'information /esprit critique (4)/prix de l'esprit critique	6	235	C1 SC3
Fiche 34 : une éducation et aux médias renforcée	Eduscol	https://cache.media.eduscol.education.fr/file/DP_rentree/35/1/2015_rentreescolaire_fiche_34_456351.pdf	2015-2016	0	Fiche	0	0	0	C1 SC3
Ressources et outils éducatifs de prévention de la radicalisation	Eduscol	https://eduscol.education.fr/1023/ressources-et-outils-educatifs-de-prevention-de-la-radicalisation	mise à jour 2020	3	Article proposant des ressources pour prévenir la radicalisation.	développer le sens critique /construction de l'esprit critique (2)/initiation à l'esprit critique/développer l'esprit critique /éveiller l'esprit critique/regard critique liberté de penser	8	92	C1 SC3
Journée nationale d'hommage aux victimes du terrorisme - 11 mars	Eduscol	https://eduscol.education.fr/2214/journee-nationale-d-hommage-aux-victimes-du-terrorisme-11-mars	mise à jour novembre 2020	1	article d'actualité sur le "bon" déroulement de cette journée.	formation des élèves à l'esprit critique.	1	215	C1 SC3
Le référentiel CNIL de formation des élèves à la protection des données personnelles.	Eduscol	https://eduscol.education.fr/574/le-referentiel-cnil-de-formation-des-eleves-la-protection-des-donnees-personnelles	mise à jour mai 2021	1	Préconisations sur la manière de travailler la protection des données avec les élèves à partir du référentiel de la CNIL d'octobre 2016.	compréhension critiques de droits et responsabilités numériques	1	118	C1 SC3
Éducation artistique et culturelle	Eduscol	https://eduscol.education.fr/1851/education-artistique-et-culturelle	2018, mise à jour avril 2021	4	Préconisations concernant l'éducation artistique et culturelle (ÉAC)	développer son esprit critique/s'approprier les images avec sens critique/la production de critiques/porter un regard critique/développer son sens critique/dans une approche critique /former leur jugement critique	7	496	C1 SC3
Politique de prévention de la radicalisation violente en milieu scolaire.	Eduscol	https://eduscol.education.fr/1017/politique-de-prevention-de-la-radicalisation-violente-en-milieu-scolaire	Mise à jour novembre 2020	1	Préconisations concernant la prévention de la radicalisation en milieu scolaire	construction de la pensée critique/approche critique des textes /prémunir les esprits	2	229	C1 SC3
Fiche 37: La prévention de la radicalisation	Eduscol	PDF de 2 pages	2015-2016	1	Le plan national de lutte contre la radicalisation mis en œuvre depuis avril 2014, prévoit une action préventive. Fiche pratique.	en développant leur sens critique	1	51	C1 SC3
Développer son esprit critique. Internet responsable	Eduscol	PDF 3 pages disparues	mise à jour le 01 septembre 2011	1	Préconisations concernant les usages d'internet.	développer l'esprit critique	1	141	C1 SC3

Annexe 2

Inventaire des textes constitué à partir des liens sortants d'Eduscol vers les sites des partenaires de l'institution (C2)									
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Adresse URL**	**Date**	**nb énoncés**	**Descriptif**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Le projet "s'informer et communiquer sur internet et les réseaux sociaux"	Acedémie de Grenoble	http://www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/spip.php?article583	publié le 20 mars 2015	1	Séance pédagogique sur les infox.	Avec ces cours d'esprit critique	1	126	C2
Séminaire Citoyenneté et esprit critique : des réponses aux tensions à l'école ?	Canopé/Rectorat d'Aix Marseille	https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10639392/fr/emi	11 décembre 2019	1	Présentation du séminaire.	former l'esprit critique/critique des connaissances	2	355	C2
Les croyances et l'évaluation de l'information	Canopé-Tiffany Morisseau	https://dtna.canoprof.fr/eleve/Modules%20EMI/Module%20esprit%20critique/activities/Module_esprit_critique_1.xhtml	Publié le 14 janvier 2013	1	Article théorique signé d'une doctorante en psychologie cognitive sur les croyances et l'évaluation de l'information. Recommandations à la fin de l'article.	esprit critique(2)/une approche critique /de façon critique	4	519	C2
Développer l'esprit critique: construire sa citoyenneté.	Canopé	https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique/construire-sa-citoyennete.html#bandeauPtf	2019	1	Fiche pratique pédagogique à destination des enseignants pour une éducation à la citoyenneté.	développement de l'esprit critique/esprit critique/aiguiser leur esprit critique	3	205	C2
Développer l'esprit critique : comment s'y prendre?	Canopé	https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique/developper-lesprit-critique-comment-sy-prendre.html	2019	1	Présentation du fascicule pédagogique produit par Canopé.	pensée critique (2)/dimension critique/attitudes critiques (3)/esprit critique/ dispositions critiques/outillage critique	10	349	C2
Esprit critique : outils et méthodes pour le second degré. Préface et introduction.	Canopé	https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-extrait-N-22208-38859.pdf	2019	1	Document pédagogique visant à promouvoir l'enseignement de l'esprit critique à travers des séquences, des outils et des méthodes à destination des enseignants.	esprit critique (7)/éducation à l'esprit critique /développement de l'esprit critique (3)/éveil de l'esprit critique	12	571	C2
Pourquoi enseigner l'esprit critique ?	Canopé	https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique/pourquoi-enseigner-lesprit-critique.html	2019	2	Pages de présentation de la conférence "Esprit critique" le 12 avril 2018.	esprit critique (6)/faire preuve d'esprit critique/penser par soi-même/développer l'esprit critique/autonomie de la pensée	10	374	C2
Développer l'esprit critique	Canopé	https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique.html	2016	1	Présentation de ressources.	développer l'esprit critique /construire une pensée critique/développer l'esprit critique /faire preuve d'esprit critique	4	99	C2
Parcours "esprit critique" : site académique dédié à la documentation	Site académique de Nancy_Metz	https://sites.ac-nancy-metz.fr/documentation/pratiques-pedagogiques/parcours/parcours-esprit-critique/	2015-2016	1	Diaporama interactif	Qu'est-ce que l'esprit critique?/esprit critique (4)/développer son esprit critique (2)/exercer son esprit critique	8	566	C2
Développer son esprit critique face aux « Infaux » & théories complotistes	Clémi	http://clemi.ac-dijon.fr/2018/10/developper-son-esprit-critique-face-aux-infaux-theories-complotistes/	14 octobre 2018	2	Article portant sur une formation menée par le Clémi de Dijon.	développer son esprit critique/esprit critique (2) /exercer son esprit critique	4	187	C2
Racdicalisation, complotisme et réseaux sociaux : comment en parler sans danger ?	Divina Frau-Meigs/ Canopé/Clémi	https://www.reseau-canope.fr/je-dessine/radicalisation-complotisme-et-reseaux-sociaux-comment-en-parler-sans-danger.html	copyright 1998-2019	3	Article théorique sur la radicalisation, le rôle des médias sociaux et surles manières d'en parler avec les élèves. L'article comporte des exemples d'activités pédagogiques.	esprit critique et démocratique/ compétences d'esprit critique/sens critique	3	236	C2
Education aux médias : former l'esprit critique des plus jeunes	Ministère de la culture	https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Education-au-medias-former-l-esprit-critique-des-plus-jeunes	publié le 25 mars 2015	1	Vidéo de 1mn50 du déplacement de Najat Vallaud-Belkacem et de Fleur Pellerin au collège Guy-Flavien à Paris à l'occasion de la semaine de la presse et des médias.	esprit critique (3)	1	173	C2

Education aux médias : former l'esprit critique des plus jeunes	Ministère de la culture	https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Education-au-medias-former-l-esprit-critique-des-plus-jeunes	publié le 25 mars 2015	1	Article dédié au déplacement de Najat Vallaud-Belkacem et de Fleur Pellerin au collège Guy-Flavien à Paris.	mettre en oeuvre leur esprit critique/développer l'esprit critique (2) /former l'esprit critique	4	235	C2
Ateliers déclic' critique n°3: Comment repérer un site satirique?	Clémi	https://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-videos/ateliers-declic-critique.html	Vidéos enregistrées le 10 mars 2017 et en octobre 2017	0	2 vidéos de 5mn disponibles à la rubrique "déclic critique" sur la désinformation et le repérage d'un site satirique.	0	0	0	C2
La famille Tout-Écran : Conseils en éducation aux médias & à l'information #1	Clémi/Canopé	https://www.clemi.fr/fileadmin/user_upload/espace_familles/kit_guide_famille_tout-ecran_-_version_web.pdf	2017	2	Livret volume 1 du guide pratique sous forme de fiches à destination des parents et des jeunes composés de conseils pratiques pour un usage raisonné des écrans.	éveiller notre esprit critique/esprit critique/muscler son esprit critique/forger l'esprit critique/ouverture d'esprit/distance critique /approche critique des médias /regard critique /argumentation critique	9	458	C2
La famille Tout-Écran : Conseils en éducation aux médias & à l'information #2	Clémi/Canopé	https://www.clemi.fr/fileadmin/user_upload/espace_familles/kit_guide_famille_tout-ecran_-_version_web.pdf	mars 2019	7	Livret volume 2 du guide évoqué supra.	porter un regard critique et distancié / esprit critique (4) /premier pas critique//développer son esprit critique/Former des citoyens critiques /citoyens créatifs, critiques et responsables /usages raisonnés et critiques	10	556	C2
Ateliers déclic' critique	Clémi	https://www.clemi.fr/fr/ressources/nos-ressources-videos/ateliers-declic-critique.html	2017	1	Présentation des ateliers déclic'critique.	développer leur esprit critique	1	49	C2
Observatoire des pratiques en éducation prioritaire	Académie de Créteil	https://carep.ac-creteil.fr/IMG/pdf/rapport_2017__observatoire_educationprioritaire__publication.pdf	13 septembre 2017	1	Rapport de 60 pages du CAREP (Centre Académique de Ressources pour l'éducation prioritaire) de l'académie de Créteil à partir des propos d'élèves.	Avoir plus d'esprit critique /développer le travail de la pensée et l'esprit critique (2) /permettre la construction de la pensée et de l'esprit critique/esprit critique (3)/pensée critique(3)/représentations de la pensée et de l'esprit critique /questionnement critique/avoir un esprit critique, posture critique (2)	14	1281	C2
Former l'esprit critique : support de formation	Clémi de Strasbourg	https://educmedias2016.weebly.com/	2016	1	Support et pistes de réflexions proposés par le Clémi de Strasbourg sur "former l'esprit critique".	Ressources numériques pour former l'esprit critique/mettant en oeuvre l'esprit critique /formatage des esprits/critiquer/critiquer une information/	5	206	C2
L'éducation à l'esprit critique - Séminaire	Académie/Inspe Aixe-Marseille	https://amupod.univ-amu.fr/video/1424-leducation-a-lesprit-critique-seminaire-de-region-academique/	14 février 2018	1	Programme du séminaire organisé dans l'Académie d'Aix-Marseille + schéma qui abordent l'éducation à l'esprit critique sous l'angle de la philosophie et des sciences de l'éducation.	formation du jugement et d'éducation à l'esprit critique /critique de l'esprit critique/esprit critique (4)	6	114	C2
Des classes médias dans l'académie de Paris depuis la rentrée 2012.	Académie de Paris	https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_681830/des-classes-medias-dans-l-academie-de-paris-depuis-la-rentree-2012	mise à jour le 06/02/13	1	compte-renu d'expérience pédagogique de classe média.	développer l'esprit critique /	1	46	C2
Séminaire "Information / désinformation - Construire ensemble l'esprit critique"	Académie de Clermont-Ferrand	http://www.ac-clermont.fr/action-educative/education-aux-medias-et-a-l-information/formations	13 mars 2018	7	Programme du séminaire organisé dans l'Académie de Clermont-Ferrand.	construction progressive de l'esprit critique/esprit critique (4)/ critiquer/former l'esprit critique des élèves	1	145	C2
Le prix de l'esprit critique	Académie d'Orléans-Tours	https://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie_action_educative/concours_et_prix/cogito/edition_2018/	2018	1	Concours prix de l'esprit critique et palmarès	prix de l'esprit critique	1	5	C2

Annexe 3

Inventaire des textes produits par Acrimed (C3 SC1)									
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Adresse URL**	**Date**	**nb énoncés**	**Descriptif**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
« L'éducation aux médias et à l'information », un objet à inventer	Nils Solari	https://www.acrimed.org/L-education-aux-medias-et-a-l-information-un?recherche=%C3%A9ducation%20aux%20m%C3%A9dias	dimanche 8 décembre 2019	5	article sur l'ÉMI	analyse critique/posture critique (2)/éveil d'un regard critique/ éducation critique aux médias (2) /savoirs critiques/ critique (7)/	14	1642	C3 SC1
Pour une éducation critique aux médias	Brigitte Li, Chloé Jiro, Elsa Duam, Julie Morel, Sophia Aït Kaci	https://www.acrimed.org/Pour-une-education-critique-aux-medias?recherche=%26quot%3B%C3%A9ducation%20aux%20m%C3%A9dias%26quot%3B	jeudi 17 mars 2016	4	Article sur la dimension critique de l'ÉMI en milieu scolaire	critique des médias (4)/critique (4)/esprit critique/éducation critique aux médias (4) /regard critique /éducation critique à l'image médiatique	15	654	C3 SC1
Les attentats du 13 novembre 2015 expliqués par la presse jeunesse : des choix éditoriaux au garde-à-vous	ACRIMED	https://www.acrimed.org/Les-attentats-du-13-novembre-2015-expliques-par-la-presse-jeunesse-des-choix	lundi 14 décembre 2015	1	Décryptage des attentats dans la presse jeunesse.	critiques	1	524	C3 SC1
Informer sur l'information : petit manuel de l'observateur critique des médias	ACRIMED	pdf de 22 pages extrait du site d'Acrimed	mars 2004	1	Petit manuel à destination de tous les citoyens pour devenir un observateur critique des médias: conseils utiles pour comprendre et produire une information, équipement à avoir, méthodologie d'analyse des médias, sources et lieux utiles pour s'informer.	critique des médias (9)/autocritique (2)/critique radicale (3)/critique intransigeante (3)/ critique de l'éducation /critique politique/critique (10)/critiquer (2)/ observateur(s) critique(s) des médias (10)/critique juste/critique scientifique/observation critique (4)/observateur critique (4)/observation critique des médias (2/critiquer/véhicules de la pensée/médiacritique	54	22 pages	C3 SC1
Acrimed rencontre Questions de classe(s)	Olivier Poche	https://www.acrimed.org/Acrimed-rencontre-Questions-de-classes?recherche=%C3%A9ducation%20m%C3%A9dias%20information	lundi 16 décembre 2013	1	dialogue entre deux associations militantes: Acrimed et question(s) de classe(s)	critique	1	230	C3 SC1

Inventaire des textes produits par Question(s) de classe(s) (C3 SC2)									
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Adresse URL**	**Date**	**nb énoncés**	**Descriptif**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**
Esprit critique es-tu là ?. *N'autre école* n°6 est sorti !	Jean-Pierre Fournier et François Spinner	https://www.questionsdeclasses.org/esprit-critique-es-tu-la-n-autre-ecole-no6-est-sorti/	7 juin 2017	1	Entretien avec Jean-Pierre Fournier, coordinateur du nouveau numéro de *N'autre école* dédié à l'esprit critique.	cultiver l'esprit critique/pédagogie critique /esprit critique (3)	5	355	C3 SC2
L'esprit critique : appel à contribution pour *N'autre école* , n°6	Pour Question(s) de classe(s)Jean-Pierre Fournier	https://www.questionsdeclasses.org/l-esprit-critique-appel-a-contribution-pour-n-autre-ecole-no6/	27 Novembre 2016	1	Appel à contribution de questions de classes pour le numéro 6 de *N'autreécole* .	enseigner l'esprit critique/ critique(s) (2) /esprit critique (3)/esprit de dénigrement	7	158	C3 SC2
Charlie Hebdo : Vallaud-Belkacem ne veut pas entendre les questions des élèves	Question(s) de classe (s)	https://www.questionsdeclasses.org/charlie-hebdo-vallaud-belkacem-ne/	20 janvier 2015	2	Critique de l'intervention de la ministre de l'Education Nationale à l'assemblée nationale suite aux attentats de janvier 2015. commentaire.	attentat à l'esprit critique(2)/critique des religions/former des citoyens/jugement pour un esprit critique /transmettre l'esprit critique	6	801	C3 SC2
Education morale et civique : les collégiens sous surveillance	B. Girard	https://www.questionsdeclasses.org/education-morale-et-civique-les-collegiens-sous-surveillance/	5 juillet 2016	2	Critique de l'épreuve d'éducation civique au diplôme national du brevet (juin 2016)	former des citoyens (2)/former un citoyen autonome (2)/l'acquisition d'une culture morale et d'un esprit critique /esprit critique /regard critique	7	313	C3 SC2
Esprit critique et pratique d'engagement	I. Pereira	https://www.questionsdeclasses.org/esprit-critique-et-pratique-d/	29 octobre 2013	1	Ce que développer l'esprit critique exige de l'enseignant selon Irène Pereira.	développement de l'esprit critique /action critique /transmettre un esprit critique /esprit critique (2)	5	421	C3 SC2
Former l'esprit critique. Entretien avec Gérard de Vecchi.	Propos recueillis par Jean-Pierre Fournier	https://www.questionsdeclasses.org/former-l-esprit-critique-entretien-avec-gerard-de-vecchi/	29 octobre 2017	1	Entretien avec Gérard de Vecchi auteur de "Former l'esprit critique" en deux tomes chez ESF (2016)	exercer l'esprit critique/esprit critique (4)/ esprit de critique (2) /éducation à l'esprit critique /état d'esprit/analyse critique/autocritique/formation à l'esprit critique (2)	13	488	C3 SC2
Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école, Lucie Tanguy	Anne Querrien	https://www.questionsdeclasses.org/enseigner-l-esprit-d-entreprise-a-l-ecole-lucie-tanguy/	28 août 2016	1	Note de lecture au sujet de l'ouvrage de Lucie Tanguy.	Enseigner l'esprit d'entreprise /favoriser l'esprit d'entreprendre /développer l'esprit d'entreprise	3	130	C3 SC2
Critique de l'enseignement de l'esprit critique	Irène Pereira	https://www.questionsdeclasses.org/critique-de-l-enseignement-de-l/	27 avril 2014	4	L'auteure explicite les différentes théories critiques dans divers champs disciplinaires afin de favoriser une réflexion transversale sur la notion d' « esprit critique ». Commentaire	développement de l'esprit critique (2) /apprentissage de l'esprit critique /cadres théoriques critiques/ esprit critique (4)/critique (16)/méthode critique (2) /démarche critique (7)/critique marxiste/ /dimension critique /sociologie critique /critique des médias/capacités critiques (2)/courants (économiques) critiques (2) /approche critique/la pensée critique /critique radicale/critique sociale /théorie critique (3)/outils critiques /distance critique /paradigmes critiques (2) /pouvoirs critiques /pensée critique/philosophie critique	55	1188	C3 SC2
Sept propositions pour une pédagogie de l'empowerment	Irène Pereira	https://www.questionsdeclasses.org/sept-propositions-pour-une-3027/	30 novembre 2015	5	Réflexion sur une pédagogie de l'empowerment (de l'encapacitation) à l'école. 2 commentaires	compétences critiques et de créativité/puissance de critique et de créativité /dimensions critiques et créatrices du savoir/individu curieux, actif, critique et créatif/compétences critiques /capacités d'esprit critique/formation à l'esprit critique des citoyens/objections critiques /expression critique /développer leur esprit critique/formant à l'esprit critique/droit à l'esprit critique /faire la critique/critique	14	696	C3 SC2

Éducation, numérique et pédagogie des médias (2) Clemi : mais où est donc passée la première décennie ?	Agnès JEAN	https://www.questionsdeclasses.org/education-numerique-et-pedagogie1005/	14 décembre 2013	1	L'auteur revient sur la célébration du 30è anniversaire de la création du Clemi. 2 commentaires	sens critique/critique/lecture critique/regards critiques	4	709	C3 SC2
La force médiatique au cœur de la société	Catherine CHABRUN	https://www.questionsdeclasses.org/la-force-mediatique-au-coeur-de-la/	29 décembre 2015	2	Critique du manque d'esprit critique face à l'univers médiatique dans lequel nous vivons. 2 commentaires	critiques/développant l'esprit critique (2)/esprit d'entreprendre	4	251	C3 SC2
Laïcité *vs* terrorisme	Alain CHEVARIN	https://www.questionsdeclasses.org/laicite-vs-terrorisme/	28 Juillet 2016	1	Place de la laïcité dans les préconisations institutionnelles visant la lutte contre le terrorisme.	esprits faibles /développer chez les élèves un esprit critique	3	468	C3 SC2
La lecture critique, un outil pour la pensée critique.	Irène Pereira	https://www.questionsdeclasses.org/la-lecture-critique-un-outil-pour-la-pensee-critique/	23 novembre 2016	3	Définition et place de la lecture critique dans l'enseignement universitaire.	pédagogie critique (3) /lecture critique (10)/pensée critique (3)/critique interne /critique externe /lire de manière critique /penser de manière critique/ formation de la pensée critique (3)/pensée critique (3)/lecteur(s) critique(s)(8)/ compréhension critique (2)/de manière critique (4)/alphabétisation critique /lecteur critique /attitude critique /former à la lecture critique	44	939	C3 SC2
La loi (dite) de refondation : vous avez dit rupture ?	Choukri Ben Ayed	https://www.questionsdeclasses.org/la-loi-dite-de-refondation-vous/	27 avril 2013	1	Critique de la loi de refondation par le professeur de sociologie Choukri Ben Ayed.	autonomie de pensée et esprit critique/critiquer/esprit d'entreprendre (3)/esprit d'initiative (3)/esprit d'entreprise/critique	11	857	C3 SC2
L'école numérique : quelques doutes…	Irène Pereira	https://www.questionsdeclasses.org/l-ecole-numerique-quelques-doutes/	27 octobre 2013	1	Avantages et questionnements concernant la politique institutionnelle en faveur du numérique à l'école	leur apprendre à développer leur esprit critique	1	183	C3 SC2
Quand la parole dérange	Jacqueline TRIGUEL	https://www.questionsdeclasses.org/quand-la-parole-derange/	31 mars 2018	1	Témoignage d'une enseignante qui, au lendemein des attentats de novembre 2015, exprime les difficultés rencontrées à accueillir la parole des élèves.	faire preuve d'esprit critique /	1	175	C3 SC2

Inventaire des textes produits par Céméa (C3 SC3)										
Titre	**Locuteur/Editeur**	**Adresse URL**	**Date**	**nb énoncés**	**Descriptif**	**occurrences de la formule**	**fréquence de la formule**	**Nb de mots dans l'énoncé**	**Sous-coprus**	**nb de pages**
Rencontre “Education à l’image, aux médias et au numérique.”	Céméa	https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/comprendre/numerique-media-et-education-citoyennete/rencontre-education-limage-aux-medias-et-au-numerique	8 et 9 juin 2015	1	Document pédagogique à destination des professionnels de l'éducation pour former les jeunes.	éducation critique (2)/formation aux médias et à l’information, citoyenne, culturelle, critique et systématique/formation critique des jeunes dans la société numérique	4	290	C3 SC3	2
Présentation Enjeux e-médias (Education, Médias, Information, Citoyenneté)	Céméa	PDF	2013	1	Présentation du projet enjeux e-médias.	formation des consciences et de l’esprit critique /réflexion critique (2)	3	137	C3 SC3	2
Présentation du pole média des céméas	Céméa	PDF	2012	2	Fiche de présentation des objectifs assignés au pôle média des céméas.	éducation critique et engagement citoyen/ formation aux médias et à l’information, citoyenne, culturelle, critique et systématique/formation critique des jeunes	3	72	C2 SC3	2
enjeux e-médias : éducation, médias, information, citoyenneté	Céméa	https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/comprendre/numerique-media-et-education-citoyennete/rencontre-education-limage-aux-medias-et-au-numerique	2015	1	Rapport d'activité du collectif enjeux emédias	esprit critique/réflexion critique (2)	3	574	C3 SC3	2
Rapports d'activité des Céméa 1998	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article3184	1998	4	rapport d'activité	regard critique (2)/esprit critique/critique	4	440	C3 SC3	12
Rapports d'activité des Céméa 1999	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/IMG/ra1999-28-37.pdf	1999	2	rapport d'activité	faire acquérir sens de l’effort, esprit critique/observer de manière critique et prospective	2	303	C3 SC3	5
Rapports d'activité des Céméa 2000	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/IMG/ra2000-6-13.pdf	2000	6	rapport d'activité	jeunes téléspectateurs actifs et critiques/aux critiques de la pensée unique/analyse critique /esprit critique/exercice régulier de la critique/de la distance critique	5	607	C3 SC3	16
Rapport d’activité 2001	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article3181	2001	3	rapport d'activité	capable d’être critique/spectateur critique/regards critiques /critique	3	447	C3 SC3	15
Rapport d’activité 2002	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?rubrique390	2002	3	rapport d'activité	former l’esprit critique /devenir un être libre(…) critique/critique (2)/dans une perspective d’éducation critique /d’éducation critique aux écrans pluri-médias /outils pédagogiques d’éducation critique	7	726	C3 SC3	18
Rapport d’activité 2003	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article3179	2003	7	rapport d'activité	sens critique (2)/critique (2) / rester critique/des regards critiques (2)/pour une éducation critique (2)/éducation critique aux médias/autonomie critique	11	1037	C3 SC3	26
Rapport d’activité 2004	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article3178	2004	3	rapport d'activité	de formatage des esprits /	1	476	C3 SC3	18
Rapport d’activité 2005	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article3296	2005	3	rapport d'activité	éducation critique /se construire un regard critique/critiquer (2)/construction de jeunes citoyens critiques	5	433	C3 SC3	22
Rapport d’activité 2007	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article4838	2007	3	rapport d'activité	développer l’esprit critique /critique/être critique face aux médias et former des média’cteurs/espaces d'éducation critique	4	351	C3 SC3	14
Rapport d’activité 2008	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article5792	2008	4	rapport d'activité	critiques/autocritique/réflexion critique /La formation d’un esprit critique et la transmission « d’infos compétences » à tous les jeunes/	4	393	C3 SC3	16
Rapport d’activité 2009	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article6699	2009	4	rapport d'activité	éducation critique du regard/réflexions critiques (2)/regard distancié ou critique /éducation critique (2) /utilisateurs critiques/critique	8	703	C3 SC3	20
Rapport d’activité 2010	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article7222	2010	10	rapport d'activité	éducation critique /éducation critique et engagement citoyen (2)/ créer les conditions de l'acquisition de l'esprit critique /critiquée et critiquable/sa liberté de penser et d’agir /à penser par lui-même, à être critique /éducation critique / regard critique/mise à distance critique /éducation critique et citoyenne/	12	810	C3 SC3	21
Rapport d’activité 2011	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article7646	2011	3	rapport d'activité	critique/sens critique/ éducation critique et engagement citoyen/formation critique des jeunes /regard critique	5	524	C3 SC3	19
Rapport d’activité 2012	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article8263	2012	3	rapport d'activité	conditions de l’acquisition de l’esprit critique /développer l'esprit critique par rapport à la pensée unique /pour une éducation critique dans la société numérique /éducation critique/posture critique/formation critique /regard critique (2)	9	425	C3 SC3	35
Rapport d’activité 2013	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/IMG/pdf/RA2012_1_Mouvement.pdf	2013	6	rapport d'activité	éducation critique aux médias/éducation critique (2)/formation des consciences et de l’esprit critique /formation critique /de former les élèves à l’analyse critique /une formation aux médias et à l’information, citoyenne, culturelle, critique et systématique/critiques/mettre en œuvre un projet d’éducation fort, critique et citoyen, pour tous	8	884	C3 SC3	25

Rapport d'activité 2014	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article9086	2014	10	rapport d'activité	jeunes critiques(5) /critique(s) (5)/éducation critique (7) /la critique/éducation critique aux images /de les aider à développer leur esprit critique/éducation critique aux écrans/éducation critique aux médias et aux images/ formation critique des jeunes/développer un esprit critique	23	1182	C3 SC3	27
Rapport d'activité 2015	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article9405	2015	12	rapport d'activité	éduquer à l'esprit critique /forger un regard critique et artistique/formation à la critique/éducation critique (5) /éducation critique aux usages des médias numériques /regard critique (2) /éducation critique aux médias/éducation critique aux médias et aux images /éducation à l'esprit critique /exercer l'esprit critique/éducation critique et citoyenne aux médias/esprit critique/critique (2)/jeunes critiques (4)/critique (2)	25	1305	C3 SC3	28
Rapport d'activité 2016	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article9702	2016	13	rapport d'activité	critiquer/critique (5)/autonomie de pensée/capacité critique de discernement/une éducation critique aux médias et à l'information (3)/analyse critique/lecture critique de films/jeunes critiques /éducation critique aux médias (2) /de formation critique aux médias et à l'information/développer les capacités critiques de discernement/liberté de pensée /éducation critique et engagement citoyen (3) /l'esprit d'exploration et de coopération esprit critique / positions critiques/éducation critique et citoyenne/: une approche critique et citoyenne /Jeunes critiques (2)/ décryptage critique/éducation critique aux usages des médias numériques (2)	31	1515	C3 SC3	29
Rapport d'activité 2017	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article9990	2017	15	rapport d'activité	éduquer à l'esprit critique/autonomie de pensée (2)/développement des capacités critiques de discernement (2) /critique/garder l'esprit critique /éducation critique et citoyenne aux médias (3)/éducation critique et engagement citoyen (3)/ jeunes critiques/développer, construire mon esprit critique / construction de l'esprit critique (2)/sens critique/critiquer/critique (5)/regard critique (2)/éducation responsable et critique /jeunes critiques (3)/usagers responsables, critiques/débats critiques (2)/acquérir une pensée critique /esprit de concertation	35	1729	C3 SC3	35
Rapport d'activité 2018	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article10179	2018	12	rapport d'activité	indépendance de pensée/Éducation critique aux médias (4)/éducation critique aux médias et au numérique (2)/éducation critique (2)/liberté de conscience, de pensée /éducation critique aux médias et aux réseaux sociaux/ esprit critique (4)/ capacité à acquérir sa propre liberté de penser/éducation critique et engagement citoyen (4)/éducation critique et citoyenne des médias et du numérique (2)/ critique (6)/formation critique /jeunes critiques (3) /l'éducation responsable et critiques aux écrans/d'éducation critique aux médias, à l'information/analyse critique/éducation critique et citoyenne des médias /usagers responsables critiques/formation critique /réflexion critique/capacité de critique/l'indépendance d'esprit	41	1698	C3 SC3	41
Rapport d'activité 2019	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article10262	2019	16	rapport d'activité	questionnement critique/éducation critique (2)/regard critique (2) /éducation critique aux médias et aux réseaux sociaux/esprit critique (4) / capacité à acquérir sa propre liberté de penser/former à l'esprit critique /éducation critique aux médias (5)/critique (7)/atelier critique/éducation critique et engagement citoyen (4)/éducation à l'esprit critique /critiquer/une éducation critique et citoyenne des médias /débats critiques (2)/jeunes critiques de cinéma (3)/éducation responsable et critiques aux écrans /éduquer les jeunes aux usages raisonnés et critiques des écrans / activité de critique /dimensions critiques/éducation critique aux médias de l'information (3) /éducation critique aux médias et à l'information (ÉMI)/analyse critique/éducation critique/éducation critique aux médias et au numérique/autonomie de pensée	49	1940	C3 SC3	36
Enjeux actuels d'une éducation scientifique et technique pour tous	Céméa	https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article2675	2003	1	article	la critique/forger des esprits critiques/esprit critique/la formation de l'esprit scientifique	4	379	C3 SC3	22