



Observatoire
des Pratiques
Socio-numériques

CONCEPTIONS DE L'ESPRIT CRITIQUE DANS LE DOMAINE ÉDUCATIF :

*les limites d'un
« remède à la
désinformation »*

RAPPORT DE RECHERCHE



Observatoire
des Pratiques
Socio-numériques

AUTRICES

- BOSLER Sabine** – MCF en sciences de l'information et de la communication, CRESAT, Université de Haute-Alsace
- LABELLE Sarah** – PR en sciences de l'information et de la communication, LERASS, Université de Montpellier Paul-Valéry
- SEURRAT Aude** – PR en sciences de l'information et de la communication, CEDITEC, Université Paris-Est-Créteil
- VON SAMSON Elisabeth** – doctorante en sciences de l'information et de la communication, CEDITEC, Université Paris-Est Créteil

Contributeurs et contributrices

BIHL Julia (docteure en sciences de l'information et de la communication, GREM, Université de Louvain-la-Neuve) ; **BOSLER Sabine** (MCF en sciences de l'information et de la communication, CRESAT, Université de Haute-Alsace) ; **COURBIERES Caroline** (PR en sciences de l'information et de la communication, LERASS, Université Paul Sabatier) ; **DELARUE-BRETON Catherine** (PR en sciences du langage, Laboratoire Dynamique du Langage in Situ, Université de Rouen) ; **GIRY Julien**, Docteur en Science Politique, Université de Tours / PRIM ; **LABELLE Sarah** (PR en sciences de l'information et de la communication, LERASS, Université Paul Valéry) ; **PALLARES Gwen** (MCF en didactique des sciences, CEREPE, Université de Reims Champagne-Ardenne) ; **PETIT Laurent** (PR en sciences de l'information et de la communication, GRIPIC, INSPE Paris) ; **SCHURGERS Elise** (docteure en sciences de l'information et de la communication, Traverses, Université de Liège) ; **SEURRAT Aude** (PR en sciences de l'information et de la communication, CEDITEC, Université Paris-Est-Créteil) ; **VON SAMSON Elisabeth** (doctorante en sciences de l'information et de la communication, CEDITEC, Université Paris-Est-Créteil)

Pour citer ce rapport : Collectif OPSN 2023 (2025), "Conceptions de l'esprit critique dans le domaine éducatif : les limites d'un « remède à la désinformation »", disponible en ligne sur : <https://www.lerass.com/opsn/>

CONCEPTIONS DE L'ESPRIT CRITIQUE DANS LE DOMAINE ÉDUCATIF : LES LIMITES D'UN « REMÈDE À LA DÉSINFORMATION »

TABLE DES MATIÈRES

PROPOS LIMINAIRE	
Synthèse des résultats	5
INTRODUCTION	
Terrain & Données	6
Focus Méthodologies	8
I- L'ANALYSE DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES VISANT À DÉVELOPPER L'ESPRIT CRITIQUE	11
1 - VUE D'ENSEMBLE DU CORPUS :	11
Des ressources pour rétablir la vérité	12
Des ressources visant à susciter la réflexion	14
Des ressources visant à mettre en débat	14
2 - ESPRIT CRITIQUE, PRATIQUES NUMÉRIQUES : VARIÉTÉ DES CONCEPTIONS ET PRESCRIPTIONS	16
3 - LES PRATIQUES NUMÉRIQUES, UN IMPENSÉ ?	20
4 - SAVOIRS ET RAPPORTS À LA SCIENCE	23
II - APPORTS DES SHS AU DÉVELOPPEMENT D'APPROCHES CRITIQUES ?	27
1 - . L'ENJEU DES REPRÉSENTATIONS MÉDIATIQUES DE L'INFORMATION	27
2 - L'IMPORTANCE DES SITUATIONS ET DES CONTEXTES	28
3 - PERSPECTIVES DIDACTIQUES	19
4 - LES LIMITES DE L'APPROCHE DÉFICITAIRE DES PUBLICS	30
CONCLUSION	31

PROPOS LIMINAIRE

Ce rapport a été produit dans le cadre d'une résidence scientifique de cinq jours organisée en Ariège, dans le village d'Auzat, au mois de septembre 2023, par l'**Observatoire des Pratiques Socio-Numériques** (OPSN) financé et porté par l'Université Toulouse III - Paul Sabatier et le laboratoire LERASS, en partenariat avec des chercheurs de l'Université catholique de Louvain (Belgique) et de l'Université de Neuchâtel (Suisse).

Cet observatoire porté par la plateforme technologique et d'expertise de l'Université de Toulouse (OPSN) a pour ambition de réunir des collectifs de chercheurs européens pour des sessions de recherche en temps réel sur des sujets à fort enjeu sociétal et dans des territoires où la recherche est peu ou pas présente.

Sur le modèle de précédents rapports [1], l'équipe présente ici les principaux résultats de ses analyses sur les formes et les limites des dispositifs "esprit critique" dans le domaine éducatif. Il vise notamment à discuter du rapport Bronner-Pasquinelli de 2021 [2] rédigé pour le conseil scientifique de l'Education Nationale et du rapport "Les Lumières à l'ère numérique" coordonné par Bronner en 2022 [3]. L'esprit critique est aujourd'hui considéré comme un enjeu éducatif de première importance, notamment pour lutter contre la désinformation. Quelles sont les conceptions de l'esprit critique présentes dans les ressources pédagogiques associées à ces rapports ? Quelles autres conceptions invisibilisent-elles ?

La résidence a associé des chercheurs confirmés et des doctorantes qui ont pu ainsi expérimenter une forme spécifique d'engagement dans la recherche et par ailleurs un dispositif d'éducation populaire avec une conférence grand public. L'approche se veut pluridisciplinaire en rassemblant des profils variés issus des sciences de l'information et de la communication, sciences du langage, sciences de l'éducation.



“

Notre collectif s'est appuyé sur l'analyse de discours, de contenus et des entretiens pour comprendre les conceptions de l'esprit critique dans le domaine éducatif

NOTES

[1] L'ensemble des rapports publiés par l'OPSN sont consultables via ce lien <https://www.lerass.com/opn/>

[2] Voir : Pasquinelli & Bronner (dir.), 2021, *ÉDUIQUER À L'ESPRIT CRITIQUE. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*, disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/VDEF_Eduquer_a_lesprit_critique_CSEN.pdf

[3] Présidence de la République, Bronner, 2022, *Les lumières à l'ère numérique*, Disponible sur : <https://www.vie-publique.fr/rapport/283201-lumières-l-ère-numérique-commission-bronner-désinformation>

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

1. Une typologie des ressources pédagogiques, entre ton directif et approches nuancées

Trois types de ressources ont été identifiées : des ressources « pour rétablir la vérité », des ressources « visant à susciter la réflexion » et des ressources « entre deux eaux ». À une première extrémité du spectre, on trouve une majorité de ressources pour qui l'esprit critique consiste avant tout à rétablir la vérité scientifique face à des arguments fallacieux, ouvertement trompeurs ou marqués du sceau de l'ignorance. À l'autre extrémité du spectre, on trouve des ressources moins directives, proposant des démarches nuancées, davantage basées sur le questionnement ouvert et/ou la mise en débat. Entre les deux extrêmes, on trouve des ressources qui empruntent aux deux approches, sans aller au bout d'une des deux logiques précédemment décrites.

2. Dans les ressources pédagogiques, l'EMI est généralement conçue comme une pratique curative

Les ressources étudiées présentent la généralisation des pratiques socio-numériques comme un facteur de danger lié à la diffusion de plus en plus importantes de « fake news ». Nombre de ressources étudiées proposent dès lors d'apprendre à les identifier pour les disqualifier. Une attention forte est portée à la fiabilité des sources, évaluée par différents moyens.

3. Les pratiques numériques dans les ressources ont une place variable mais globalement faible

L'analyse de la place des pratiques numériques dans les ressources pédagogiques sur l'esprit critique a permis de montrer leur place variable, de l'absence de prise en compte à une prise en compte modérée. Il en ressort que le numérique est davantage conçu comme un contexte global de circulation de l'information que comme un lieu de pratiques. Les pratiques numériques sont davantage prises en compte dans les ressources du CLEMI que dans les autres du corpus.

4. Certaines ressources articulent d'autres conceptions de l'esprit critique en lien avec l'EMI, non centrées sur la fiabilité de l'information

Ces approches, principalement observées dans les ressources du CLEMI, consistent à lutter contre les stéréotypes de genre, savoir repérer la publicité et prendre du recul vis-à-vis de ses pratiques quotidiennes.

5. Des ancrages théoriques en sciences cognitives et en zététique, et dans une moindre mesure en SHS

En termes de rapports aux savoirs, on observe une prédominance des sciences cognitives et une forme de scientisme dans certaines ressources (surtout issues de La main à la pâte et Cortecs), des approches théoriques empruntant aux sciences expérimentales et à la zététique ; certaines ressources présentent

un ancrage théorique en sciences humaines et sociales, notamment en sciences de l'information et de la communication et en sociologie des médias, et un rapport aux sciences plus nuancé (par exemple en abordant les controverses socioscientifiques).

6. La nécessité de penser à nouveaux frais la place et le rôle des sciences dans la société

Les entretiens avec des chercheurs invitent à reconsidérer la manière dont les différentes sciences peuvent éclairer les phénomènes de société et les problématiques liées aux changements multiples auxquels les sociétés sont confrontées. Loin d'apporter des réponses fermes et définitives ou des vérités, les sciences offrent la possibilité de s'interroger sur le monde qui nous entoure, de mener l'enquête sur des sujets sociétaux et de pouvoir s'émanciper.

7. Contre la crédulité des publics, la prise en compte du contexte de production des savoirs et la reconnaissance des savoirs situés

Contre l'idée d'un public crédule et celle de mauvaises pratiques, l'éducation aux démarches critiques peut s'appuyer sur l'explicitation de la manière dont les savoirs scientifiques se constituent à des périodes et dans des contextes donnés et sur la reconnaissance des savoirs situés.

INTRODUCTION

TERRAIN & DONNÉES

INTRODUCTION

L'intérêt pour l'esprit critique s'inscrit dans le constat d'un changement contemporain dans le rapport des publics à l'information, aux médias et aux sciences. Les transformations du paysage médiatique et informationnel modifient les modes de circulation de l'information sur les nouveaux médias (réseaux sociaux, plates-formes) et facilitent la production et la diffusion d'informations, y compris erronées. Ces transformations jouent un rôle déterminant dans l'évolution des pratiques socio-numériques d'information des publics. La désinformation, comprise comme diffusion d'informations erronées (aussi appelées « fake news »), émerge depuis plusieurs années comme un « problème public », c'est-à-dire un problème perçu comme « appelant un débat public, voire l'intervention des autorités publiques » [1]. La Commission Européenne a ainsi présenté un « plan d'action contre la désinformation » en 2018.

Initialement, l'esprit critique désigne la capacité à penser par soi-même. Issu des Lumières, notamment des travaux du philosophe Emmanuel Kant, il renvoie à la sortie de l'état de minorité et l'accès à l'état de maturité, liée à la connaissance de soi et au retour sur soi de la raison, que l'on peut appeler « réflexivité » [2]. Dans le contexte du développement des outils et supports numériques et de la massification de la production et de la circulation d'informations qui en a découlé, la définition de l'esprit critique a évolué. S'observe une tendance à concevoir les publics comme crédules [3], ce qui conduit à considérer la désinformation comme un danger pour les démocraties en raison d'un risque de déstabilisation et de tentatives d'ingérences dans les processus électoraux, dans la lignée de l'élection de Donald Trump aux Etats-Unis en 2016 ou du Brexit au Royaume-Uni en 2016. L'esprit critique est désigné comme le remède à celle-ci. En développant leur esprit critique, les individus seraient en mesure de distinguer le vrai du faux dans les informations, surtout celles circulant en ligne [4].

Inscrit dans le Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation depuis 2013, l'esprit critique est devenu un objet d'intérêt national dans le cadre de la grande mobilisation pour les valeurs de la République, déclenchée après les attentats de janvier 2015. Le mot-clé est présent dans les programmes de tous les cycles et toutes les disciplines

(récemment en sciences au cycle 3, ou dans les nouveaux projets de programmes d'Éducation Morale et Civique (EMC)). De nombreuses ressources sur ce sujet sont proposées sur les divers sites institutionnels, avec un fléchage de plus en plus clair vers celles-ci, notamment dans les rapports du GT8, Développer l'esprit critique, du CSEN.

Plusieurs rapports sur le sujet sont en effet parus durant les cinq dernières années et marquent un intérêt pour le développement de l'esprit critique : Rapport ANR Education à l'Esprit Critique (2020), Rapport Développement de l'esprit critique chez les élèves (2021), Rapport Les Lumières à l'ère numérique (2022). Dans le rapport ANR « Définir et éduquer l'esprit critique », Pasquinelli, Farina, Bedel et Casati désignent ce dernier comme la « capacité à évaluer la qualité épistémique des informations disponibles et de calibrer sa confiance dans ces informations, en vue d'une prise de décision » [5]. Cette conception a été structurante pour le rapport Éduquer à l'esprit critique : Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation (ci-après Rapport Bronner et Pasquinelli), publié en mars 2021, rédigé par le groupe n°8 du Conseil Scientifique de l'Education Nationale, et plus particulièrement par Gérard Bronner (sociologue) et Elena Pasquinelli (philosophe). Ce rapport a connu une grande publicité au sein des médias et au sein des rectorats et académies qui en font un texte de référence pour les enseignant.e.s.

En réaction à ces rapports, très centrés sur les sciences cognitives et invisibilisant les contributions des sciences humaines et sociales sur la thématique de l'esprit critique, une quinzaine de chercheurs se sont impliqués dans un groupe de réflexion qui s'est réuni de janvier 2022 à décembre 2024. Ce groupe est interdisciplinaire (SIC, sciences de l'éducation, science politique et sciences du langage) ; il est composé à la fois de chercheurs titulaires et de jeunes chercheurs, dont quatre doctorantes. Après avoir étudié dans le détail le rapport Bronner-Pasquinelli, il vise à produire des analyses originales pour défendre le rôle et l'importance des Sciences Humaines et Sociales dans l'éducation aux démarches critiques réflexives. Ce rapport de recherche est issu d'une résidence financée par l'OPSN, à laquelle dix membres de notre collectif ont participé. Notre étude s'appuie sur deux démarches méthodologiques

distinctes : l'analyse de ressources pédagogiques d'une part, et la réalisation d'entretiens avec des personnalités impliquées dans la réflexion sur les démarches critiques d'autre part. Il nous semble pertinent au travers de ces deux enquêtes de pouvoir donner accès à des manières de penser la question de l'esprit critique selon un angle différent. L'enjeu est de pratiquer un pas de côté, de provoquer un déplacement dans le cadrage de la problématique de l'éducation à l'esprit critique. Cette démarche nous permet d'effectuer des liens entre des approches ou des visions ou des problématiques qui sont la plupart du temps séparées.

Une partie de notre travail porte sur l'analyse des ressources pédagogiques produites pour « développer l'esprit critique ». Par le terme ressource, on entend une « entité matérielle ou numérique qui est actualisée par la pratique de l'enseignant », mobilisée à des fins d'enseignement [6]. Étudier des ressources pédagogiques offre un cadre privilégié pour explorer et comprendre les enjeux éducatifs, les modalités pédagogiques, les prescriptions et leur mise en pratique des politiques publiques en éducation. Les ressources pédagogiques sont bien plus que de simples réceptacles de savoirs ; elles matérialisent les idées, les valeurs et les méthodologies des personnes les ayant réalisées, qui sous-tendent l'acte éducatif [7].

En parallèle de cette démarche d'analyse des ressources pédagogiques, nous avons décidé de réaliser des entretiens pour recueillir une réflexion en acte, une parole vivante sur les questions vives de l'esprit critique et des formes et processus d'éducation à l'esprit critique. Nous souhaitons tout particulièrement mettre en lumière la parole de personnalités qui est invisibilisée dans l'espace public. C'est pourquoi nous avons décidé de mener des entretiens semi-directifs avec des personnes qui pensent les problématiques de l'éducation aux médias, de l'émancipation, des théories du complot et la manière dont l'évolution de l'écosystème médiatique comporte des implications sur les pratiques numériques d'information. Les personnalités que nous avons listées ne s'expriment pas forcément publiquement sur cette question de l'esprit critique, mais leur recherche aborde différents enjeux en lien avec l'éducation à l'esprit critique : la médiation des savoirs, la didactique, les pratiques informationnelles, les représentations des sciences. Il s'agit pour nous d'amener les personnes

interrogées à énoncer durant l'entretien des réflexions qu'elles n'écrivent pas et à produire une analyse qui s'appuie sur la spécificité de leurs travaux de recherche.

Ces enquêtes ont deux objectifs de savoir principaux : d'une part, comprendre les liens entre conceptions de la circulation des savoirs et conception de l'esprit critique, et d'autre part, offrir une réflexion alternative à la pensée doxique actuelle sur l'esprit critique par la proposition d'une éducation aux démarches critiques réflexives. En conséquence, ce travail apporte un éclairage nouveau sur la manière dont l'évolution de l'écosystème médiatique peut être abordée en lien avec les pratiques informationnelles en ligne.

DONNÉES ÉTUDIÉES

- Un **corpus de 237 ressources pédagogiques** produites entre 2016 et 2024, par différents acteurs : organismes de l'Éducation Nationale (CLEMI, Réseau Canopé, Eduscol), acteurs de l'enseignement des sciences (Cortecs, La Main à la Pâte, Institut de recherche pour l'enseignement des sciences / IRES), académies (Strasbourg, Créteil).
- **9 entretiens**, menés avec des enseignant.e.s-chercheur.e.s de différentes disciplines. Les entretiens, de type semi-directifs, ont été réalisés entre mai et juillet 2023.

NOTES

[1] Padiou, J.G., 1982. L'État au concret, Presses universitaires de France, Paris, p. 25
[2] Sabourin, C. (2016). « Les Lumières et la part d'ombre de la raison pure ». Philosophiques, 43(2), p. 185-206.
[3] Vauchez, Y. (2022). « La crédulité des crédules. Débat public et panique morale autour des fake news en France ». Emulations - Revue de sciences sociales, 41, p.71-101.
[4] Michelot, F. (2020). « Esprit (critique), es-tu là? » Enseigner aux compétences numériques et informationnelles, un enjeu sociétal ». Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 17(1), p.97-104.
[5] Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A. et Casati, R. (2020). Définir et éduquer l'esprit critique. (Rapport du projet ANR-18-CE28-0018, WP1). p.92
[6] Loffreda, M. (2017). Gestion des ressources éducatives par les enseignants du secondaire : de l'environnement personnel à l'environnement professionnel. (Rapport STEF dans le cadre de la convention DNE, ENS Paris Saclay), p.6
[7] Seurat, A., (2025), Savoirs en circulation : Les ressources d'éducation et de formation à l'ère numérique, ISTE Editions.

FOCUS
MÉTHODOLOGIES

ANALYSE DES RESSOURCES
PÉDAGOGIQUES

Pour constituer notre corpus, nous avons opéré une recherche systématique dans les ressources d'un même acteur de référence (par exemple Canopé, Cité des sciences, Eduscol, ressources mises en avant sur le site du Conseil Scientifique de l'Education Nationale) et sélectionné des ressources où la mention de « esprit critique » ou « pensée critique » est explicite. L'objectif est de constituer un corpus principal où le terme « Esprit critique » est explicite, où les ressources sont produites ou relayées par les acteurs principaux identifiés.

Pour les bornes temporelles, nous fixons la collecte à partir de 2016, car cette date marque le début d'un contexte particulier de montée en puissance des discours sur les « fake news ». C'est également à cette date qu'a été créée la page « Esprit critique » sur le site Eduscol, site officiel de l'Éducation Nationale. Ces éléments ont fait l'objet à la fois d'une analyse lexicométrique (analyse de données textuelles ou ADT) pour identifier les termes-clés de chaque type d'acteur, d'une analyse de contenu pour identifier des thèmes récurrents, déterminer quels éléments de connaissances sont mis en avant, et d'une analyse sémio-discursive (afin d'identifier des conceptions de l'esprit critique). Nous les avons analysés de manière manuelle, via l'utilisation d'un tableur, à plusieurs, afin de pouvoir comparer nos approches et nos interprétations.

ENQUÊTE PAR
ENTRETIENS

En parallèle de cette démarche d'analyse des ressources pédagogiques, nous avons décidé de réaliser des entretiens pour recueillir une réflexion en acte, une parole vivante sur les questions vives de l'esprit critique et des formes et processus d'éducation à l'esprit critique. Nous avons identifié des chercheurs qui pensent les problématiques de l'éducation aux médias, de l'émancipation, des pratiques numériques et de la médiation des savoirs.

Le guide d'entretien amenait les personnes interrogées à énoncer des réflexions qu'elles n'écrivent pas et à produire une analyse de l'esprit critique qui s'appuie sur la spécificité de leurs travaux de recherche. Ces entretiens avaient deux objectifs de savoir principaux : d'une part, comprendre les liens entre conceptions de la circulation des savoirs et conception de l'esprit critique, et d'autre part, proposer une réflexion alternative sur l'éducation à l'esprit critique. Le corpus d'entretiens a donné lieu à une analyse socio-discursive pour comprendre les conceptions de l'esprit critique, de la science, des savoirs, des médias, des pratiques numériques. Notre analyse visait à mettre en évidence la pluralité des savoirs existants en vue de produire des bases à l'éducation aux démarches critiques réflexives.

Chaque corpus a un univers lexical différent : celui du CLEMI tourne autour des médias et de l'information, ceux du Cortecs et de la Main à la Pâte sont orientés vers la science, tandis que le document de Réseau Canopé apparaît plus généraliste et fait référence au cadre scolaire. La présentation des corpus un par un, ci-contre (cf. **figure 2**), permet de voir plus en détail ces spécificités lexicales.

1.1.2 : Réalisation d'une typologie des ressources

Pour compléter l'analyse lexicographique, l'analyse d'un échantillon de ressources a été menée. Elle nous conduit à établir une typologie des ressources correspondant à un continuum allant d'approches résolument scientistes jusqu'à des démarches nuancées le plus souvent basées sur des questionnements et la mise en débat.

Des ressources pour rétablir la vérité

À une première extrémité du spectre, on trouve une majorité de ressources pour qui l'esprit critique consiste avant tout à rétablir la vérité scientifique face à des arguments fallacieux, ouvertement trompeurs ou marqués du sceau de l'ignorance. Elles donnent lieu à des approches pédagogiques très directives visant à faire de l'enseignant un éducateur de la « bonne » réponse, celle-ci étant le plus souvent donnée de façon univoque par « les scientifiques », présentés comme un ensemble homogène à l'autorité incontestable. Ces ressources veillent à ne donner libre cours à aucun écart, jugé potentiellement dangereux. Elles sont parfois teintées de méfiance tant à l'égard des enseignants que des élèves, susceptibles de se laisser tromper. En bref, elles semblent rédigées par des auteurs s'érigeant en dépositaires et tuteurs de la seule « bonne » manière de faire, les « bons » processus de pensée, voire immédiatement sur les « bonnes » choses à penser, en tant que produits. Parmi celles-ci, on classera une

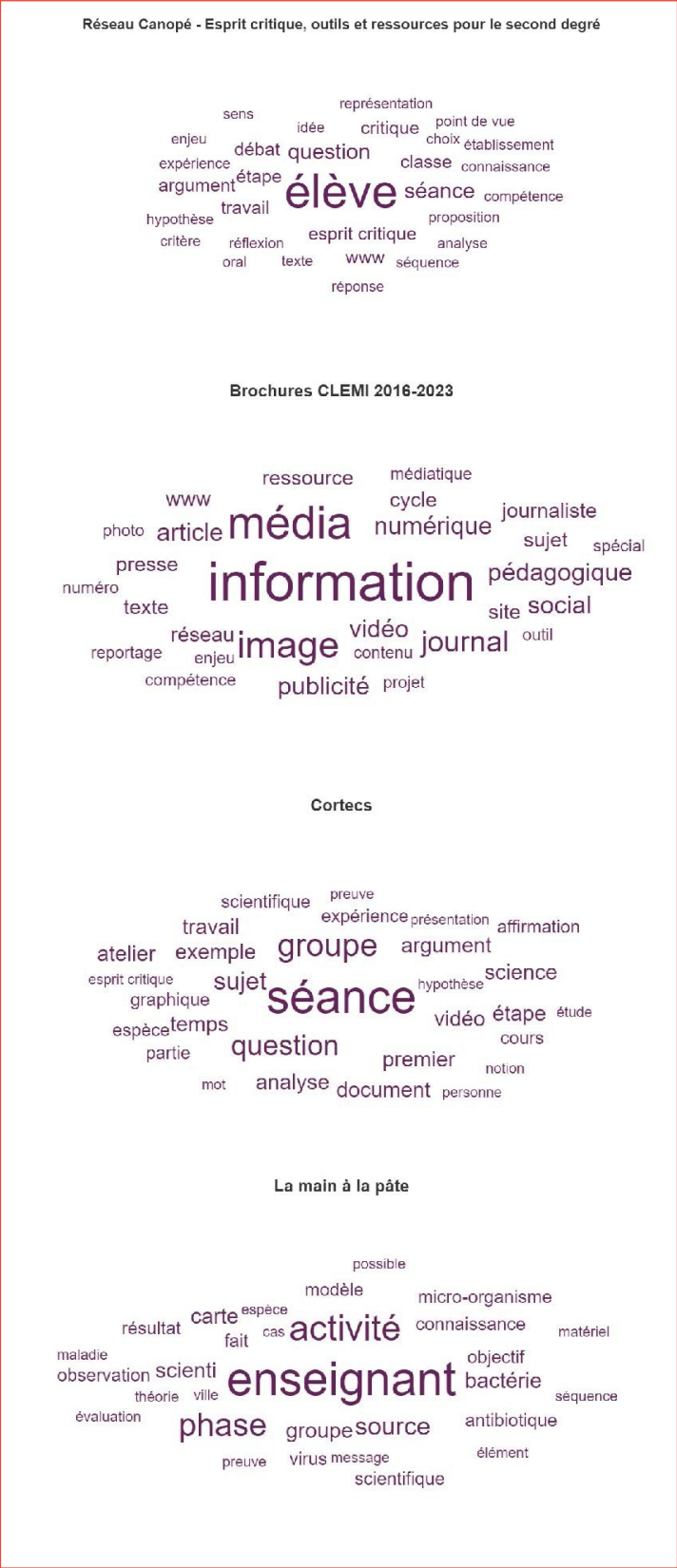


Figure 2 Analyse lexicale pour chaque sous-corpus de ressources par institution en fonction des noms communs et adjectifs qualificatifs [Taille de l'échantillon : 37918 réponses]

	CLEMI	Cortecs et MAP	Canopé
Centre de gravité des discours	Information	Elève	Elève
Lexique relatif au cadre scolaire	Peu visible « Pédagogique », « ressource »	Très visible « Activité », « enseignant », « séance », « élève »	Assez visible « Séance », « classe », « travail », « analyse », « connaissance »
Thématique saillante	Information, médias, journalisme « Source », « angle », « vidéo », « image », « journaliste »...	Science « Bactérie », « virus », « observation », « épidémie », « science », « chimique »...	Démarche pédagogique « Réflexion », « analyse », « critique », « démarche », « proposition »...
Place de l'argumentation	Peu visible « Débat »	Visible « Argument »	Visible « Argument »

ressource présente sur Eduscol visant à « représenter, interpréter et traiter des données » en mathématiques en cycle 4. Si les objectifs affichés sont louables (« capacité à communiquer, à représenter et à exercer son esprit critique, participant ainsi à la formation de citoyens éclairés et responsables »), la conception de l'esprit critique y est étroite puisque la ressource se borne à savoir distinguer le vrai du faux [8].

Une autre ressource proposée par l'Académie de Strasbourg et l'AFIS (Association française pour l'information scientifique) s'adresse aux élèves de collège et vise à analyser un article de journal et les conflits d'intérêt potentiels sur les mûeslis et les pesticides [9]. L'objectif affiché consiste à « faire preuve de discernement à la lecture d'un article de Libération faisant état d'un article scientifique ». Les consignes sont les suivantes : il est conseillé de faire faire aux élèves une analyse individuelle de l'article puis de les amener à la réponse attendue en montrant deux documents complémentaires. L'évaluation de la fiabilité des faits se fonde sur l'identification de la source,

qu'il s'agit de classer en bonne ou mauvaise. Cette séquence s'avance sur la mise au jour de conflits d'intérêts potentiels, visant en l'occurrence les promoteurs du bio. Il est fort dommage que la démarche soit inaboutie, voire tronquée, n'évoquant nullement les intérêts des industriels de l'agro-alimentaire, ni des vendeurs de pesticides.

L'IRES, institut de recherche pour l'enseignement des sciences basé à Toulouse, propose une ressource visant à « caractériser une théorie du complot » [10]. Elle s'adresse aux élèves en français, SVT ou histoire-géographie (sans précision de niveau). La séquence consiste à analyser un article soutenant qu'il existe une civilisation martienne. Le fil rouge pédagogique consiste à amener les élèves à la bonne réponse à partir de ressources et par la présentation de contre-arguments. L'EMI consiste alors à rétablir la vérité en opposant la théorie scientifique et la théorie complotiste. « Cette dernière, au contraire de la première, est irréfutable, elle est alimentée non par l'ensemble des faits mais par des arguments choisis (biais de sélection).

De plus, elle est même renforcée par les arguments contradictoires à la croyance (biais de confirmation) ». Si cette distinction est pertinente, il est fort dommage que, dans cette séquence, le caractère réfutable de la théorie scientifique ne soit vraiment exploité, notamment en lien avec l'évolution des connaissances. Au lieu de forcer à tout prix les élèves à trouver la « bonne » réponse en s'éloignant de la « mauvaise », il aurait été plus intéressant de les faire réfléchir collectivement sur les méthodes scientifiques mobilisées pour qualifier un propos de nature complotiste.

NOTES
[8] Eduscol (Mathématiques), « Interpréter, représenter et traiter des données », mars 2016, <https://eduscol.education.fr/document/17269/download>
[9] ORSAT Julien, « Mûesli et pesticides », Académie de Strasbourg et AFIS, 2019 <https://svt.site.ac-strasbourg.fr/dossiers/pensee-critique/des-activites-ciblees/item/367-mueslis-pesticides>
[10] HUBERT P. et al, « Caractériser les théories du complot : y a-t-il une civilisation martienne ? », IRES Toulouse, s.d., <https://ires.univ-tlse3.fr/esprit-critique-science-et-medias/wp-content/uploads/sites/11/2017/10/Caracte%CC%81riser-une-the%CC%81rie-du-complot.pdf>

La conception de l'EMI consiste dans certains cas, comme dans la ressource « Distinguer opinion, croyance et connaissance : l'électrosensibilité » [11], à rétablir la vérité par confrontation aux bonnes définitions. L'esprit critique développé vise alors à savoir classer les assertions (les scientifiques et les autres). Une même conception générale de l'esprit critique, axée sur une dichotomie "vrai/faux" et sur la seule fiabilité de la source, se retrouve également dans les ressources et activités proposées par la Main à la Pâte. Par exemple, une ressource intitulée "Comment arrêter le hoquet ?" [12] présente, dans sa première activité, une "grille d'analyse" des sources médiatiques comme susceptibles ou non de "dire la vérité". Les critères employés pour étudier la source sont l'auteur, la date de mise à jour, la structure, le langage employé, ainsi que le but de la source ("Les informations sont données dans le seul but d'informer."). Ainsi, cette approche ne s'intéresse que peu au réel contenu de la source, puisque la démarche se limite à la capacité de distinction : "On peut facilement reconnaître si le contenu est de type scientifique ou s'il s'agit d'une opinion".

Dans le même objectif de distinguer science et croyance, une ressource du CLEMI propose de faire travailler les élèves de collège et de lycée en physique-chimie sur le traitement médiatique de l'information scientifique en prenant l'exemple du neutrino. La fiabilité des faits est évaluée par la capacité à discerner la démarche expérimentale (seule démarche considérée comme scientifique) et repose sur une conception de l'EMI étroite et classique (la fiabilité des sources [13]).

Des ressources visant à susciter la réflexion

À l'autre extrémité du spectre, on trouve des ressources moins directives, proposant des démarches nuancées, davantage basées sur le questionnement ouvert et/ou la mise en débat. Une ressource sur Eduscol présente le questionnement « Informer, s'informer, déformer ? » à destination des enseignants du cycle 4 en cours de français [14]. Il s'agit de « donner aux élèves les moyens de lire de façon critique et distanciée les contenus et formes médiatiques qui sont omniprésents dans leur environnement quotidien et de leur faire prendre conscience des enjeux et du pouvoir de l'information au sens large ». Cette ressource se différencie des précédentes en ne décrivant pas une activité qui guide pas à pas l'enseignant face à ses élèves mais en proposant des ressources susceptibles de répondre à différentes problématiques : presse papier et en ligne, réseaux sociaux, blogs journalistiques, blogs d'opinion, dessins de presse, caricatures, images de propagande, expositions, romans, BD, photos, etc. laissant libre-cours à l'enseignant de mener sa séquence comme il l'entend. Il est vrai que la ressource proposée porte comme sous-titre « Pistes pour séquences ». Cette approche présentant une entrée dans des ressources multiples par des problématiques et questionnements, où l'élève est considéré comme un co-acteur de la construction de l'information, nous semble particulièrement intéressante.

L'esprit critique consiste ici à argumenter et prendre en compte les données dans leur complexité.

Une séquence sur Eduscol propose ainsi un débat scientifique et politique de société sur l'exploitation du gaz de schiste en France, à destination des élèves de 1re en EMC, SVT et géographie [15]. Les objectifs en sont variés : identifier et expliciter les valeurs éthiques et les principes civiques en jeu, développer l'expression personnelle, l'argumentation et le sens critique, s'impliquer dans le travail en équipe. L'activité consiste à simuler un débat avec les élèves.

Des ressources visant à mettre en débat

Entre les deux extrêmes, on trouve des ressources qui empruntent aux deux approches, sans aller au bout d'une des deux logiques précédemment décrites. À cela deux raisons possibles : soit une méconnaissance des enjeux scientifiques sous-jacents, soit une tension résultant d'une écriture à plusieurs mains.

NOTES

[11] TAVERA F. Et al, « Distinguer opinion, croyance et connaissance : l'électrosensibilité », IRES Toulouse, 2019, https://ires.univ-tlse3.fr/esprit-critique-science-et-medias/?page_id=596

[12] ANONYME, « Comment arrêter le hoquet ? », Fondation La Main à la Pâte, s.d., <https://fondation-lamap.org/sequence-d-activites/comment-arreter-le-hoquet>

[13] LAUGIER D., « Traitement médiatique de l'information scientifique : l'exemple des neutrinos », CLEMI, 2020 <https://www.clemi.fr/ressources/ressources-pedagogiques/traitement-mediatique-de-linformation-scientifique-l'exemple-des-neutrinos>

[14] ANONYME, « Présentation du questionnement « Informer, s'informer, déformer », Eduscol, 2016 <https://eduscol.education.fr/document/21868/download>

[15] ANONYME, « Un débat scientifique et politique de société : l'exploitation du gaz de schiste en France », Eduscol, 2015, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/4/Ress_emc_debat_gaz-schisteC4_509034.pdf

La nature de l'activité n'est pas la seule variable à prendre en compte. Il ne suffit pas par exemple d'organiser un débat avec les élèves de 2de en SVT pour entrer dans la catégorie précédente. Ainsi l'académie de Créteil propose-t-elle une ressource pour « travailler l'esprit critique sur la thématique des marées vertes » [16] en organisant un débat après avoir aidé les élèves à identifier une démarche scientifique à l'aide d'une grille (en fournissant une fiche d'autoévaluation formative sur l'esprit critique). La pédagogie mise en avant donne une grande liberté d'action aux enseignants et aux élèves et l'esprit critique promu vise à prendre en compte les multiples dimensions de la controverse. Il reste qu'une conception étroite de l'EMI, basée uniquement sur la fiabilité des sources, limite la portée du propos.

La ressource proposée par le groupe « Esprit critique, science et médias » de l'IRES (Institut de recherche pour l'enseignement des sciences) de l'université Paul Sabatier de Toulouse est intitulée « Google, prédiction et biais de confirmation » [17]. Etayée scientifiquement par la référence à Dominique Cardon et Olivier Ertzscheid, elle propose une séquence destinée aux élèves de 3e et de lycée en EMI, SVT, physique-chimie et histoire-géographie. Malgré l'insistance sur les « biais de confirmation », il nous semble que la parole donnée aux élèves dans le déroulé de la séquence de même que la discussion, préconisée en début ou en fin de séance sur le classement des résultats dans la page de résultats des moteurs de recherche en aval et l'importance de la réflexion autour des mots-clés en amont de la requête, s'inscrivent dans la perspective d'une ressource relativement ouverte, pouvant donner lieu à des pratiques

différenciées. Bien qu'émanant du même groupe que la ressource « Comprendre le fonctionnement de Google pour mieux l'utiliser », ou de multiples autres ressources étudiées et relevant de la conception de l'esprit critique pour "rétablir la vérité", l'activité pédagogique proposée y est nettement plus nuancée.

Ce même groupe propose une « cartographie des controverses en relation avec les sciences » [18] à destination d'un public très large : élèves de cycle 3 et 4, EPI, 2de, 1re, Terminale en SVT, physique-chimie, histoire-géographie, EMC, philosophie, EMI, SES, français, humanités, littérature et philosophie, enseignement scientifique. L'esprit critique visé consiste à apporter une réponse à une controverse, prise dans ses multiples dimensions (scientifiques, socio-techniques, socio-scientifiques) avec la possibilité d'une suspension du jugement. Y est promue une pédagogie de groupe qui se distingue par un encadrement strict pour « bien » classer les arguments avancés entre croyances et opinions d'une part et connaissances scientifiques d'autre part.

NOTES

[16] VAN PRAET A. Et BAUDOUIN M., « Travailler l'esprit critique sur la thématique des marées vertes en classe de Seconde », Académie de Créteil, 2020. URL : <https://svt.ac-creteil.fr/?Travailler-l-esprit-critique-sur-la-thematique-des-marees-vertes-en-classe-de>

[17] BOUSQUET A. Et TAVERA F., « Prédications de Google et biais de confirmation », IRES Toulouse, 2018. URL : https://ires.univ-tlse3.fr/esprit-critique-science-et-medias/?page_id=427

[18] TAVERA F. et al, « Cartographie de controverses en relation avec les sciences », IRES Toulouse, 2020. URL : https://ires.univ-tlse3.fr/esprit-critique-science-et-medias/?page_id=892

1.2. Esprit critique, pratiques numériques : variété des conceptions et prescriptions

1.2.1 Les conceptions de l'EMI et du numérique : les limites de la focale sur les « fake news »

Les rapports Éduquer à l'esprit critique, Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation rédigé par Elena Pasquinelli et Gerald Bronner, et Les Lumières à l'ère numérique, de Gerald Bronner, ont été publiés successivement en 2021 et 2022 et le second a été présenté au Président de la République Française en janvier 2022. Ils s'inscrivent dans le cadre d'un ensemble de mesures visant à lutter contre la désinformation et les fausses informations. Ces démarches ont été initiées après les attentats de Charlie Hebdo en 2015. Ces mesures comprennent notamment le développement de l'Esprit Critique (EC) et de son enseignement (Éducation à l'Esprit Critique, EEC), vus comme arme politique pour lutter contre la radicalisation.

Les rapports font également suite à plusieurs lois établissant un cadre juridique étendu sur l'information : la Loi du 22 décembre 2018 relative à la lutte contre la manipulation de l'information, communément appelée loi « anti fake news », la Loi du 24 juin 2020 visant à lutter contre les contenus haineux sur internet, connue sous le nom de « loi Avia » et enfin, en 2021, la Loi sur le séparatisme, qui a donné

lieu à la création du service de vigilance et de protection contre les ingérences numériques étrangères (Viginum).

Ce contexte souligne la volonté de réguler un espace médiatique qui s'est largement transformé du fait du développement des réseaux socio-numériques et des facilités à produire des contenus médiatiques. Plusieurs aspects majeurs se dégagent de cette approche des médias dans les ressources pédagogiques examinées : la lutte contre les fausses informations et l'accent mis sur la fiabilité de l'information. Une approche dominante se concentre sur les biais cognitifs et l'évaluation de la fiabilité des sources, en négligeant la diversité des contextes sociaux et des enjeux dans lesquels les informations s'inscrivent. De plus, l'assimilation de la circulation de fausses informations à des modèles épidémiologiques simplifie la compréhension des processus de circulation et de réappropriation de l'information. Ce type d'approche entraîne une vision biologisante et naturalisante des médias numériques, c'est-à-dire présentant leurs effets comme évidents et indiscutables.

Les évolutions contemporaines du paysage médiatique et informationnel altèrent les modes de diffusion de l'information sur les nouveaux médias (réseaux sociaux, plateformes), transforment les modalités d'édition et de recommandation de l'information grâce à l'utilisation de technologies d'intelligence artificielle et d'algorithmes, contribuant ainsi à intensifier la production et la diffusion d'informations, y compris erronées [19] (Serres, 2012; Giry 2021). Ces phénomènes ont été particulièrement apparents pendant la pandémie de Covid-19. Ce constat suscite de nombreuses inquiétudes

quant aux difficultés de qualification et d'interprétation des informations, ainsi qu'aux processus de radicalisation qui traduisent une défiance envers le socle républicain et les États-nations [20]. Les pratiques numériques sont le plus souvent considérées sous un aspect négatif, avec une forte méfiance à l'égard des médias, et avec des pratiques vues comme « à corriger », de façon très verticale. L'éducation aux médias, dans sa dimension socio-numérique, est dès lors présentée comme un remède à ces phénomènes.

Les ressources étudiées présentent la généralisation des pratiques socio-numériques comme un facteur de danger lié à la diffusion de plus en plus importantes de « fake news ». Nombre de ressources étudiées proposent dès lors d'apprendre à les identifier pour les disqualifier. En témoignent ces quelques extraits de notre corpus (nous soulignons) :

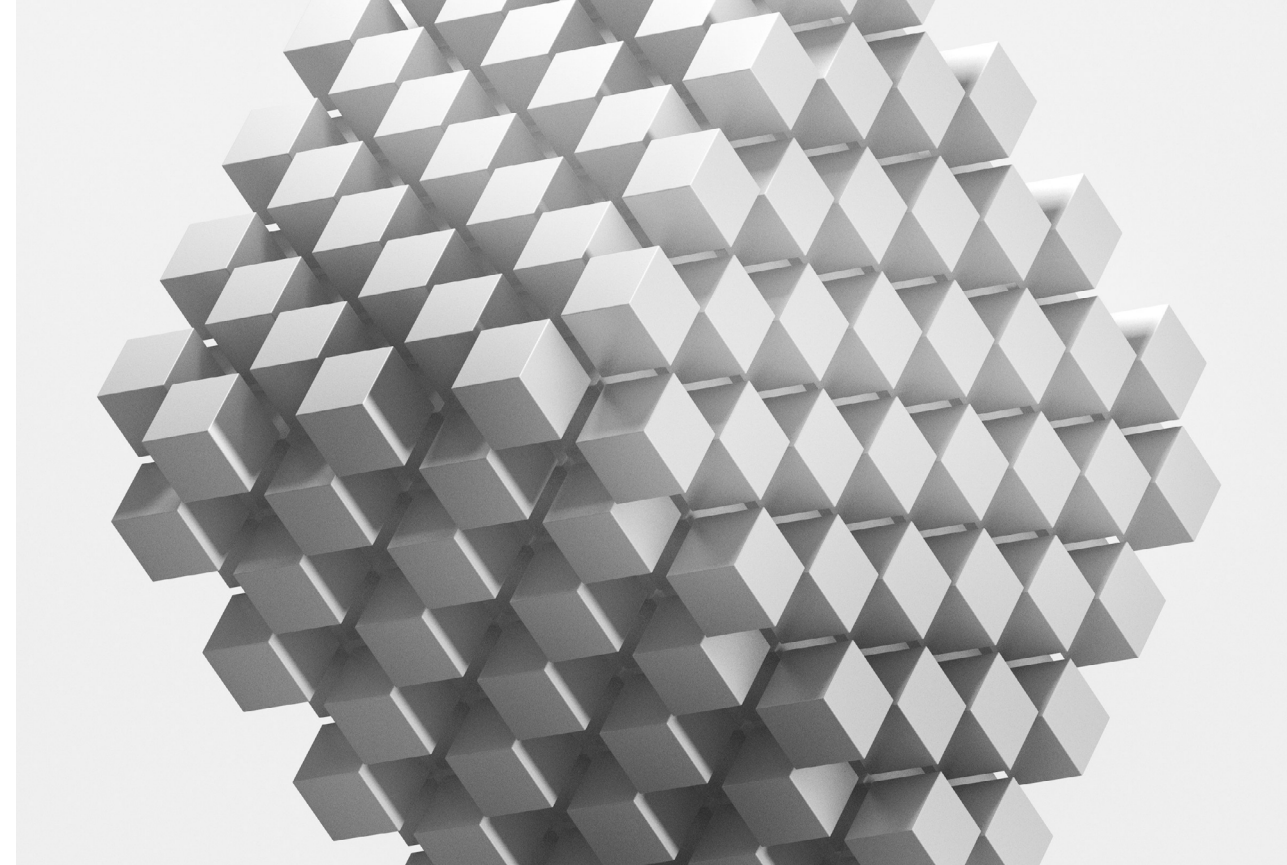
« Informations fausses, rumeurs, fake news, propagandes de tous ordres trouvent des échos dans les classes, et le choc est d'autant plus grand que les élèves s'expriment davantage et que **les réseaux sociaux rendent plus visible ce que chacun pense sur beaucoup de sujets** ».

« **Internet et la société de l'information ont ébranlé,**

NOTES

[19] Serres, A. (2012). Dans le labyrinthe: évaluer l'information sur Internet. C&F éd. ; Giry, J. (2020-2021). « Les fake news comme concept de sciences sociales. Essai de cadrage à partir de quelques notions connexes : rumeurs, théories du complot, propagande et désinformation ». Questions de communication, n°38, 2020-2021.

[20] Tournay, V., Taïeb, E. et Giry, J. (2018). « Les radicalisations. Culture et postmodernité ». Quaderni, 95(1), p. 5-12.



jusqu'à leurs fondements, toutes nos institutions historiques de détention et de transmission des savoirs : l'école, l'université, la bibliothèque, etc. Ces « temples » de la connaissance assuraient jusqu'ici la médiation indispensable entre l'individu et le savoir. Or **les nouveaux médias semblent désormais les connecter directement**. Ce faisant, ils concurrencent les médiateurs d'hier – professeurs, experts* et autres sachant – qui passent pour obsolètes auprès des natifs d'internet. Or le problème est plus complexe, car **le web offre aussi bien** de la désinformation, de la propagande, de la publicité commerciale et idéologique, que de réels contenus de savoir, de culture et d'information ». **Réseau Canopé**

« En effet, beaucoup d'informations circulent autour de nous, **sur les réseaux**, mais aussi dans la cour de récréation et dans nos cercles d'amis. Personne n'est à l'abri de la désinformation, des informations incorrectes, voire de la manipulation ».

Dossier pédagogique "Vaccin et vaccinations" de la Main à la Pâte - Activité 3

« La rumeur est une affirmation qui n'a pas été vérifiée, elle peut donc s'avérer fausse ou vraie. La désinformation désigne **l'utilisation des techniques de l'information pour induire en erreur** le lecteur ou le téléspectateur. Le complotisme est une notion encore différente car les complotistes sont vraiment convaincus que ce qu'ils racontent est vrai ».

CLEMI, Ateliers Déclic'critique

« **Apprendre à s'informer sur Internet, c'est aussi apprendre à ne pas reproduire ou diffuser de fausses informations** » ; "Hyper-socialisés et hyper-connectés, les élèves sont confrontés à une **surabondance d'informations sur Internet, présentées sans hiérarchie ou analyse**. Apprendre à exploiter l'information de manière raisonnée et développer son esprit critique face à l'information sont ainsi deux enjeux éducatifs majeurs essentiels à la formation du citoyen ». **CLEMI, canevas EPI "S'informer et informer", 2017**

Dès lors, le « fact-checking », développé par les instances journalistiques (comme les Décodeurs du journal Le Monde) apparaît comme le modèle à

reproduire en EMI pour apprendre aux élèves à identifier ces « fake news ». Comme en témoignent les exemples suivants tirés du corpus :

« Reconnaître un hoax* : c'est-à-dire comprendre ce qu'est une vraie info, observer la différence entre publicité et rédactionnel, explorer les différents médias et connaître les règles du métier de journaliste ». **CLEMI, « Info ou intox sur le Web, comment faire la différence dès le primaire ? », 2016**

« Apprendre à s'informer sur Internet, c'est aussi apprendre à ne pas reproduire ou diffuser de fausses informations : mécanismes de la rumeur »

CLEMI, « S'informer et informer », 2017

« Prendre conscience que toute information publiée n'est pas nécessairement vraie »

CLEMI, « Le fact-checking, au service de la démocratie ? », 2017

« Savoir que les médias peuvent publier de fausses informations par manque de vérifications »

CLEMI, « Fausse information sans frontières : le cas autrichien », 2019

La focalisation sur la disqualification des fausses informations mise en avant dans les rapports examinés est également très prégnante dans les ressources pédagogiques de notre corpus. La circulation de fausses informations est comprise à l'aune des modèles épidémiologiques, ce qui simplifie (beaucoup trop, selon nous) la compréhension des processus de circulation et de réappropriation des informations. Cela tend à négliger l'attention qui peut être portée à la textualisation des informations. Or, cette dernière éclaire ce qui permet aux productions et informations de prendre une forme matérielle reconnaissable et de pouvoir être reprise, commentée et diffusée. Cette démarche offrirait la possibilité de renforcer une approche des espaces médiatiques par leur matérialité et leur pouvoir de mise en circulation. La perspective identifiée dans les productions ne tient en outre pas compte de la diversité des pratiques interprétatives qui articulent la compréhension individuelle et collective. De plus, elle insiste sur l'intentionnalité dans la définition des fausses informations, négligeant ainsi la pluralité des pratiques interprétatives. Par exemple, la circulation des fausses informations est imputée uniquement à ceux qui les diffusent : or, cette manière d'aborder la circulation ignore la complexité des médias numériques qui brouillent la distinction entre production et réception. Dans ces conditions, le « fact-checking » journalistique est devenu l'un des ressorts pédagogiques majeurs en EMI pour travailler sur la circulation des informations sur les réseau-sociaux numériques, au détriment d'analyses plus englobantes sur les processus de production de l'information.

Or, comme l'explique Laurent Petit : « Pour contrer infox et propagande, le fact-checking ne suffit pas » [21]. En effet, selon lui, « il y a une réflexion à mener sur les gestes à inculquer en amont d'une éducation spécifique mobilisant une riche panoplie d'outils » et le fact-checking ne peut être que l'un d'entre eux. L'enjeu est surtout d'apprendre aux élèves à se questionner, à douter, à s'inspirer des démarches scientifiques critiques d'analyse de l'information pour pouvoir qualifier le texte ou l'image qu'ils et elles consultent.

Ainsi, la focalisation sur la lutte contre les fausses informations, promeut une vision principalement curative de l'EMI et encourage « l'autodéfense intellectuelle » plutôt que le développement d'un regard critique sur

l'information. Il est donc essentiel de ne pas négliger les enjeux socio-politiques, socio-économiques et les relations avec les publics dans l'analyse des médias. Pour cela, les ressources pédagogiques gagneraient à favoriser une compréhension plus nuancée et critique i. Les ressources de notre corpus mettent surtout l'accent sur l'intentionnalité (qui focalise l'attention du côté de la production de l'information). Or, en mettant l'accent sur les intentions des producteurs d'information, elles négligent les pratiques interprétatives diverses qui façonnent la réception et la compréhension de l'information par le public, et qui conditionnent ces modes de circulation et de commentaires.

1.2.2 : La focalisation sur la « fiabilité des sources »

Une autre tendance, qui va de pair avec la focale sur les « fake news » concerne l'attention portée à « la fiabilité des sources ». Depuis 2016, le CLEMI propose plusieurs ressources liées à l'évaluation de l'information, la fiabilité des sources, ou encore la déconstruction des discours complotistes. La plupart portent sur l'évaluation de la fiabilité, par différents moyens listés ici par ordre décroissant : porter attention aux sources, croiser et comparer l'information sur différents supports, se questionner et développer une démarche d'enquête, créer de l'information pour comprendre comment elle peut être trafiquée, développer des connaissances sur le fonctionnement des médias, faire des hypothèses sur l'intention de l'auteur, appliquer la méthode des 5W et connaître les biais cognitifs. Dans trois cas, les auteur.ices indiquent qu'il n'y a "pas de méthode idéale" et qu'il faut agir en contexte, selon la situation.

« **Comprendre le circuit de l'info et analyser les sources est le meilleur moyen de garder une distance critique face aux différentes productions médiatiques** ». **CLEMI, « Fausses informations sans frontières : le cas autrichien », 2019**

« **Proposer aux élèves d'analyser et contextualiser des images postées sur les réseaux sociaux. Avant de relayer une image, il convient de la vérifier, mener son enquête comme un journaliste ou un détective. Vérifier la source : qui a publié l'image ? Sur quel site ? Quelle est sa date de parution ? Où a été prise la photo ou la vidéo ? Quand ? Par qui ? Il est important de savoir dans quel contexte la photo ou la vidéo a été prise** ». **CLEMI, « Vérifier les images sur Internet », 2019**

Dans la ressource "Covid-19 : évaluer la fiabilité des discours scientifiques sur YouTube" (2021), les auteurs conseillent de regarder une vidéo de vulgarisation scientifique en classe, d'amener les élèves à s'interroger sur sa légitimité et leur faire rechercher des indices de fiabilité (par exemple, la citation des sources dans la description de la vidéo, ou si un.e scientifique a relu la vidéo). Les élèves comparent ensuite la vidéo vue (fiable) à une autre (qui n'est pas fiable). Citons également une ressource sur les biais cognitifs, mise à disposition des enseignants depuis 2021 : « Détecter les biais cognitifs liés à l'environnement ». Celle-ci a pour objectif d'« apprendre à cerner les biais cognitifs qui se glissent dans les enjeux environnementaux » et « savoir identifier les erreurs liées à notre fonctionnement cognitif » via le repérage de ces biais cognitifs dans des extraits médiatiques.

Dans les manuels « Esprit scientifique, Esprit Critique » produits par La Main à la Pâte, le numérique n'est pas considéré comme un enjeu spécifique et est toujours amalgamé à d'autres médias (télévision, presse), sauf dans de rares cas. Par exemple : « Lorsqu'on se met à la recherche d'informations et de connaissances de nature scientifique, il est facile de tomber sur des sources de nature et de qualité diverses. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de recherches effectuées sur Internet. Il est donc nécessaire de savoir évaluer la qualité des sources d'information avant de les utiliser » [22].

La référence aux biais cognitifs convoque un imaginaire de la manipulation médiatique, comme on peut le voir dans cet exemple :

« **Apprendre à cerner les biais cognitifs qui se glissent dans les enjeux environnementaux ; dans les médias, savoir identifier les erreurs liées à notre fonctionnement cognitif** ». **CLEMI, « Détecter les biais cognitifs liés à l'environnement », 2021**

Les biais cognitifs sont définis ainsi dans cette ressource : « Notre cerveau crée des automatismes (heuristiques) qui peuvent induire des erreurs (biais cognitifs) liées à nos sens, notre attention, notre mémoire et notre raisonnement. Face à une situation complexe, il est attiré par des explications intuitives qui s'adaptent à ses croyances ». À noter que cette définition est bien plus large que les définitions usuelles de « biais cognitifs » dans la littérature scientifique spécialisée : elle amalgame de façon erronée des éléments perceptifs et mémoriels à nos processus cognitifs de décision.

Cette approche ne permet pas la prise en compte de la pluralité des situations sociales de recherche, de lecture et d'interprétation des informations, ni la compréhension des enjeux politiques, économiques, technologiques et sociaux dans lesquels les pratiques numériques s'inscrivent.

NOTES

[21] Petit, L. (2022). « Pour contrer infox et propagande, le fact-checking ne suffit pas ». The Conversation, 29 mars 2022. <https://theconversation.com/pour-contrer-infox-et-propagande-le-fact-checking-ne-suffit-pas-179984> Présentation de l'une des ressources de ce type : <https://fondation-lamap.org/projet/esprit-scientifique-esprit-critique-cycle-3>

[22] Présentation de l'une des ressources de ce type : <https://fondation-lamap.org/projet/esprit-scientifique-esprit-critique-cycle-3>

1.3. Les pratiques numériques, un impensé ?

Quelle est la conséquence d'une vision épidémiologique de la circulation de l'information et surtout des fausses informations, qui se « propagent » telle une épidémie, un virus, sur la manière de percevoir les pratiques numériques des élèves ? Sont-ils considérés comme des réceptacles passifs de l'information, ou des acteurs à part entière ? Quelle est la place de la dimension humaine de l'information, des pratiques numériques qui sont avant tout des pratiques sociales, dans les ressources pédagogiques ?

Nous avons cherché, dans les corpus de ressources, à repérer ce qui avait trait aux pratiques numériques. Cela va de l'absence de prise en compte, à une prise en compte modérée. Nous verrons que globalement, le numérique est davantage conçu comme un contexte global de circulation de l'information que comme un lieu de pratiques. Ceci met en évidence l'impensé des pratiques sociales dans les espaces médiatiques numériques.

1.3.1 Absence de prise en compte

Les corpus Cortecs et La Main à la Pâte ont été analysés en partant du rapport Bronner-Pasquinelli qui mettait en avant certaines ressources appartenant à la « zététique ». L'analyse a identifié la manière dont étaient présentées et abordées les pratiques numériques.

Dans les ressources du Cortecs promues par le Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN), les pratiques numériques quotidiennes ne sont jamais abordées. Implicitement, au vu du cadrage et du contenu des activités, les pratiques numériques ne sont considérées que sous un aspect négatif, avec une forte méfiance à l'égard des médias, et avec des pratiques vues comme « à corriger », de façon très verticale, sans être discutées au préalable. Les pratiques numériques effectives sont globalement ignorées au profit de pratiques stéréotypées idéalisées.

Dans les manuels « Esprit scientifique, Esprit Critique » de La Main à la Pâte, le numérique n'est pas considéré comme un enjeu spécifique et est toujours amalgamé à d'autres médias

(télévision, presse), sauf dans de rares cas. Par exemple, « Lorsqu'on se met à la recherche d'informations et de connaissances de nature scientifique, il est facile de tomber sur des sources de nature et de qualité diverses. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de recherches effectuées sur Internet. Il est donc nécessaire de savoir évaluer la qualité des sources d'information avant de les utiliser ». De façon similaire aux ressources du Cortecs, les pratiques numériques sont le plus souvent considérées sous un aspect négatif, avec une forte méfiance à l'égard des médias, et avec des pratiques vues comme "à corriger", de façon très verticale. Tous les exemples ci-dessous sont issus de La Main à la Pâte (nous soulignons) :

« *En effet, beaucoup d'informations circulent autour de nous, sur les réseaux, mais aussi dans la cour de récréation et dans nos cercles d'amis. Personne n'est à l'abri de la désinformation, des informations incorrectes, voire de la manipulation* ». **Dossier Vaccin et vaccinations - Activité 3**

« *Bien que distinguer un document de science et de science-fiction soit souvent facile, nos souvenirs peuvent nous tromper. Parfois nous retenons une information mais nous ne nous souvenons pas nécessairement quand et comment nous l'avons acquise. Sans l'information concernant la source, nous pouvons être amenés à ne plus distinguer entre un fait scientifique établi ou une avancée technologique réelle, et des éléments issus de sources de fiction ou de rumeurs.* »

Cycle 4 - Aux confins de l'espace - Activité 1

« *Nous faisons rarement attention à la source d'une information rapidement découverte à la télévision ou sur internet, soit parce que nous allons trop vite, soit parce que celle-ci n'est pas explicite* »

Cycle 4 - Aux confins de l'espace - Activité 2

« *On est tous susceptibles de se « faire avoir » face à des informations qui nous parviennent. Notamment, une présentation qui a l'air sérieuse (comme ici un documentaire) peut nous inciter à relâcher notre vigilance* ». **Cycle 4 - Opération Lune - Activité 2**

Nous avons étudié le corpus du CLEMI : sur les 142 ressources analysées, 90 ne font aucune référence aux pratiques numériques des élèves (soit 63%). Pour ces ressources, qui constituent la majorité du corpus, les pratiques numériques des élèves constituent un impensé. Elles ne sont pas mentionnées ; l'objectif d'agir sur elles (en les sécurisant par exemple, ou en rendant la recherche d'information plus fiable) est implicite.

1.3.2. Prise en compte modérée

Dans certaines ressources de la de la Main à la Pâte (MAP), la vision des pratiques est relativement nuancée. Par exemple, elles sont mentionnées mais de manière imprécise, décontextualisée (nous soulignons) :

« *Dans la vie quotidienne, nous n'avons pas l'habitude de prendre toutes ces précautions. Nous sommes souvent entourés de sources qui nous fournissent des informations utiles et correctes. Nous acceptons donc les contenus que ces sources nous proposent sans trop réfléchir. Et heureusement ! Sinon, nous serions tout le temps en train de douter de tout et de tous !* » **Dossier pédagogique "Vaccins et Vaccination" de la Main à la Pâte - Vaccins : comment sont-ils testés ? Activité 3**

On trouve également deux activités sur l'utilisation de Wikipédia, à la fois en tant que lecteur ou lectrice et en tant qu'éventuel-le contributeur ou contributrice à la plateforme. Des analyses statistiques seraient à faire pour s'assurer de la significativité de la corrélation, mais globalement on constate que la visée attribuée à l'esprit

critique dans les activités a un fort impact sur la qualification des pratiques numériques, avec une corrélation qui se dessine entre « l'esprit critique pour ne pas se faire manipuler » qui pose les pratiques ordinaires comme biaisées et à corriger, et « l'esprit critique pour savoir évaluer la fiabilité d'une information » où le regard sur les pratiques est plus « neutre ».

Dans tous les cas, pour la MAP ou pour le Cortecs, le cadrage des activités (plus ou moins implicite), ainsi que leurs thématiques, limite considérablement l'esprit critique à la distinction entre vraies et fausses informations. De fait, les rédacteur-ice-s des ressources semblent partir du postulat que les pratiques numériques amènent forcément les publics (ici, les élèves) à croire des fausses informations, qu'il est nécessaire de corriger. L'objectif sous-jacent est donc de faire évoluer les pratiques numériques en ce qu'elles amènent à des croyances fausses.

1.3.3. Prise en compte plus poussée

Le CLEMI est l'acteur qui mentionne le plus les pratiques numériques. Dans les ressources concernées, on trouve l'idée de partir des pratiques, des représentations et des connaissances des élèves, notamment par le dialogue, comme ici dans le canevas EPI « Médias, pluralisme et démocratie » (2016) : « Réflexion sur le rapport des élèves avec les médias. Partir de leurs pratiques : comment vous informez-vous ? À quels médias faites-vous confiance ? Pourquoi ? D'après vous, à quoi servent les médias ? ». La ressource « Repérer la publicité discrète sur YouTube » (2017) conseille ainsi de demander aux élèves s'ils regardent des vidéos sur les jeux vidéo, s'ils regardent la publicité sur Internet, et s'ils connaissent la signification du terme « contient une communication commerciale ». Certaines ressources s'appuient sur les pratiques déjà existantes pour les compléter : « Utiliser les réseaux sociaux généralistes des élèves comme points d'entrée complémentaires à la veille d'actualité réalisée en classe, en

s'abonnant aux comptes de médias ou de journalistes et en constituant son fil de presse » (« Construire une veille d'actualité », 2016, à destination d'élèves du second degré). Certaines ressources ont pour but d'encadrer et sécuriser les pratiques sur les réseaux sociaux numériques (« Intégrer les réseaux sociaux numériques dans la classe », 2016) ; d'encourager les élèves à réfléchir à leurs propres pratiques et à celles de leur entourage en mettant en place des enquêtes, comme dans le canevas EPI « Informer et s'informer » (2017) : « À partir d'une discussion autour de leurs propres habitudes, les élèves réalisent un sondage sur les pratiques numériques des élèves : choix des questions, création du formulaire, dépouillement et traitement statistique en mathématiques », dans l'objectif de développer leur esprit critique, associé à la capacité à distinguer le vrai du faux ; travailler sur des formats appréciés par les élèves (par exemple, le format story sur les réseaux socio-numériques, les mêmes, ou encore les vidéos YouTube, Wikipédia...).

On observe enfin un certain pragmatisme, par exemple dans la ressource « Échanger, communiquer, s'informer à travers les réseaux sociaux en ULIS » (2017), qui concerne des élèves à besoins spécifiques : les auteurs incitent les enseignants à « travailler au préalable avec les supports qu'ils [les élèves] utilisent », les « rendre acteurs pour éviter toute diabolisation d'un outil qui de toute évidence s'inscrit et/ou s'inscrira dans leur quotidien ».

1.3.4 Autres conceptions des relations entre démarches critiques et pratiques numériques

Certaines ressources du CLEMI articulent trois autres conceptions

de l'esprit critique en lien avec l'EMI, non centrées sur la fiabilité de l'information : lutter contre les stéréotypes de genre, savoir repérer la publicité, prendre du recul vis-à-vis de ses pratiques quotidiennes.

Dans les ressources du CLEMI, 7 (sur 142) traitent de la lutte contre les stéréotypes de genre. Par exemple, « Repérer, identifier et déconstruire des stéréotypes sexistes dans les publicités ; développer un esprit critique à l'égard des messages publicitaires ; acquérir une culture de l'égalité entre les genres et du respect mutuel », dans la ressource « Déconstruire les stéréotypes dans la publicité » (2021), sur la base du visionnage et de l'analyse comparative de deux publicités Playmobil pour faire ressortir les stéréotypes mobilisés. La ressource conseille de faire réaliser en groupe une contre-publicité ou une parodie, faisant appel à la créativité des élèves. Quant à la ressource « Le sport au féminin : quelle médiatisation ? » (2016), elle a pour objectif de faire « Prendre conscience que le sport féminin est moins reconnu et moins médiatisé que le sport masculin malgré les performances avérées ». Elle recommande d'analyser la place des sportives dans les médias généralistes, d'organiser un débat en classe et d'inviter en classe un membre d'une structure sportive locale et/ou une journaliste sportive. Une ressource vidéo, « Stéréotypes sexistes à la télé : qu'en pensent les lycéens ? » (réalisée dans le cadre des ateliers Dé clic'Critique en 2017) vise à mener les lycéens à repérer et critiquer des mises en scène et propos sexistes à la télévision en montrant des extraits d'émissions aux lycéens et en leur faisant commenter, sous forme de questions-réponses. Les modalités pédagogiques sont basées sur l'échange et le débat.

L'esprit critique est également préconisé pour aider les élèves à repérer la publicité dans leur environnement informationnel, avec une logique de décryptage : la ressource « Décrypter la pub dans les médias » (2016) vise à appréhender le rôle économique de la publicité dans les médias et la façon dont elle s'adresse au consommateur (niveau collège), montrer comment des techniques visuelles et sonores soutiennent un message publicitaire et débattre des techniques récentes employées en matière publicitaire (niveau lycée). La ressource vidéo « Repérer une publicité discrète sur YouTube » (atelier Dé clic'Critique, 2017) s'inscrit également dans une démarche curative, c'est-à-dire une démarche qui vise à guérir une pratique : lors de cet atelier, le formateur prend acte de l'ignorance des élèves, qui ne savent pas ce que signifie « inclut une communication commerciale » (termes mobilisés par la plateforme) et donc, ne savent pas que le contenu d'une vidéo d'un YouTubeur populaire contient une publicité. L'esprit critique accompagne alors une capacité à opérer des distinctions entre différents formats médiatiques (information / communication, information / publicité) afin de protéger le consommateur.

Cette approche contribue à donner à l'information une dimension plus « noble » que les autres genres de discours. Cela s'observe dans la ressource « Informer ou communiquer ? » (2017) : « C'est le moment où va émerger la distinction entre l'information (production d'un message basé sur des faits vérifiés) et la communication (production d'un discours orienté vers des fins précises : vendre un produit ou faire adhérer à une thèse) ». Cette approche dichotomique des termes d'information et de communication s'appuie sur des définitions restrictives et ne prenant

pas en compte les travaux scientifiques de la discipline des Sciences de l'Information et de la Communication (Escarpit, Jeanneret...).

Enfin, on observe que l'esprit critique pour le CLEMI est associé à la capacité de développer des connaissances sur les médias, à comprendre des phénomènes informationnels, au-delà de la vérification de la fiabilité : par exemple, prendre conscience de la place des données dans la vie quotidienne, connaître les modèles économiques des réseaux socionumériques... Ces thématiques ont pour but de faire prendre du recul aux élèves vis-à-vis de leurs pratiques quotidiennes.

1.4. Savoirs et rapports aux sciences

1.4.1. Prédominance des sciences cognitives et du scientisme

Dans les ressources de la Main à la Pâte et du Cortecs, le rapport aux sciences véhiculé est globalement un rapport de déférence, où les sciences sont décrites plus ou moins implicitement comme un discours légitime, à accepter par les individus, et donnant le vrai. Ceci peut être mis en lien avec la faible place conférée aux pratiques numériques, qui semblent présentées uniquement sous un angle négatif ou comme « à corriger » discuté plus haut. Dans ce contexte, « l'esprit critique », qui est conçu comme une capacité à prendre des décisions raisonnées, est présenté comme l'usage de compétences « scientifiques » ou de démarche d'investigation par la Main à la Pâte (nous soulignons) :

Cultiver l'esprit scientifique dans la vie de tous les jours signifie acquérir des compétences et des outils qui permettent d'aiguiser et de structurer les capacités naturelles d'observation, d'explicitation, de tri des informations, d'argumentation et de résolution de problèmes. Savoir appliquer ces compétences et outils au moment opportun, dans le cadre de la vie de tous les jours, à soi-même ou à des sources d'information, revient à faire preuve d'esprit critique.
La Main à la Pâte, manuel « esprit scientifique, esprit critique » (2017), p.24

« L'esprit critique » est présenté comme s'exerçant constamment par le transfert des compétences scientifiques aux capacités « naturelles » dans l'analyse des informations et des sources. La dimension analytique des productions est soumise aux liens qui peuvent être effectués avec le domaine scientifique. L'analyse ne s'appuie dès lors pas sur des compétences scientifiques issues des sciences sociales : analyse du discours, discussion des effets de cadrage ou des effets induits par les lignes éditoriales des espaces médiatiques, par exemple. L'approche défendue donne un rôle prépondérant aux sciences expérimentales.

Il est intéressant de noter que, malgré cette valorisation de « l'esprit scientifique », les ressources du Cortecs ne présentent pas d'approches théoriques explicites autres que la « zététique ». Il apparaît à l'analyse de ces ressources qu'il n'y a pas de réelle cohérence épistémologique des notions mobilisées au sein de champs divers, en particulier la psychologie sociale et l'épistémologie du XXe siècle. Par ailleurs, relativement aux savoirs mobilisés en psychologie, la notion de « biais » est omniprésente, sans être

réellement définie à l'aide de littérature scientifique. Les « biais » apparaissent, dans ces textes, relever plutôt d'une connaissance « de sens commun », et on retrouve en conséquence de nombreux mésusages de son emploi. Pour les ressources de la Main à la Pâte, le bagage théorique apparaît majoritairement relatif aux sciences de la nature et sciences formelles, et n'est pas en relation directe avec « l'esprit critique ». On ne retrouve pas de référence théorique explicite dans les ressources ou dans les éléments de cadrage à la bibliographie existante en fin d'ouvrage. Par contre, il est notable que ces ressources citent très majoritairement des auteurs comme Gérald Bronner.

On retrouve une approche sensiblement identique dans les ressources produites par le groupe "Esprit critique, sciences et médias" de l'IRES ou présentées sur Eduscol. L'approche d'une part importante des ressources analysées se base sur la présence d'éléments psychologiques sous-jacents, sans définition ni précautions d'usage. A nouveau, le concept de « biais » et les éléments de psychologie sociale mobilisés apparaissent presque comme relevant « du sens commun », sans cadre théorique explicite.

Les ressources du CLEMI "Déconstruire les théories conspirationnistes" (2017) et "Décrypter la rhétorique complotiste" (2021) citent Pierre-André Taguieff, politologue, Gérald Bronner et Sophie Mazet ("Manuel d'autodéfense intellectuelle"), et font référence à des chaînes YouTube comme Cortex, Conspiracy Watch et Hoaxbusters. À l'appui de la ressource sur les biais cognitifs ("Détecter les biais cognitifs liés à l'environnement", 2021), est cité Daniel Kahneman, Système 1/Système 2, Les deux vitesses de la pensée. Flammarion, 2012.

1.4.2. Les approches en sciences humaines et sociales

Certaines ressources présentent un ancrage théorique en sciences humaines et sociales et un rapport aux sciences plus nuancé. Par exemple, la ressource « Cartographie des controverses en relation avec les sciences » de l'IRES, qui aborde les controverses socioscientifiques et sociotechniques, fait référence à Dominique Raynaud, ainsi qu'à des éléments d'épistémologie des sciences contemporains peu usuels dans les ressources analysées. Ces dernières apparaissent ainsi, dans leur ensemble, peu homogènes dans leur manière de faire référence à des théories scientifiques ou à des cadres épistémologiques clairs.

Ainsi, les ressources produites par le CLEMI présentent pour la plupart un bagage théorique en sciences humaines et sociales, notamment en sciences de l'information et de la communication et en sociologie des médias. On retrouve ainsi des travaux issus de ces deux domaines scientifiques : Jean-Marie Charon et Patrick le Floch, Julia Cagé, Rémy Rieffel, Alice Antheaume, pour ce qui a trait aux médias (2011, 2016) ; Thierry Lancien, qui a travaillé sur le journal télévisé, tout comme Guy Lochard ; Alexandre Serres pour l'évaluation de l'information (2012) ; Divina Frau-Meigs sur l'EMI ; François Jost sur la défiance envers les médias ("Médias, sortir de la haine", paru en 2020) ; Anne Cordier sur les pratiques numériques juvéniles ("Ados en quête d'infos : de la jungle à la steppe, cheminer en conscience", article de 2019) ; Olivier Ertzscheid sur les réseaux sociaux, Michel Arnaud et Louise Merzeau, "traçabilité et réseaux" (2009) ; Dominique Cardon, "le design de la visibilité" (2009) ; Antonio Casilli, "être présent en ligne (...)" (2012) sur l'identité numérique ; Yves Citton sur l'économie de l'attention ; Claire Wardle sur les mèmes. On y retrouve également les travaux de Mélanie Bourdaa et

Clément Combes sur les pratiques culturelles médiatisées. Noam Chosmky et son ouvrage Propagande, médias et démocratie est cité dans une ressource visant à distinguer information et communication.

Parmi les sources à l'appui du propos, on observe également de nombreuses références à des manuels destinés au jeune public. Les éditions Actes Sud/ Junior, Gallimard Junior et Milan presse sont citées plusieurs fois, par exemple Mélina Gaszi et Florence Vielcanet, "Les dessous de l'info" (2010), Jean-Claude Mocik, "La télévision à petits pas", Actes sud junior/INA (2008). Enfin, des documentaires sont cités comme sources d'informations, par exemple « Caricaturistes, fantassins de la démocratie » de Stéphanie Valloato, produit par Radu Mihaileanu, 2014, ou encore le webbdocumentaire Arte, "do not track", cité dans la ressource "Souriez, vous êtes fichés" (2016).

Il est à noter que, à l'exception des ressources produites par le CLEMI, la plupart des ressources citées s'inscrivent dans la même approche donnant la primauté aux sciences expérimentales, en mobilisant des (pré-)notions de psychologie sociale et cognitive, et dans laquelle les pratiques numériques des élèves occupent une place faible voire inexistante. Dans ce cadre, les rares références citées issues des sciences humaines et sociales sont presque toutes issues du même courant théorique minoritaire, notamment personnifié autour de la figure de Gérald Bronner. Or, c'est précisément la question des pratiques numériques des élèves qui intéresse l'école, et plus largement leurs pratiques médiatiques, dans la mesure où ces pratiques sont amenées à s'inscrire dans un rapport critique à l'information (et non aux seules fake news) qu'il appartient précisément à l'école de développer chez les élèves.

CRÉDITS ILLUSTRATIONS :

p. 1 - Resource Database / Unsplash
p. 2 - Resource Database / Unsplash
p. 7 - Resource Database / Unsplash
p. 8 - Resource Database / Unsplash
p. 10 - Resource Database / Unsplash
p. 17 - Resource Database / Unsplash
p. 18 - Resource Database / Unsplash
p. 20 - Resource Database / Unsplash

PARTIE 2

QUELS SONT LES APPORTS DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES AU DÉVELOPPEMENT D'APPROCHES CRITIQUES ? ENTRETIENS AVEC DES CHERCHEURS ET CHERCHEUSES

Que peut signifier un « rapport critique à l'information » ? De quoi peut dépendre ce « rapport critique », au-delà des rationalités individuelles ? Des entretiens conduits avec des chercheurs engagés dans une approche scientifique qui ne fait pas l'impasse sur la dimension sociale des faits non biologisante permettent de faire apparaître des conceptions autres de l'esprit critique, dont on verra qu'elles embarquent avec elles une conception autre de l'humain, et une conception autre de ce qu'est apprendre.

2.1. L'enjeu des représentations médiatiques de l'information

Pierre Fastrez, maître de recherche FNRS (Université Catholique de Louvain), fait valoir que la question des fake news fait figure d'énième problème dans une longue série de paniques morales, qui sont autant de symptômes dont l'éducation aux médias a dû se saisir : violence dans les médias, cyberpédocriminalité, fake news, et maintenant intelligence artificielle. Or, il rappelle que tout média est non pas le reflet objectif d'une réalité, mais une représentation de cette réalité, donc sous-tendue par des choix, de nature éditoriale. Même si certains médias mentent sciemment, la question n'est pas tant de repérer les fake news que de savoir comment se produit la représentation :

comment les médias, qu'ils soient ou non numériques – et de ce point de vue le continuum est à souligner – représentent la réalité sociale et se faisant contribuent à la construire à travers ces représentations. Dans cette même perspective, Joëlle Le Marec, professeure en sciences de l'information et de la communication au Muséum National d'Histoire Naturelle de Paris, souligne combien « les médias ont rempli le terme » d'information. Cela pose un problème car l'information médiatique est « ce qui est déjà extrêmement raffiné (éditorialisé, produit pour être consommé) et ne se prête presque plus à la mise en relation », alors que l'information dans la recherche est utilisée « pour décroître », c'est-à-dire pour « résister à la tentative de monter en généralité », et pour « opérer une mise en relation ». Cette conception de l'information, défendue par les médias et reprise dans les ressources que nous avons pu analyser, conduit à faire des fake news « un enjeu d'une lutte pour réaffirmer [l']autorité » des médias et à flécher les activités pédagogiques sur la fiabilité des sources.

Le syntagme « esprit critique », parce qu'il vire rapidement du côté de quelque chose qui serait de l'ordre d'une propriété cognitive qu'on aurait acquise une fois pour toute et qu'on serait capable d'exercer indépendamment des contextes, est une manière de désigner une formule dont Pierre Fastrez considère qu'il y a lieu de se méfier, et à laquelle il est sans doute préférable de substituer

pensée critique, démarche critique. Pour Joëlle Le Marec, ce qui pose problème dans l'expression « esprit critique », c'est le lien avec l'expression de Bachelard « esprit scientifique », comme le titre des manuels de la main à la pâte étudiés dans ce rapport, ne manquent pas de le rappeler. Pour sortir de ces approches, il s'agit dès lors de penser la dimension critique que tout un chacun peut mobiliser en contexte. Ces différentes propositions peuvent se définir comme une aptitude à croiser les perspectives autour d'un même objet de pensée et à remettre en question les présupposés des différentes perspectives croisées autour de cet objet, aptitude qui s'exerce en contexte, dans la durée, et s'inscrit dans un processus. Ces propositions mettent l'accent sur le processus de questionnement et sur la dimension transformatrice qu'opère la relation aux objets et situations. Pour Pierre Fastrez, l'apprentissage s'inscrit dans le contexte, et la compétence critique exercée ici n'est pas nécessairement directement transférable ailleurs : raisonner en termes de littératie invite à mieux connaître les compétences de l'élève pour lui permettre de développer celles dont il ne dispose pas encore, tandis que raisonner en termes d'illettrisme (et nous pourrions ajouter d'illectronisme) s'inscrit dans une approche déficitaire de l'apprenant, nous y reviendrons.

Former le citoyen aux médias vise donc à le former à une pluralité de vues, pour poursuivre avec les propos d'Éric Delamotte, professeur

émérite en Sciences de l'information et de la communication (Université de Rouen Normandie). C'est tout autant du côté du lecteur (ou du récepteur) que se situe aujourd'hui la nécessité d'être critique. Dans l'ordre du papier, la démarche critique se situait notamment du côté de l'auteur, de l'éditeur, du diffuseur, tandis que dans l'ordre du numérique, qui multiplie les contributeurs, c'est tout autant du côté de l'un que de l'autre que se répartissent les compétences. Ceci souligne l'absence de frontières établies entre réception et production dans les médias numériques, telle qu'elle a pu être soulignée par les recherches sur les réseaux socionumériques.

2.2. L'importance des situations et des contextes

Joëlle Le Marec exprime aussi ses réserves vis-à-vis d'une conception de l'esprit critique qui en ferait « une formation de l'esprit, qui, une fois acquise, permettrait d'entrer dans le cadre de l'exercice de la raison ». À rebours de cette approche qui viserait à acquérir une forme de compétence en surplomb, Le Marec soutient qu'une perspective critique demande au contraire à redescendre au niveau des situations et des contextes. Dans la mesure où « il n'y a aucune pensée qui soit dissociée de ses conditions d'énonciation », la perspective critique postule qu'à tout moment on puisse réinterroger le sens de ce qui est produit et pensé, qu'on puisse le renvoyer à un point de vue, à une situation, aux contextes précis dans lesquels ces formes de pensée émergent et se partagent. Cette conception de la démarche critique

exige alors que l'on précise toujours les conditions de production des savoirs, mais aussi que l'on se rende attentives et attentifs – perméables – aux productions ou pratiques que l'on observe ou étudie et ce afin de pouvoir se laisser transformer par elles. Ceci repose notamment sur une remise en question (à la suite du travail de Serge Moscovici, dans l'ouvrage La pensée sociale) d'une dualité simpliste établissant qu'il y aurait d'une part des savoirs scientifiques soigneusement contrôlés et producteurs de vérités et, d'autre part, les erreurs, un sens commun fait de croyances. On touche là à la portée critique d'une telle approche, ouverte aux reconfigurations des pratiques de recherche (et d'enseignement) par le terrain et les processus de connaissance développés dans le monde social. Dans ce même ordre d'idée, Sébastien Lemerle, professeur à l'université Paris Nanterre, propose de réfléchir à la contextualisation des savoirs ou des idées, ce qui suppose de réinscrire certaines idées dans leur histoire et dans les rapports de pouvoir entre acteurs pour mettre en lumière les enjeux sous-jacents à des débats qui ont lieu dans l'espace public, comme ceux sur la vaccination par exemple.

La perspective critique que décrit Joëlle Le Marec rejoint pour une bonne part la manière dont Jeremy Hamers, enseignant-chercheur en études cinématographiques et en éducation aux médias à l'Université de Liège, conçoit les savoirs critiques. À la suite de Sibertin-Blanc et Legrand (2009), Hamers présente les savoirs critiques au travers de deux traits définitoires : « premièrement, ce sont des savoirs qui sont conscients de leurs conditions de production et deuxièmement, ils intègrent déjà à leurs propres processus d'élaboration et de diffusion leur possible réappropriation critique par d'autres ». Il dénonce dès lors

un double écueil, empêchant que la pensée reste en mouvement, dans la façon dont l'esprit critique tend à être enseigné. Il y a d'abord le fait d'isoler ce moment d'enseignement, en le détachant artificiellement des conditions dans lesquelles une telle démarche gagnerait à être développée (par exemple dans le rapport à l'ensemble des savoirs enseignés à l'école ou dans une exposition située aux messages médiatiques telle que les élèves la vivent). Il pointe ensuite une nouvelle conception instrumentalisée de l'esprit critique selon laquelle ce dernier serait une compétence à développer urgemment, une sorte de réflexe à acquérir parce qu'il y a danger : « La question fondamentale, c'est quel est mon rapport à une production médiatique ? dans quelles conditions est-ce que je la reçois ? Qu'est-ce qui, à côté du cours que je vais avoir sur l'esprit critique, m'amène par ailleurs à complètement adhérer à ce message médiatique ? » La perspective portée par les savoirs critiques conduit donc Hamers à déplorer la tendance dominante qui veut que les savoirs soient enseignés comme un enchaînement de nécessités, comme les résultats de découvertes, indépendamment de tout contexte, des erreurs, de la subversion propres à certains moments d'élaboration de savoirs nouveaux. Il soutient au contraire qu'« enseigner les savoirs en insistant sur les conditions de leur élaboration va faire comprendre à l'apprenant que sa propre situation est profondément déterminée par un contexte et donc jamais il ne sera convaincu qu'il détient la vérité une fois pour toutes. Puisque toutes les vérités qui nous nourrissent sont le fruit d'un contexte, on ne peut plus prendre la sienne pour universelle et absolue ». Dans une perspective proche, Amanda Kervella, chercheuse en Sciences de l'information et de la communication à l'Université de

Lille, rappelle la dimension politique inhérente à toutes formes médiatiques, et leur absence de neutralité. Dès lors, penser la démarche critique suppose un accompagnement des élèves qui place au premier plan le mouvement réflexif et la posture d'analyse.

2.3. Perspectives didacticiennes

L'analyse des ressources pédagogiques a souligné l'importance et la diversité des activités pédagogiques (mise en débat, recherche d'informations...) qui visent à faire discuter des objets médiatiques (informations, publicités...) par des élèves. L'une des problématiques de l'éducation à la démarche critique réflexive nous semble relever de la didactisation des savoirs scientifiques qui, comme nous l'avons montré, sous-tendent certaines approches des médias, de l'information ou encore des pratiques numériques.

Lucie Gomes, docteure en Sciences de l'éducation spécialisée en didactique historienne et formatrice à l'INSPE d'Angers, s'oppose, elle aussi, aux approches visant à inculquer un esprit critique qui préexisterait chez les élèves. Elle préconise plutôt le développement d'une compétence critique en lien avec chaque discipline scolaire. En histoire, cela implique la capacité à questionner et enquêter sur chaque source mobilisée, reconnaissant ainsi que chaque interprétation est sujette à réflexion. Gomes souligne la distinction entre l'information et le savoir, affirmant que le simple fait de savoir quelque chose ne constitue pas automatiquement une connaissance approfondie des enjeux sous-jacents. Elle met en garde contre le risque de se focaliser uniquement sur l'information, ce

qui pourrait amener les élèves à se demander qui croire plutôt que de susciter des questionnements pertinents : « Les élèves ont tendance à aller chercher de l'information en histoire comme ils iraient en chercher dans l'actualité, et l'idéal n'est pas qu'ils aillent chercher de l'information mais plutôt des indices pour répondre à un questionnement ». Gomes propose une approche où les élèves deviennent les acteurs de leur propre apprentissage en construisant le problème plutôt qu'en se concentrant uniquement sur sa résolution : « L'idée c'est qu'ils construisent le problème, c'est-à-dire que ce n'est pas tant la résolution du problème qui a de l'importance mais finalement le construit ». Dans les dispositifs pédagogiques qu'elle met en place, elle encourage les élèves à mener des enquêtes à la manière des historien-ne-s. Elle soutient qu'une approche plus scientifique de l'histoire en classe est nécessaire, soulignant que l'enseignement actuel est souvent loin de cet idéal.

Dans une perspective didacticienne proche, mais avec un ancrage disciplinaire quelque peu différent, Sybille Rouiller, docteure en sciences des religions et enseignante à la Haute école du Canton de Vaud en Suisse, envisage la "pensée critique" comme une « pensée réflexive, problématisante ». Ainsi, « une pensée critique est à la fois critique sur les autres, les médias, les écrits scientifiques, ce qu'on lit, le sens commun [...], mais pour moi c'est indispensable de réfléchir sur soi-même. D'où je parle, quels sont mes cadres de pensée ». De ce point de vue, la pensée critique ne peut en aucun cas s'identifier ou se limiter au fact-checking dans le sens où elle nécessite un processus de déconstruction et d'interrogation des enjeux posés notamment par les configurations actuelles de l'espace

informationnel. La question du vrai ou faux est réductrice car elle renvoie à l'idéologie professionnelle des journalistes et fact-checkers qui ont tendance à naturaliser l'ordre social tel qu'il est établi. Bien qu'il existe des vérités scientifiquement établies (elle cite la notion de gravité), l'idée même qu'il puisse exister un Vrai ou la Vérité lui semble contraire aux démarches critiques et scientifiques et relèverait paradoxalement d'une forme de dogmatisme scientiste et positiviste : « On est dans la religion ». Au contraire, Sybille Rouiller insiste sur la nécessité de saisir les mécanismes, les enjeux et les processus sociaux de construction de savoirs en tant qu'ils sont socialement situés. S'inscrivant dans une approche anthropologique portée notamment par Olivier de Sardan (1998), elle distingue les savoirs émiques, « qui nous informent sur le point de vue des acteurs », des savoirs étiques, c'est-à-dire des sources scientifiques externes, elles-mêmes socialement situées. En ce sens, Sybille Rouiller en vient à battre en brèche l'idée selon laquelle il existerait une production scientifique(ment) neutre : « Les sciences et les scientifiques sont toujours socialement situés », ce que tous les chercheurs interrogés rappellent dans les entretiens que nous avons menés. Cette absence de neutralité ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas de hiérarchie entre les différents savoirs, entre le savoirs scientifiques et journalistiques notamment. Cette hiérarchie repose essentiellement sur la démarche de l'administration des preuves. En sciences, c'est l'aspect collaboratif et collectif du travail entre les pairs qui permet ou non de valider des hypothèses, puis des résultats. Ce sont ces processus de production de la connaissance, la science en train de se faire, pour reprendre l'expression de Latour, qu'il faut mettre en avant afin de développer une réelle

pensée critique. En didacticienne, Sybille Rouiller avance même, en se basant notamment sur l'expérience de la pandémie de Covid -19, que « l'absence de consensus sur certains sujets est le signe d'une bonne santé du fonctionnement scientifique. Ça montre que la science avance, qu'il y a des débats, ça montre que parfois on s'est trompé, qu'il faut refaire des expériences, qu'il faut parfois revoir certaines théories et cette instabilité est une composante même de la science ». Jean-Michel Hupé pointe l'existence d'incertitude sur certains sujets comme la 5G et les risques sanitaires des radio fréquences, ou le fonctionnement du cerveau : chaque enquête, en traitant des grands corpus de données scientifiques, conduit à « documenter notre méconnaissance, les limites de notre savoir ». Il ajoute que « la science n'est absolument pas neutre, le message scientifique est éminemment politique ». Dès lors, sur le plan éducatif, il apparaît important non seulement de prendre en considération les savoirs situés, émiques des publics, mais encore de replacer les savoirs scientifiques dans des « contextes d'énonciation » (Le Marec) et dans les « conditions de leur élaboration » (Hamers). Cette posture suppose de favoriser le développement d'une démarche critique à même de restituer la complexité des enjeux et des problématiques à l'œuvre dans les phénomènes sociaux tels que le complotisme ou la désinformation.

2.4. Les limites de l'approche déficitaire des publics

Selon le rapport Bronner-Pasquinelli, les élèves, et plus généralement les publics, souffriraient de carences en littératie, en numératie, en capacités à (se) saisir des problèmes complexes ou en termes de culture

scientifique au sens large qui les conduirait à commettre des erreurs de raisonnement ou à adopter des comportements crédules ou naïfs. Développer leurs aptitudes en les initiant, par exemple, à la « pyramide des preuves » ou aux « biais cognitifs » vise à fournir des outils rationnels pour aborder des phénomènes. Cependant, cette approche repose sur l'idée que les acteurs sociaux manqueraient de rationalité, sur un modèle déficitaire des publics, considérés comme non-sachants. Ce modèle réfute l'idée défendue par Jacques Rancière de l'égalité intellectuelle, et (op)pose la figure du sachant, à la fois producteur et détenteur de savoirs, et celle de publics placés dans une position passive et attentiste de personnes à informer ou à éduquer. Cette approche est totalement incompatible avec la conception des publics et la condition du chercheur-enquêteur que défend Joëlle Le Marec et est remise en cause par l'ensemble des chercheurs que nous avons interrogés.

Ces formes de « mépris et d'instrumentalisation du public reposant sur des présupposés selon lesquels le public a envie d'être berné, rassuré, divertit, etc. » sont jugées « destructrices » par Le Marec, en ce qu'elles « suppriment des formes de relation ». Ce que les entretiens soulignent tous, c'est la nécessaire critique des savoirs ou des expertises qui sont constitués en autorité et la nécessaire reconnaissance des savoirs situés, d'un côté, et du « mouvement dans notre façon d'appréhender le monde » (Hamers), de l'autre. Dans cette configuration, la notion de vérité perd de sa centralité : « Si des choses ont été expérimentées et partagées par certaines communautés, elles constituent un régime de vérité, auquel moi, extérieur à cette communauté, je n'ai pas accès directement, mais cela n'empêche pas qu'il s'agisse d'un régime de savoirs communs important » (Le Marec).

Conclusion

Ce rapport de recherche a pour objectif de mettre en évidence la nécessité de l'apport des Sciences Humaines et Sociales à l'éducation à la démarche critique. Notre enquête, basée sur l'étude d'un corpus de ressources pédagogiques et sur des entretiens avec des chercheuses et chercheurs principalement en sciences humaines et sociales, a permis de soulever les enjeux scientifiques et sociétaux des modes de circulation et de légitimation des savoirs. Deux pistes essentielles sont proposées à l'exploration pour penser les démarches critiques : d'une part, l'amélioration de la compréhension des rapports à l'information et aux médias et la meilleure prise en compte des pratiques numériques, et d'autre part, la reconnaissance d'une plus grande symétrie entre acteurs sociaux qui échangent et partagent sur des phénomènes sociaux. En d'autres termes, l'enjeu est de reconnaître aux publics leurs savoirs comme leurs pratiques et de sortir de la constitution d'une panoplie de dispositifs pédagogiques estampillés « esprit critique ».

Notre enquête fait apparaître que les pratiques numériques sont les grandes absentes des ressources pédagogiques portant sur l'esprit critique. Nous avons réalisé une typologie des ressources entre celles qui n'y faisaient pas référence, celles où la prise en compte était modérée, et celles où cette prise en compte était significative. Le Cortecs se situe plutôt dans la première catégorie, La Main à la Pâte dans la deuxième, et le CLEMI dans la troisième. Globalement, si les pratiques apparaissent, c'est souvent sous l'angle du manque. Les pratiques numériques sont alors considérées sous un aspect négatif, avec une forte méfiance à l'égard des médias, et avec des pratiques vues comme « à corriger », de façon très verticale, sans être discutées au préalable – surtout pour les structures « scientifiques » que

sont Cortecs et La Main à la Pâte. Seul le CLEMI accorde une place (relative) aux pratiques numériques des élèves dans les ressources, encourageant les enseignants à partir d'elles pour enrichir et adapter leurs approches pédagogiques. Parallèlement à cela, nous avons pu montrer que les ressources offraient la plupart du temps une perspective scientifique et positiviste, faisant écho aux positionnements du rapport « Eduquer à l'esprit critique » (analysé lui-même lors de plusieurs journées d'études entre 2022 et 2023). Ces ressources, à l'exception du CLEMI et d'une ressource de l'IRES, mentionnent peu les sciences humaines et sociales.

Les différents entretiens réalisés pour ce rapport montrent que des alternatives à un positionnement scientifique et positiviste sont possibles et souhaitables. En effet, les autres approches issues des sciences sociales que nous avons pu croiser jusqu'ici, quoique différentes, soulignent, d'une part, l'existence de modèles alternatifs aux explications relatives à un déficit d'information des publics et, d'autre part, l'inadaptation et les apories du modèle du déficit ou de la crédulité, tel que mis en avant par les explications cognitivistes ou les propositions pédagogiques contenues dans la rapport Pasquinelli-Bronner, notamment.

Ce modèle déficitaire est en effet largement discrédité par une large littérature scientifique (Rancière, 1987 ; Kearnes, MacNaghten et Wilson 2007 ; Yates, Lalande et Lalancette 2023) qui montre que le simple fait de donner plus d'informations aux publics ne change pas nécessairement leurs opinions ou perceptions d'un phénomène social. Ceci est notamment dû au fait que les acteurs sociaux ne sont pas des êtres purement rationnels, mais qu'ils sont eux-mêmes le produit de formes diverses de socialisation et qu'ils ont

développé différentes relations aux médias et institutions. Surtout, en tant que citoyens, les individus cherchent à faire valoir leur voix dans les processus de prise de décision basés sur une multitude de facteurs parmi lesquels les croyances ou les valeurs éthiques, politiques et religieuses, ainsi que la culture, l'histoire et l'expérience personnelle. En d'autres termes, l'appréhension d'un phénomène social, comme d'un problème public, par les acteurs sociaux ne peut se comprendre qu'en considérant les différents régimes de vérité qui coexistent. De ce fait, il apparaît nécessaire de penser des alternatives en s'engageant auprès des publics par la reconnaissance de leurs savoirs, pratiques et usages. En d'autres termes, comme nous l'avons vu tout au long de ce rapport, il est indispensable et salubre de faire valoir dans les arènes publiques et médiatiques qu'il existe, lorsque l'on parle d'esprit ou réflexivité critique, une multitude d'approches constructivistes et compréhensives qui ont pour point de départ commun de considérer les savoirs et les sciences, non pas comme figées, mais bien plutôt comme des objets construits et situés, largement déterminés par leurs conditions et configurations sociales de production.

CRÉDITS ILLUSTRATIONS :

p. 26 - Resource Database / Unsplash
p. 31 - Resource Database / Unsplash



CONTACTS PRESSE

COMMUNICATION - UMPV :

Service communication

Tél. : 04 67 14 20 00

communication@univ-montp3.fr

COMMUNICATION - UT :

Valentin Euvrard

Chargé de communication scientifique

Tél. : 05 61 55 76 03

valentin.euvrard@univ-tlse3.fr

AUTRICE :

Sarah Labelle

PR en SIC, LERASS, UMPV

sarah.labelle@univ-montp3.fr



Observatoire
des Pratiques
Socio-numériques

AUTRICES

- **BOSLER Sabine** – MCF en sciences de l'information et de la communication, CRESAT, Université de Haute-Alsace
- **LABELLE Sarah** – PR en sciences de l'information et de la communication, LERASS, Université Paul Valéry
- **SEURRAT Aude** – PR en sciences de l'information et de la communication, CEDITEC, Université Paris-Est-Créteil
- **VON SAMSON Elisabeth** – doctorante en sciences de l'information et de la communication, CEDITEC, Université Paris-Est Créteil

Contributeurs et contributrices

BIHL Julia (docteure en sciences de l'information et de la communication, GREM, Université de Louvain-la-Neuve) ; **BOSLER Sabine** (MCF en sciences de l'information et de la communication, CRESAT, Université de Haute-Alsace) ; **COURBIERES Caroline** (PR en sciences de l'information et de la communication, LERASS, Université Paul Sabatier) ; **DELARUE-BRETON Catherine** (PR en sciences du langage, Laboratoire Dynamique du Langage in Situ, Université de Rouen) ; **GIRY Julien**, Docteur en Science Politique, Université de Tours / PRIM ; **LABELLE Sarah** (PR en sciences de l'information et de la communication, LERASS, Université Paul Valéry) ; **PALLARES Gwen** (MCF en didactique des sciences, CEREP, Université de Reims Champagne-Ardenne) ; **PETIT Laurent** (PR en sciences de l'information et de la communication, GRIPIC, INSPE Paris) ; **SCHURGERS Elise** (docteure en sciences de l'information et de la communication, Traverses, Université de Liège) ; **SEURRAT Aude** (PR en sciences de l'information et de la communication, CEDITEC, Université Paris-Est-Créteil) ; **VON SAMSON Elisabeth** (doctorante en sciences de l'information et de la communication, CEDITEC, Université Paris-Est-Créteil)

Pour citer ce rapport : Collectif OPSN 2023 (2025), "Conceptions de l'esprit critique dans le domaine éducatif : les limites d'un « remède à la désinformation »", disponible en ligne sur : <https://www.lerass.com/opsn/>