



Laboratoire
sur la communication
et le numérique
Laboratory for communication
and the digital

NOTE DE RECHERCHE 04

Research Note 04

Enseigner la pensée critique en contexte numérique

UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE

**Gilles Abel
Alexandre Coutant**



Cette publication est diffusée sous la licence Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (CC BY-NC-ND).



Laboratoire sur la
communication et le numérique
Laboratory for
communication and the digital

NOTE DE RECHERCHE 04
RESEARCH NOTE 04

Enseigner la pensée critique en contexte numérique

UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE

Gilles Abel
Alexandre Coutant

Les notes de recherche du LabCMO | 04

Date de publication: Septembre 2026

ISBN 978-2-925449-04-1

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2026

Note réalisée avec l'appui du Fonds de recherche du Québec dans le cadre du projet
«Noûs – L'intelligence collective au service de la pensée critique pour contrer la
désinformation» (Programme de recherche sur la désinformation au Québec, 2023-2025).

Cette publication est diffusée sous la licence Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives (CC BY-NC-ND)



Résumé

Cette note de recherche propose une revue synthétique de la littérature consacrée à la pensée critique et à son enseignement dans un environnement médiatique et informationnel profondément transformé par les technologies numériques. Elle part du constat que l'éducation aux médias et à l'information tend encore souvent à réduire l'esprit critique à des compétences de vérification, d'évaluation des sources ou de détection de la désinformation. À rebours de cette approche essentiellement instrumentale, la littérature examinée invite à considérer la pensée critique comme une pratique plus large, à la fois réflexive, sociale, créative et collective, étroitement liée aux rapports au savoir, aux imaginaires et aux dynamiques de pouvoir. La note présente d'abord les principales définitions et dimensions de la pensée critique ainsi que leur articulation avec les pratiques informationnelles contemporaines. Elle examine ensuite différentes approches pédagogiques susceptibles d'en favoriser le développement : discussion et délibération, situations d'apprentissage philosophiques, production médiatique, pédagogies actives, interdisciplinarité, appropriation critique et créative des technologies numériques. Une attention particulière est portée aux transformations liées aux plateformes algorithmiques et à l'intelligence artificielle générative. La note se conclut par plusieurs pistes de recherche visant à penser l'éducation à l'esprit critique moins comme une adaptation aux normes informationnelles dominantes que comme un apprentissage de l'autonomie, du doute, de la créativité et du pouvoir d'agir.

Mots-clés : pensée critique, éducation aux médias et à l'information, pratiques informationnelles, pédagogie, intelligence artificielle, médias numériques

Abstract

This research note provides a synthetic review of the literature on critical thinking and its teaching in a media and information environment profoundly transformed by digital technologies. It starts from the observation that media and information literacy still often reduces critical thinking to skills such as fact-checking, source evaluation, or the detection of misinformation. Moving beyond this primarily instrumental approach, the literature reviewed here invites us to understand critical thinking as a broader practice that is reflective, social, creative, and collective, and closely connected to relationships with knowledge, imaginaries, and power dynamics. The note first presents the main definitions and dimensions of critical thinking and examines how they relate to contemporary information practices. It then reviews several pedagogical approaches likely to foster its development, including discussion and deliberation, philosophical learning situations, media production, active pedagogies, interdisciplinary approaches, and the critical and creative appropriation of digital technologies. Particular attention is paid to transformations associated with algorithmic platforms and generative artificial intelligence. The note concludes by outlining several avenues for research aimed at approaching critical thinking education less as an adaptation to dominant informational norms than as a process of developing autonomy, doubt, creativity, and agency.

Keywords: critical thinking, media and information literacy, information practices, pedagogy, artificial intelligence, digital media

À propos

Gilles Abel est candidat au doctorat sur mesure en épistémologie des pratiques culturelles à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) à Montréal. Depuis plus de vingt ans, il conçoit et anime des dispositifs de médiation philosophique auprès d'enfants, d'adolescents et de professionnels de l'éducation et de la culture, en Belgique et au Québec. Ses recherches portent sur la médiation philosophique, la justice épistémique, l'éducation aux médias et à l'information et les pratiques culturelles destinées aux jeunes publics.

Alexandre Coutant est professeur au Département de communication sociale et publique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il est responsable de l'axe 2 du LabCMO, consacré aux pratiques informationnelles, aux publics et à l'agir politique. Ses travaux portent sur l'appropriation des technologies et les enjeux de confiance dans les environnements sociotechniques. Il s'intéresse notamment aux pratiques informationnelles, à la prescription des usages, aux systèmes de recommandation et à la circulation de contenus sensibles.

TABLE DES MATIÈRES

1 Introduction

2 Fondements et pluralité de la pensée critique

2 Définition, composantes et pluralité des formes

4 L'esprit critique dans les pratiques informationnelles

5 De la traque des « fausses nouvelles » aux enjeux de confiance

7 L'enseignement de l'esprit critique : ouverture, interdisciplinarité et créativité

8 Des approches pédagogiques innovantes

9 Nouvelles médiations, IA et enjeux de la création

12 Vers une pédagogie de l'incertitude et de la créativité

12 Conclusion

15 Bibliographie

INTRODUCTION

La désinformation, la polarisation des opinions et l'érosion de la confiance envers les institutions traditionnelles ne constituent pas des phénomènes isolés : ils sont les symptômes d'une crise plus profonde des dispositifs d'autorité et de crédibilité qui traverse les sociétés contemporaines fortement numérisées (Coutant et Rueff, 2024 ; de Grosbois, 2022). Cette crise laisse de nombreux individus dans l'incapacité de reconnaître la compétence, l'intelligibilité ou l'indépendance des différentes autorités — politiques, médiatiques, scientifiques. Dans ce contexte, la pensée critique apparaît non pas comme un remède technique à dispenser, mais comme une capacité à cultiver collectivement, ancrée dans des pratiques sociales, des rapports au savoir et des dynamiques de pouvoir que l'éducation doit prendre au sérieux plutôt que de les contourner.

Sous la forme d'une revue synthétique de la littérature, cette note de recherche s'inscrit dans un positionnement explicite : celui d'une éducation à la pensée critique moins instrumentale et moins centrée sur la protection de publics présumés incompetents, et davantage orientée vers le développement de l'autonomie et du pouvoir d'agir dans un environnement médiatique et informationnel profondément remodelé par les technologies numériques (Voirol, 2022). Il ne s'agit pas de transmettre des hiérarchies de sources ou des routines de vérification, mais de comprendre et de légitimer les pratiques informationnelles des apprenants dans leur contexte sociotechnique, pour mieux les outiller et les accompagner dans l'analyse et la transformation de leurs pratiques.

La démarche que nous adoptons part du constat que beaucoup d'initiatives en Éducation aux médias et à l'information (ÉMI), tout en revendiquant la mobilisation de l'esprit critique, n'ont finalement que peu à voir avec ce que la littérature définit précisément sous ce terme. Ainsi, pour constituer le corpus dont cette revue propose une synthèse, nous avons passé au crible la recherche existante en posant systématiquement la question suivante : cette approche développe-t-elle réellement une pensée autonome, ou normalise-t-elle des pratiques informationnelles sous couvert d'émancipation ? (Gefen, 2021 ; Segui-Entraygues, 2024 ; Vraga et Bode, 2020).

La présentation des travaux retenus à l'issue de cet examen de la littérature est structurée en deux grandes parties. La première porte sur la définition de l'esprit critique et de notions connexes, tandis que la deuxième passe en revue les approches pour en favoriser l'apprentissage. Nous concluons cette note par quelques pistes de recherche à développer.

FONDEMENTS ET PLURALITÉ DE LA PENSÉE CRITIQUE

Définition, composantes et pluralité des formes

« Pensée critique », « esprit critique », « jugement critique » : la diversité des expressions employées peut porter à confusion. Pour comprendre comment nous arrivons à produire des jugements critiques, on a coutume de distinguer (Boisvert, 2000) :

- **La pensée critique** : une prédisposition partagée par les personnes humaines à aborder des phénomènes en les soumettant à un ensemble de critères catégoriels et évaluatifs préétablis. Cette faculté peut s'appliquer tout autant à des phénomènes physiques, à des discours ou à nos états internes.
- **L'esprit critique** : la capacité à mobiliser la raison dans une activité réflexive. Il s'agit donc de la mobilisation de la prédisposition qu'est la pensée critique, à travers un ensemble d'attitudes et de compétences apprises.
- **Le jugement critique** : il renvoie à l'emploi de l'esprit critique dans un contexte particulier, en s'appuyant sur un ensemble d'informations propres à la situation.

L'esprit critique est un concept multidimensionnel qui transcende la simple accumulation de connaissances et les compétences cognitives (Facione, 1990 ; Halpern, 1998, 1999 ; Paul et Elder, 2006). Il englobe un ensemble de compétences, d'attitudes et de dispositions permettant aux individus d'évaluer l'information de manière rigoureuse et éclairée, de remettre en question leurs propres préconceptions et de considérer des perspectives alternatives.

Cependant, l'esprit critique ne saurait se réduire à une posture strictement rationnelle : il engage aussi l'imaginaire, le rapport à la fiction, la capacité à se projeter, à douter, à créer du sens dans l'incertitude (Gefen, 2021). Cette capacité peut être également définie comme un processus actif et délibéré d'analyse, d'interprétation, d'évaluation et d'inférence. Gagnon (2015), quant à lui, le définit comme une « pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, métacognitive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (aux sens méthodologique et éthique), en considérant attentivement les critères de choix et la diversité contextuelle ». Cette définition souligne que l'esprit critique est une action en situation, un processus social et contextuel (Giroux, 2020), mais aussi une pratique narrative et créative (Gefen, 2021).

Des travaux récents enrichissent cette compréhension en soulignant que l'esprit critique ne peut se réduire à une simple lutte contre les fausses nouvelles. Il s'agit d'un objectif central, notamment dans l'ÉMI, dont la portée est éminemment politique, sociale et émancipatrice. L'esprit critique y est conçu comme une capacité collective à décrypter le monde, à déconstruire les récits hégémoniques et à produire des contre-récits, dans une

perspective d'émancipation individuelle et sociale (Cordier, 2021 ; Boyington et al., 2022 ; Collectif La Friche et Édumédias, 2021).

Par ailleurs, d'autres perspectives récentes proposent d'élargir la définition de l'esprit critique au-delà des seules compétences argumentatives. Pour Desrosiers (2024), l'enjeu n'est pas tant de devenir un argumentateur habile que de cultiver un véritable caractère intellectuel. L'esprit critique authentique reposerait ainsi sur des vertus intellectuelles spécifiques, telles que l'humilité (reconnaître la précarité de ses connaissances), l'ouverture à la contradiction, la souplesse (accepter de changer d'avis), la curiosité (s'exposer à la diversité des points de vue) et la générosité (pratiquer l'écoute attentive et équitable). Cette vision met en avant la nécessité de « penser contre soi-même », de savoir accueillir la contradiction et de remettre en question ses propres certitudes.

En somme, ces perspectives plurielles invitent à redéfinir l'esprit critique comme une posture intellectuelle et éthique, à la fois individuelle et collective, qui s'exerce dans la déconstruction des récits dominants, la création de contre-récits, l'engagement dans la société et la culture du doute, de l'humilité et de l'écoute.

L'esprit critique se caractérise donc par la capacité à analyser et évaluer l'information, notamment en identifiant les faits, opinions, biais et sources, afin de distinguer le fiable du trompeur et de reconnaître les stratégies de manipulation (Vraga et al., 2021 ; Guess et al., 2020 ; Vinhas et Bastos, 2022 ; Walter, 2024 ; Mahmoudi, 2020 ; Zhou et al., 2024). Il implique également la compréhension des mécanismes de production de l'information, qu'il s'agisse des normes professionnelles, de la vérification des faits, de l'analyse des structures de pouvoir ou encore de la performativité du langage et de la force des récits (Boyadjian, 2020 ; Éthier et al., 2018 ; Gefen, 2021).

Un esprit critique suppose par ailleurs une remise en question de ses convictions et une ouverture à la diversité des points de vue, ce qui requiert curiosité intellectuelle et tolérance à l'ambiguïté (Halpern, 1999 ; Wicaksono et al., 2024 ; Zhou et al., 2024).

À l'ère numérique, l'adaptabilité, la réflexivité et l'apprentissage continu sont essentiels pour s'ajuster à l'évolution technologique et à la transformation des formes de narration (Bouckaert, 2023 ; Gefen, 2021 ; Michelot, 2020 ; Segui-Entraygues, 2024 ; Van Damme et Zahner, 2022 ; Vincent-Lancrin et al., 2019). Dans une perspective pragmatique, l'esprit critique encourage alors à prendre conscience des justifications plus ou moins solides sur lesquelles reposent les différents points de vue auxquels nous sommes confrontés plutôt que de procéder à la mise à jour d'une vérité universelle (Cefaï, 2016).

Dans la perspective de rendre ces dimensions concrètes pour des personnes apprenantes, il est pertinent d'intégrer dans les pratiques des situations d'apprentissage philosophiques (SAP), telles que décrites par Gagnon (2015). Par exemple, un enseignant peut proposer à ses étudiants d'aborder un événement d'actualité, d'en identifier les acteurs, les enjeux et les positions, puis de formuler une question philosophique à partir de cette analyse. Ce travail débouche sur un dialogue argumenté

en groupe, suivi d'une réflexion individuelle structurée accompagnée d'un livrable, comme un journal de bord ou une carte conceptuelle. Cette démarche favorise la mobilisation des différentes habiletés de pensée et attitudes, la coélaboration de sens et la rigueur, tout en ancrant la production de jugements critiques dans une pratique dialogique et réflexive (Gagnon, 2015).

De même, des exercices sur les présupposés permettent de développer la métacognition et la rigueur argumentative des personnes apprenantes. Ces dernières sont invitées à examiner des énoncés complexes, par exemple « La philosophie est inutile parce que nous n'arrivons jamais à trouver des réponses finales à nos questions » ou « Les réseaux sociaux sont dangereux parce qu'ils propagent forcément de fausses nouvelles », à en identifier les présupposés implicites, puis à reformuler les questions pour expliciter, atténuer, voire éliminer ces présupposés. Ce type d'activité, structuré autour de la discussion et de l'analyse collective, permet de développer une vigilance critique face aux implicites du langage et de la pensée (Gagnon, 2015).

L'esprit critique dans les pratiques informationnelles

Notre relation à l'information est façonnée par nos pratiques sociales, nos usages des technologies, mais aussi par nos imaginaires, nos attentes, nos récits collectifs (Boyadjian, 2020 ; Gefen, 2021). Comprendre cette interaction est essentiel, car les motivations à s'informer, les sources utilisées et les compétences numériques mobilisées composent notre rapport à l'information (Poellhuber et al., 2021).

La sociologie des usages (Jouët, 2000) met en évidence la diversité des appropriations, des détournements et des pratiques développées par les individus dans leurs rapports aux technologies numériques. Dans le champ éducatif, cette perspective rejoint la nécessité de dépasser une conception purement instrumentale des compétences numériques et de favoriser des usages critiques et créatifs (Michelot, 2020). Dans ce contexte, on constate que les pratiques informationnelles émancipatrices sont inégalement réparties au sein de la société (Granjon, 2022). Les motivations à s'informer varient en effet selon des facteurs sociodémographiques (âge, revenu, éducation), le rapport au politique et le contexte d'utilisation (Afifi, 2024 ; Boyadjian, 2020 ; Tremblay et Coutant, 2024). Pourtant, à l'ère numérique, caractérisée par la circulation tous azimuts de contenus aux fiabilités variées, il est crucial de développer des routines de jugement critique des différents types de contenus et de sources d'information, qu'il s'agisse des médias traditionnels, souvent perçus comme crédibles mais confrontés à une crise d'attention (Coutant et Rueff, 2024 ; Vinhas et Bastos, 2022), du journalisme citoyen et des médiactivistes qui offrent des perspectives alternatives mais dont les critères de qualité de l'information peuvent varier et ne sont pas toujours explicités (Guess et al., 2020 ; Wuyckens et al., 2022), ou encore des infomédiaires et plateformes algorithmiques qui proposent l'accès à des contenus informationnels plus ou moins variés, mais brouillent le rapport aux sources, favorisent les contenus plus susceptibles de nous affecter, sans égard pour leurs caractéristiques, et n'encouragent pas l'exercice des différentes habiletés associées à la pensée critique (Guess et al., 2020 ; Putri et al., 2024).

La circulation de l'information relève aussi de la force des récits et des dispositifs narratifs, sur lesquels devrait tout autant s'exercer l'esprit critique (Gefen, 2021).

L'accès à l'information numérique requiert donc des compétences techniques mais aussi la capacité de s'approprier les contenus (Michelot, 2020 ; Zhou et al., 2024). Ces compétences sont essentielles pour naviguer de manière émancipée dans l'écosystème informationnel (Michelot, 2020) et impliquent de pouvoir lire et comprendre les textes en ligne (Zhou et al., 2024).

Cependant, la démocratisation de l'accès à l'information a intensifié la surcharge informationnelle, rendant difficile le tri et créant confusion et désengagement (Ehrlén et al., 2023 ; Guess et al., 2020 ; Pennycook et Rand, 2019). Il est donc crucial de développer des stratégies pour gérer le flux d'informations et se concentrer sur les sources les plus pertinentes ou dignes de confiance (Cordier, 2021).

Afin d'illustrer ces enjeux, une démarche pédagogique pertinente consiste à demander aux personnes étudiantes de recenser et de classer leurs sources d'information, d'analyser les critères de crédibilité et d'identifier leurs stratégies de vérification. Ce travail peut être prolongé par une comparaison des pratiques entre différents groupes sociaux, par exemple selon l'âge ou le niveau d'études. Cette activité permet d'ancrer la réflexion sur l'information dans des pratiques concrètes et de développer une conscience critique des usages médiatiques (Gagnon, 2015).

Un autre exemple, également inspiré des situations d'apprentissage philosophique, consiste à organiser une activité en « îlots de rationalité » sur un sujet complexe, comme la vaccination ou le changement climatique. Les étudiants sont répartis en groupes d'experts disciplinaires (santé, économie, éthique, politique), documentent la question sous différents angles, puis partagent leurs analyses en plénière afin de construire une recommandation collective argumentée. Ce type de démarche favorise la prise en compte de la complexité des enjeux et l'intégration de perspectives plurielles dans l'analyse critique de l'information (Gagnon, 2015).

Comprendre les fondements de la pensée critique permet dès lors d'aborder les défis spécifiques liés à la désinformation et aux récits médiatiques, lesquels constituent le cœur des enjeux de l'ÉMI.

De la traque des « fausses nouvelles » aux enjeux de confiance

Le terme « fausses nouvelles » est imprécis et englobe une diversité de contenus : satire, parodie, nouvelles fabriquées, publicité trompeuse, etc. (Guess et al., 2020). Il est donc crucial d'utiliser des termes plus univoques comme « mésinformation » (fausse mais non intentionnelle) et « désinformation » (fausse et intentionnelle) (Vinhas et Bastos, 2022).

Comme le rappelle Gefen (2021), la désinformation n'est pas seulement une affaire de faits : elle s'appuie sur la force des récits, la performativité du langage, et la capacité à déplacer les cadres d'interprétation. Ce phénomène est amplifié par les algorithmes des

plateformes, qui favorisent la viralité et la polarisation (Duque et Coutant, 2025 ; Ehrlén et al., 2023).

Pour travailler ces enjeux dans une perspective pédagogique, une simulation avancée de « fact-checking » peut être proposée. Les étudiants reçoivent des articles web ou des publications virales issues des réseaux sociaux et doivent, en équipes, vérifier les faits à l'aide d'outils numériques (*fact-checkers*, recherche inversée d'images, analyse de métadonnées, etc.). Ils présentent ensuite une synthèse argumentée de leur démarche et des critères d'évaluation retenus. Cette activité met l'accent sur la rigueur méthodologique et la réflexivité dans l'analyse de l'information (Gagnon, 2015).

Une autre démarche consiste à analyser une séquence de désinformation réelle, par exemple un hypertrucage (*deepfake*) politique. Les étudiants identifient les mécanismes de diffusion, les acteurs impliqués et les réponses institutionnelles ou citoyennes. Ce travail permet de comprendre les dynamiques de viralité et les enjeux éthiques liés à la circulation de l'information trompeuse. Il permet aussi de se rendre compte que la seule observation d'éventuelles imperfections ne suffit pas : les métadonnées associées, le contexte de diffusion du contenu et les conversations l'accompagnant fournissent souvent des indices et des jugements critiques bien plus utiles.

La défiance envers les médias et les figures d'autorité ne relève pas d'un simple déficit de compétences critiques : elle s'enracine dans une crise structurelle de la crédibilité des institutions, alimentée par des décennies de biais perçus, de manque de transparence et d'influence de pouvoirs économiques et politiques sur la production de l'information (Coutant et Rueff, 2024 ; de Grosbois, 2022). Traiter cette défiance comme un problème pédagogique à corriger risque de reproduire exactement ce qu'elle dénonce : une posture surplombante qui délégitime l'expérience et le jugement des personnes apprenantes, tout en occultant des problèmes structurels pourtant bien documentés. Une approche plus féconde consiste à prendre au sérieux ce que cette défiance dit des rapports de pouvoir dans la production et la circulation de l'information, et partir de là pour construire une réflexivité collective plutôt qu'une adhésion guidée (Cordier, 2023 ; Gefen, 2021).

Pour aborder cette question, il est possible d'organiser un débat mouvant¹ structuré où les personnes étudiantes doivent successivement défendre puis critiquer la fiabilité d'un média, en mobilisant des arguments issus de la recherche en sociologie des médias. L'objectif est de prendre conscience de la complexité des enjeux et d'expérimenter la pluralité des points de vue. Une autre activité pertinente consiste à réaliser une analyse croisée de la couverture d'un même événement par plusieurs médias, à identifier les différences de traitement et à discuter des causes possibles, telles que la ligne éditoriale ou le contexte politique. Ces démarches favorisent une posture réflexive et nuancée vis-à-vis des médias.

¹ Le débat mouvant est une technique d'animation dans laquelle les personnes participantes se positionnent physiquement dans l'espace en fonction de leur accord ou de leur désaccord avec une proposition, puis peuvent changer de position au fil des arguments échangés (Caroti, 2019).

Ces enjeux invitent à examiner les approches pédagogiques existantes avec un regard critique : certaines contribuent effectivement au développement d'une pensée autonome, d'autres reproduisent, sous couvert d'esprit critique, des formes de normalisation des pratiques informationnelles.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE : OUVERTURE, INTERDISCIPLINARITÉ ET CRÉATIVITÉ

La littérature recense plusieurs types d'approches pédagogiques. Certaines restent instrumentales — enseigner à vérifier les sources, à détecter les faux — et peuvent être utiles en première instance, mais manquent de granularité pour développer ce que nous entendons ici par esprit critique : une posture réflexive, collective et non surplombante. D'autres visent plus explicitement l'autonomie et le pouvoir d'agir. Parmi les plus fréquemment citées, et en gardant cette distinction en tête, nous identifions les quatre approches suivantes :

- **L'éducation aux médias et à la narration** : renforcer l'ÉMI pour comprendre le fonctionnement des médias et les techniques de manipulation (Halpern, 2024), mais aussi la construction des récits, la pluralité des genres et des voix (Gagnon, 2015 ; Gefen, 2021). Il est en outre important de l'intégrer transversalement dans l'ensemble des disciplines (Segui-Entraygues, 2024).
- **Le développement de l'esprit critique et créatif** : favoriser l'analyse, l'évaluation, la synthèse de l'information (Halpern, 1998 ; Facione, 1990 ; Zhou et al., 2024), en apprenant à identifier les biais (Pennycook et Rand, 2019), à évaluer la crédibilité des sources (Zhou et al., 2024) et à remettre en question les préjugés (Facione, 1990). Il s'agit aussi de développer la capacité à produire, détourner et réinventer les formes narratives (Halpern, 1998 ; Segui-Entraygues, 2024).
- **La discussion, le débat, la création collective** : créer des espaces de discussion pour échanger des points de vue et argumenter de manière constructive (Lamaro et al., 2024), en encourageant l'expression des opinions et la remise en question des idées reçues, et en mettant en évidence les failles dans les raisonnements (Mercier, 2020). Cela permet d'argumenter, de douter et de créer du sens ensemble.
- **L'utilisation critique et créative des technologies numériques** : les outils numériques peuvent servir l'apprentissage de l'esprit critique à condition d'être abordés non comme des instruments neutres mais comme des objets sociotechniques dont les architectures, les modèles économiques et les normes d'interaction façonnent activement les pratiques informationnelles (Michelot, 2020 ; Jeanneret, 2014 ; Duque et Coutant, 2025). L'enjeu n'est pas seulement d'utiliser les outils, mais de comprendre ce qu'ils font à notre rapport à l'information.

L'esprit critique, dans cette perspective, n'est pas seulement une compétence à acquérir, mais une posture existentielle, une manière d'habiter le monde, d'envisager la littérature, l'art, la science comme des espaces d'expérimentation, de résistance, de réparation (Gefen, 2017, 2021).

Des approches pédagogiques innovantes

Les défis d'un écosystème informationnel changeant invitent à développer des approches pédagogiques innovantes qui favorisent l'acquisition de l'esprit critique chez les personnes étudiantes de niveau collégial et universitaire, et même auparavant (Lipman, 2025). Pour jouer un rôle habilitant, l'ÉMI, au-delà d'une transmission de compétences dans l'utilisation d'outils de recherche et d'accès à l'information, doit permettre de comprendre le fonctionnement des médias, la production de l'information et ses effets sur nos perceptions, notamment en mettant l'accent sur l'analyse des biais et la vérification des faits (Machete et Turpin, 2020 ; Mustapha et al., 2024 ; Afifi, 2024 ; Collectif La Friche et Édumédias, 2021).

La question de l'appropriation sociale de ces informations devient aussi essentielle : cette consommation de contenus s'inscrit dans une participation active et un engagement dans les débats publics, qui, pour être entière, nécessite de développer des compétences argumentatives et la capacité à considérer des perspectives variées (Lamaro et al., 2024). Enfin, la promotion d'une utilisation responsable et éthique des technologies numériques permet de sensibiliser les personnes étudiantes aux enjeux liés au pouvoir des dispositifs médiatiques, à la traçabilité et à la transformation des pratiques informationnelles (Jeanneret, 2014), mais aussi de connecter ces contextes numérisés au continuum de leurs pratiques informationnelles dans leur quotidien (Cordier, 2023).

Ces perspectives éloignent l'apprentissage de l'esprit critique d'une seule acquisition de compétences instrumentales (telles que savoir installer une application d'information, savoir configurer ses notifications, etc.) ou d'une transmission de sources considérées fiables (telles que la télévision avant YouTube ou un organe de presse avant un créateur de contenu, etc.) qui, si elles peuvent être utiles en première instance, manquent de granularité pour formuler des jugements critiques sur la variété des contenus trouvés dans chacun de ces espaces. Gagnon (2015) souligne ainsi l'importance des rapports aux savoirs dans le développement de l'esprit critique, définissant le rapport au savoir comme une « relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits de savoirs ». Là encore, il est moins question d'intérioriser des hiérarchies présentées comme faisant consensus que de proposer une démarche réflexive et métacognitive permettant d'interroger chaque type de savoir rencontré (Gagnon, 2015 ; Paul et Elder, 2006).

Cette perspective met en lumière comment nos conceptions de la connaissance et de l'apprentissage influencent notre capacité à évaluer l'information de manière critique. L'esprit critique implique une attitude de remise en question constante de ses propres convictions et la capacité d'accepter des points de vue différents. L'objectif visé est que

les personnes apprenantes développent une curiosité intellectuelle qui les incite à rechercher constamment de nouvelles informations et perspectives, et à évaluer la fiabilité de ces nouvelles informations et perspectives. Conséquemment, les bénéfices individuels en termes d'autonomie face aux contenus consultés découlent davantage du travail critique collectif mené que d'une expertise personnelle, nécessairement limitée face à la multiplicité des sujets auxquels les individus sont confrontés quotidiennement (Cefai, 2016 ; Voirol, 2022).

Il apparaît aujourd'hui fondamental que les personnes étudiantes et enseignantes développent une conscience réflexive de leurs propres rapports aux savoirs, car cette prise de recul conditionne leur capacité à exercer un esprit critique éclairé et à évaluer la fiabilité des informations auxquelles elles sont exposées (Orosz et al., 2024 ; Sádaba et Salaverría, 2023 ; Afifi, 2024). Toutefois, bien que de nombreux travaux insistent sur la nécessité d'outiller les jeunes pour faire face à la désinformation, des obstacles liés notamment aux dispositions et aux compétences des personnes étudiantes, au système éducatif, au contexte culturel et aux effectifs des classes persistent dans l'enseignement supérieur et entravent l'intégration de la pensée critique dans les pratiques pédagogiques (Afifi, 2024).

Dans cette optique, il est pertinent d'intégrer des exemples concrets de démarches pédagogiques, comme la réalisation d'un balado (*podcast*) ou d'une vidéo sur un sujet d'actualité, où les personnes étudiantes sont amenées à analyser les choix narratifs (inclusion/exclusion d'informations, mise en scène, etc.) et à justifier leurs décisions. Un atelier de création d'infox (« fake news ») peut également s'avérer productif : les personnes étudiantes conçoivent une infox, puis analysent collectivement les mécanismes de persuasion utilisés et les stratégies de déconstruction possibles. La discussion et la création collective peuvent être stimulées par l'organisation de cafés-philo universitaires sur des controverses médiatiques, en s'appuyant sur des méthodes issues du dialogue philosophique, telles que le questionnement, la reformulation et la co-élaboration de sens. Enfin, l'initiation à l'analyse de données, par l'exploration de bases de données ouvertes pour vérifier des affirmations chiffrées dans les médias et la réalisation de visualisations critiques, permet de mobiliser des compétences numériques au service de la pensée critique (Gagnon, 2015).

Par ailleurs, les évolutions technologiques, notamment l'essor de l'intelligence artificielle, posent de nouveaux défis et ouvrent des perspectives inédites pour l'enseignement de la pensée critique.

Nouvelles médiations, IA et enjeux de la création

L'essor de l'IA générative (IAG) pose des défis inédits à la pensée critique : prolifération des hypertrucages, automatisation des récits, opacité des algorithmes (Gilbert et Gilbert, 2024 ; Hagendorff, 2024). La technologie peut aussi être utilisée pour créer et diffuser de la désinformation à grande échelle (Gilbert et Gilbert, 2024). Il est donc crucial de développer des compétences en matière d'évaluation critique des contenus générés par

l'IA (Yusuf et al., 2024 ; Zou et al., 2024) et d'intégrer sans tarder ces compétences dans les programmes d'ÉMI.

Il est également pertinent d'examiner comment l'IAG peut être utilisée pour soutenir et améliorer la pensée critique (Qawqzeh, 2024), tout en restant vigilant face à ses biais (Gerlich, 2025 ; O'Neil, 2016). Mais, comme le suggère Gefen (2025), ces technologies peuvent être réappropriées, détournées, investies de sens critique et créatif par les artistes, les écrivains, et plus largement par les citoyens. L'enjeu n'est pas de s'opposer à la technologie, mais d'en faire un espace d'expérimentation, de narration, de réparation du monde (Gefen, 2017).

Plus largement, les technologies numériques peuvent être exploitées de diverses manières pour stimuler et renforcer la pensée critique (Michelot, 2020) :

- **Recherche d'information avancée** : former les personnes étudiantes à utiliser efficacement les moteurs de recherche, les bases de données en ligne et les bibliothèques numériques pour trouver des informations pertinentes et fiables est essentiel. Il est tout aussi important de leur apprendre à évaluer la crédibilité des sources. Par exemple, les personnes étudiantes confrontent des sources historiques et d'actualité à l'aide de moteurs de recherche, puis justifient collectivement la fiabilité de leurs choix pour débusquer des contenus peu fiables. Le développement rapide de l'usage de résumés générés par des IAG encourage à inclure à ces dimensions des démarches de test de la qualité des réponses produites par ces outils à la fiabilité variable.
- **Analyse de données rigoureuse** : l'utilisation d'outils d'analyse de données, notamment en s'initiant aux pratiques d'Online INTelligence (OSINT) et à leur épistémologie singulière (Deneuville, 2025), permet aux personnes étudiantes de développer des compétences en interprétation et en évaluation critique des informations quantitatives et qualitatives. Cette approche favorise une compréhension plus approfondie des enjeux complexes et une prise de décision éclairée. Plusieurs activités peuvent être envisagées ; par exemple, s'engager dans un atelier dans lequel on mobilisera des outils numériques pour décortiquer des données (exemple : les chiffres de la pandémie), repérer les biais dans ces données et débattre en petits groupes des interprétations possibles.
- **Création de contenu multimédia engageant** : encourager les personnes étudiantes à créer du contenu multimédia — tel que des vidéos, des balados, des présentations ou des sites web — leur fournit l'occasion d'exposer leurs idées de manière créative et engageante (Halpern, 1998 ; Segui-Enraygues, 2024), tout en renforçant leur capacité à synthétiser et à communiquer efficacement des informations complexes, notamment en mobilisant des formes narratives inventives. Par exemple, les personnes étudiantes produisent une vidéo ou un balado sur une controverse numérique, synthétisent plusieurs sources et présentent leur travail pour recueillir les avis critiques de leurs pairs.

- **Participation active à des communautés en ligne** : l'engagement dans des communautés en ligne permet aux personnes étudiantes d'échanger avec des pairs et avec des experts, de poser des questions et de partager leurs connaissances, tout en expérimentant la nécessité d'évaluer quelle autorité informationnelle accorder à chaque interactant selon les informations qu'il partage, favorisant ainsi l'apprentissage collaboratif et le développement d'une pensée critique contextualisée. Par exemple, prendre part à des forums ou groupes spécialisés pour commenter, argumenter et débattre sur un enjeu du numérique comme l'IA ou les hypertrucages, en faisant ensuite un bilan réflexif sur ses pratiques.

Dans cette optique de stratégies pédagogiques innovantes, une approche spécifique de l'ÉMI, telle que défendue par le Collectif La Friche et Édumédias (2021), propose de dépasser la simple prévention du complotisme ou de la radicalisation pour viser une portée éminemment politique, sociale et émancipatrice.

Cette approche s'inspire de l'éducation populaire et privilégie la « pédagogie du faire » : mettre les personnes apprenantes en situation de produire des médias, d'analyser des objets médiatiques et de débattre. Elle s'efforce ainsi de déconstruire les représentations médiatiques dominantes et de donner la parole aux publics éloignés des canaux traditionnels de diffusion de l'information, afin de promouvoir un regard critique sur la société, notamment sur les rapports de domination qui la structurent et les stéréotypes qui y circulent. Ce faisant, l'ÉMI œuvre à la construction d'une citoyenneté active, réflexive, voire transformative. L'esprit critique y est cultivé comme une capacité collective, et cette démarche est assumée comme n'étant pas neutre, visant la transformation sociale et la réduction des inégalités. Les personnes expertes de l'information ou des médias y sont convoquées dans une démarche de co-construction, permettant la reconnaissance de leurs qualités professionnelles, mais sans céder pour autant le droit et la capacité de prendre la parole de manière critique en tant que personne citoyenne. Notons que ces spécialistes y gagnent aussi énormément en compréhension de leurs publics, ce qui aboutit à transformer dans les deux sens la relation de reconnaissance entre les médias et leurs publics.

À ce titre, si le numérique occupe une place croissante dans les dispositifs de formation à l'esprit critique, il convient de rappeler que d'autres modalités — impliquant le corps, l'espace et la manipulation d'objets — jouent un rôle fondamental dans le développement du jugement critique. Les approches dites de la « pensée incarnée » insistent sur l'importance des expériences sensorielles et des interactions en présentiel pour favoriser la réflexivité et l'analyse (Paquot, 2024). Plus largement, l'espace public, comme le souligne Paquot, constitue un lieu privilégié et fécond de confrontation des idées, de débat démocratique et d'apprentissage citoyen : il permet l'exercice concret de la pensée critique à travers la rencontre, la délibération et l'appropriation collective des lieux,

contribuant ainsi à la formation d'esprits critiques engagés dans la société (Miessen, 2024)².

À titre d'exemple, un atelier sur les hypertrucages proposera aux personnes étudiantes d'analyser collectivement des vidéos générées à l'aide de l'IAG, d'identifier les indices de manipulation, puis d'élaborer une charte universitaire de vérification des contenus multimédias, en s'appuyant sur des critères scientifiques et éthiques. Par ailleurs, un projet de veille technologique peut consister à suivre l'évolution d'un outil d'IAG, à analyser ses usages médiatiques et à produire une synthèse critique sur ses impacts potentiels en matière d'information et de désinformation. Ces démarches permettent de sensibiliser les personnes étudiantes aux enjeux contemporains de la création et de la circulation de l'information.

En somme, ces transformations de l'environnement médiatique invitent à repenser la pédagogie de l'esprit critique, en privilégiant une posture d'incertitude, de créativité et d'engagement collectif pour la transformation sociale plutôt que de viser l'adaptation des individus aux normes informationnelles dominantes.

Vers une pédagogie de l'incertitude et de la créativité

L'esprit critique ne se réduit pas à une compétence technique : il s'incarne dans une posture existentielle, une capacité à douter, à créer, à réparer, à s'engager dans la société (Boullier, 2017). Les pédagogies actives, la « pédagogie du faire », la production de médias, les débats et l'analyse collective, ainsi que les approches interdisciplinaires sont donc à privilégier.

Dans cette optique, la création d'un média étudiant (journal, webTV, blog) constitue un projet collectif où chaque étape — choix des sujets, vérification, écriture, diffusion — est l'occasion de mobiliser et de discuter les principes de l'esprit critique. L'évaluation des apprentissages portera tant sur la production réalisée que sur la réflexivité démontrée par les personnes apprenantes dans le processus. Par ailleurs, la mise en place de situations d'apprentissage philosophiques, où le dialogue est au cœur de la démarche, permet aux personnes étudiantes de travailler sur des enjeux d'actualité, de formuler des questions, de construire des argumentaires, de confronter leurs points de vue et de rédiger des synthèses individuelles. Ces dispositifs favorisent l'incertitude, la curiosité, la capacité à douter et à créer, et contribuent à la formation d'esprits critiques engagés dans la société (Gagnon, 2015).

CONCLUSION

La pensée critique se révèle être une faculté indispensable pour évoluer avec succès dans l'écosystème informationnel actuel. Loin d'être une simple compétence technique

² Voir l'initiative New Public pour des incarnations sociotechniques de ces espaces : <https://newpublic.org/>

ou une posture sceptique, elle donne lieu à une pratique plurielle, interdisciplinaire, collective, créative et engagée de l'esprit critique. Elle suppose d'articuler analyse rationnelle, ouverture à la diversité des formes, réflexivité sur les imaginaires et engagement dans la cité (Gefen, 2021). Les approches pédagogiques gagnent donc à évoluer afin de perfectionner l'aptitude des personnes étudiantes à juger l'information avec discernement, à saisir les mécanismes qui sous-tendent la production de l'information, et à s'adapter aux mutations constantes du paysage médiatique (Michelot, 2020).

Pour cela, l'enseignement de l'esprit critique doit s'ouvrir à la pluralité des disciplines, des genres, des récits, des médiations : il s'agit moins de transmettre des certitudes que de cultiver l'incertitude, la curiosité, la capacité à douter, à créer et à réparer (Gefen, 2017, 2021). En outillant les personnes étudiantes avec ces compétences essentielles, nous leur donnons les moyens de remettre en question les idées reçues, d'adopter une approche nuancée et réflexive face à l'information et de contribuer activement à la construction d'une société informée et engagée.

Dans un contexte contemporain riche de défis à la fois nouveaux et nombreux pour l'enseignement de l'esprit critique, plusieurs pistes de recherche ont été examinées dans les travaux récents en ÉMI :

1. Au-delà de la simple acquisition de compétences critiques individuelles, comment les institutions éducatives et les médias peuvent-ils collaborer pour cultiver une culture de la vérification à l'échelle sociétale (*cross-institutional media literacy*), favorisant une participation citoyenne éclairée et proactive face aux enjeux informationnels contemporains ? (Mesquita et al., 2024 ; Fastrez et Landry, 2023 ; Kahne et Bowyer, 2019).
2. Dans un contexte où les algorithmes de recommandation personnalisent et fragmentent de plus en plus l'accès à l'information, quelles stratégies pédagogiques réellement innovantes peuvent-elles être mises en œuvre pour limiter les risques d'enfermement dans des « bulles de filtres » et encourager une exploration diversifiée et critique des perspectives médiatiques ? (Coady, 2024 ; Ridley et Pawlick-Potts, 2021).
3. Face à l'essor des hypertrucages et autres contenus médiatiques produits par l'IAG, comment pouvons-nous développer des approches éducatives qui enseignent la détection des fausses informations tout en sensibilisant aux implications éthiques et sociales de ces technologies émergentes ? (Ahmed et al., 2024 ; Hagendorff, 2024).
4. Comment les recherches sur les rapports aux savoirs peuvent-elles éclairer la conception d'interventions médiatiques et éducatives plus efficaces pour lutter contre le scepticisme envers la science et contre les théories du complot, en tenant compte des dimensions affectives, identitaires et sociales qui sous-tendent

l'adhésion à ces croyances ? (Druckman et al., 2021 ; Rudloff et Appel, 2023 ; Bronstein, 2021).

5. Dans quelle mesure l'intégration de l'intelligence artificielle dans les outils d'analyse médiatique peut-elle transformer notre compréhension des mécanismes de désinformation et de polarisation en ligne, et quelles sont les limites et les biais potentiels de ces approches automatisées que nous devons également prendre en compte ? (Turner Lee et al., 2019 ; Zawacki-Richter et al., 2019 ; Ananny et Crawford, 2018).
6. Comment les approches de conception créative peuvent-elles être appliquées à la création de plateformes médiatiques alternatives et participatives qui favorisent le débat constructif, la transparence et la vérification collaborative des faits, tout en garantissant la protection de la liberté d'expression et la diversité des opinions ? (Coutant, 2021 ; Gillespie, 2018).

Ces pistes, bien que distinctes par leurs objets, qu'il s'agisse des institutions, des algorithmes, de l'IAG, des rapports aux savoirs ou des plateformes alternatives, convergent vers une même exigence : ne plus réduire l'esprit critique à une aptitude strictement individuelle, mais le penser aussi comme une capacité collective de réflexivité et d'action, qui se cultive dans des dispositifs, des relations et des pratiques partagées, et pas seulement dans les dispositions individuelles.

Documenter ces pistes, c'est donc aussi interroger les conditions pédagogiques, technologiques et démocratiques dans lesquelles une société peut collectivement exercer son jugement, produire du sens et reprendre prise sur ses environnements informationnels.

BIBLIOGRAPHIE

Afifi, S. (2024). Exploration des obstacles à la pensée critique dans l'enseignement supérieur : entre représentations des enseignants universitaires de français et proposition de solutions. *Revue Internationale du Chercheur*, 5(1), 609–628. <https://www.revuechercheur.com/index.php/home/article/view/889>

Ahmed, S., Bee, A. W. T., Ng, S. W. T. et Masood, M. (2024). Social media news use amplifies the illusory truth effects of viral deepfakes: A cross-national study of eight countries. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 68(5), 778–805. <https://doi.org/10.1080/08838151.2024.2410783>

Ananny, M. et Crawford, K. (2018). Seeing without knowing: Limitations of the transparency ideal and its application to algorithmic accountability. *New Media & Society*, 20(3), 973–989. <https://doi.org/10.1177/1461444816676645>

Boisvert, J. (2000). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. De Boeck Université.

Bouckaert, M. (2023). The assessment of students' creative and critical thinking skills in higher education across OECD countries: A review of policies and related practices. *OECD Education Working Papers* (no 293). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35dbd439-en>

Boullier, D. (2017). Éduquer à l'incertitude : un paradoxe amplifié par le numérique. Dans M. Lamouroux et L. Trouche (dir.), *Cultures numériques. Éducation aux médias et à l'information* (p. 15–24). Canopé.

Boyadjian, J. (2020). Désinformation, non-information ou sur-information ? Les logiques d'exposition à l'actualité en milieux étudiants. *Réseaux*, 222(4), 21–52. <https://doi.org/10.3917/res.222.0021>

Boyington, B., Butler, A. T., Higdon, N., Huff, M. et Roth, A. L. (2022). *The media and me: A guide to critical media literacy for young people*. Triangle Square.

Bronstein, M. V., Pennycook, G., Buonomano, L. et Cannon, T. D. (2021). Belief in fake news, responsiveness to cognitive conflict, and analytic reasoning engagement. *Thinking & Reasoning*, 27(4), 510–535. <https://doi.org/10.1080/13546783.2020.1847190>

Caroti, D. (2019). *Mener un débat mouvant en classe* [parcours de formation en ligne]. Réseau Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/notice/mener-un-debat-mouvant-en-classe>

Cefaï, D. (2016). Publics, problèmes publics, arènes publiques... Que nous apprend le pragmatisme ? *Questions de communication*, 30, 25–64. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.10704>

Coady, D. (2024). Stop talking about echo chambers and filter bubbles. *Educational Theory*, 74(1), 92–107. <https://doi.org/10.1111/edth.12620>

Collectif La Friche et ÉduMédias. (2021). *Petit manuel critique d'éducation aux médias : pour une déconstruction des représentations médiatiques*. Éditions du Commun.

Cordier, A. (2021). Exercer un esprit critique en confiance : le défi de l'éducation à l'information et aux médias. *Hermès, La Revue*, 88(2), 168–174. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03541492>

Cordier, A. (2023). *Grandir informés. Les pratiques informationnelles des enfants, adolescents et jeunes adultes*. C&F éditions.

Coutant, A. (2021). Des espaces d'expression diversifiés ouverts par le numérique. Dans S. Larochelle, J. Guillarmou et J. Caron-Malenfant (dir.), *L'état du Québec 2022*. Del Busso.

Coutant, A. et Rueff, J. (2024). Tout défiant envers les médias est-il un complotiste ? *Politique et sociétés*, 43(3). <https://doi.org/10.7202/1111457ar>

- de Grosbois, P. (2022). *La collision des récits : le journalisme face à la désinformation*. Écosociété.
- Deneuve, A. (2025). *OSINT : enquêtes et démocratie*. INA. <https://hal.science/hal-05355827v1>
- Desrosiers, M. (2024). *L'art de ne pas toujours avoir raison ou Penser contre soi-même avec Montaigne*. Leméac.
- Druckman, J. N., Klar, S., Krupnikov, Y., Levendusky, M. et Ryan, J. B. (2021). Affective polarization, local contexts and public opinion in America. *Nature Human Behaviour*, 5(1), 28–38. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-01012-5>
- Duque, N. et Coutant, A. (2025). *Le rapport à l'information dans la littérature scientifique. 3. Le fonctionnement des plateformes*. Les notes de recherche du LabCMO, 03. https://infosfiabiles.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/100/2026/02/LabCMO_Note_3_VF-1.pdf
- Ehrlén, V., Talvitie-Lamberg, K., Salonen, M., Koivula, M., Villi, M. et Uskali, T. (2023). Confusing content, platforms, and data: Young adults and trust in news media. *Media and Communication*, 11(4), 320–331. <https://doi.org/10.17645/mac.v11i4.7104>
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Audigier, F. (dir.). (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ethie.2018.01>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
- Fastrez, P. et Landry, N. (dir.). (2023). *Media literacy and media education research methods: A handbook*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003045366>
- Gagnon, M. (2015). Rapports aux savoirs et pratiques critiques en communauté de recherche philosophique : quels enjeux pour les élèves et les enseignants ? *Éducation et socialisation*, 39. <https://journals.openedition.org/edso/1373>
- Gefen, A. (2017). *Réparer le monde. La littérature française face au XXI^e siècle*. José Corti.
- Gefen, A. (2021). *L'idée de littérature. De l'art pour l'art aux écritures d'intervention*. José Corti.
- Gefen, A. (2025). Les enjeux de l'art augmenté. *Esprit*, 2025(4), 55–63. <https://doi.org/10.3917/espri.2504.0055>
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), article 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Gilbert, C. et Gilbert, M. A. (2024). The role of artificial intelligence (AI) in combatting deepfakes and digital misinformation. *International Research Journal of Advanced Engineering and Science*. <https://irjaes.com/wp-content/uploads/2024/10/IRJAES-V9N4P81Y24.pdf>
- Gillespie, T. (2018). *Custodians of the internet: Platforms, content moderation, and the hidden decisions that shape discourse*. Yale University Press.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2e éd.). Bloomsbury Academic.
- Granjon, F. (2022). *Classes populaires et usages de l'informatique connectée : des inégalités sociales-numériques*. Presses des Mines.
- Guess, A. M., Lerner, M., Lyons, B., Montgomery, J. M., Nyhan, B., Reifler, J. et Sircar, N. (2020). A digital media literacy intervention increases discernment between mainstream and false news in the United States

and India. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(27), 15536–15545. <https://doi.org/10.1073/pnas.1920498117>

Hagendorff, T. (2024). Mapping the ethics of generative AI: A comprehensive scoping review. *Minds and Machines*, 34, article 39. <https://doi.org/10.1007/s11023-024-09694-w>

Halpern, B. (2024). Critical awakening: Enhancing students' agency through critical media literacy. *Educational Research and Development Journal*, 27(1), 14–35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1431502>

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 1999(80), 69–74. <https://doi.org/10.1002/tl.8005>

Jeanneret, Y. (2014). *Critique de la trivialité. Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Éditions Non Standard.

Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18(100), 487–521. <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>

Kahne, J. et Bowyer, B. (2019). Can media literacy education increase digital engagement in politics? *Learning, Media and Technology*, 44(2), 211–224. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1601108>

Lamaro, G., Kimoga, J., Nampijja, D. et Reichert, F. (2024). Enhancing critical thinking through academic collaborations. *African Educational Research Journal*, 12(4), 255–261. <https://doi.org/10.30918/AERJ.124.24.042>

Lipman, M. (2025). *À l'école de la pensée* (N. Decostre, trad. et adapt.; C. Point, préf.). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/jj.33941379>

Machete, P. et Turpin, M. (2020). The use of critical thinking to identify fake news: A systematic literature review. Dans M. Hattin, M. Matthee, H. Smuts, I. Pappas, Y. Dwivedi et M. Mäntymäki (dir.), *Responsible design, implementation and use of information and communication technology* (p. 106–117). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45002-1_20

Mahmoudi, K. (2020). Esprit critique et pouvoir d'agir : vers le développement d'une « attitude critique » ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66(3), 51–63. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0051>

Mercier, H. (2020). *Not born yesterday: The science of who we trust and what we believe*. Princeton University Press.

Mesquita, L., Maneta, M. et Brites, M. J. (2024). Beyond verification: The evolving role of fact-checking organisations in media literacy education for youth. *Media and Communication*, 12, article 8690. <https://doi.org/10.17645/mac.8690>

Michelot, F. (2020). « Esprit (critique), es-tu là ? » Enseigner aux compétences numériques et informationnelles, un enjeu sociétal. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(1), 97–104. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n1-17>

Miessen, M. (dir.). (2024). *Agonistic assemblies: On the spatial politics of horizontality*. Sternberg Press.

- Mustapha, M., Lasisi, M. I. et Barabash, V. V. (2024). Are they tools? Anglophone West African countries' students' misconception of media literacy and critical thinking for combating misinformation. *Journal of Media Literacy Education*, 16(1), 94–103. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2024-16-1-7>
- Orosz, G., Faragó, L., Paskuj, B. et Krekó, P. (2024). Strategies to combat misinformation: Enduring effects of a 15-minute online intervention on critical-thinking adolescents. *Computers in Human Behavior*, 159, article 108338. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108338>
- O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown.
- Paquot, T. (2024). *L'espace public* (3e éd.). La Découverte. <https://droit.cairn.info/publications-de-thierry-paquot--4629?lang=fr>
- Paul, R. et Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Pearson.
- Pennycook, G. et Rand, D. G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.06.011>
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Roy, N. et Parent, S. (2021). Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19, entre défis et perspectives – Partie 3. Enseigner à distance en temps de pandémie : réflexion sur les défis et les succès d'une adaptation dans l'urgence pour les formateurs universitaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 1–2. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-01>
- Putri, S. D., Purnomo, E. P. et Khairunissa, T. (2024). Echo chambers and algorithmic bias: The homogenization of online culture in a smart society. *SHS Web of Conferences*, 202, article 05001. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202420205001>
- Qawqzeh, Y. (2024). Exploring the influence of student interaction with ChatGPT on critical thinking, problem solving, and creativity. *International Journal of Information and Education Technology*, 14(4), 596–601. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2024.14.4.2082>
- Ridley, M. et Pawlick-Potts, D. (2021). *Algorithmic literacy and the role for libraries*. *Information Technology and Libraries*, 40(2), 1–15. <https://doi.org/10.6017/ital.v40i2.12963>
- Rudloff, J. P. et Appel, M. (2023). When truthiness trumps truth: Epistemic beliefs predict the accurate discernment of fake news. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 12(3), 344–351. <https://doi.org/10.1037/mac0000070>
- Sádaba, C. et Salaverría, R. (2023). Tackling disinformation with media literacy: Analysis of trends in the European Union. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17–33. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>
- Segui-Entraygues, A. (2024). Entre créativité et normativité, comment enseigner l'esprit critique en EMI : quelques pistes pour préserver une durabilité sociale informationnelle [communication]. *Humanisme numérique et durabilité sociale*, MICA/EUTIC. <https://hal.science/hal-04757322>
- Tremblay, M.-D. et Coutant, A. (2024). *Le rapport à l'information dans la littérature scientifique. 1. La motivation à s'informer*. Les notes de recherche du LabCMO, 01. <https://infosfiables.uqam.ca/>
- Turner Lee, N., Resnick, P. et Barton, G. (2019, 22 mai). Algorithmic bias detection and mitigation: Best practices and policies to reduce consumer harms. *Brookings Institution*.

<https://www.brookings.edu/articles/algorithmic-bias-detection-and-mitigation-best-practices-and-policies-to-reduce-consumer-harms/>

Van Damme, D. et Zahner, D. (dir.). (2022). *Does higher education teach students to think critically?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cc9fa6aa-en>

Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. et Vidal, Q. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school.* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>

Vinhas, O. et Bastos, M. (2022). Fact-checking misinformation: Eight notes on consensus reality. *Journalism Studies*, 23(4), 448–468. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2022.2031259>

Voirol, O. (2022). Communication et reconstruction. La critique chez John Dewey. Dans F. Aubin, É. George et J. Rueff (dir.), *Perspectives critiques en communication : contextes, théories et recherches empiriques. Tome 2* (p. 129–161). Presses de l'Université du Québec.

Vraga, E. K. et Bode, L. (2020). Defining misinformation and understanding its bounded nature: Using expertise and evidence for describing misinformation. *Political Communication*, 37(1), 136–144. <https://doi.org/10.1080/10584609.2020.1716500>

Vraga, E. K., Tully, M., Maksl, A., Craft, S. et Ashley, S. (2021). Theorizing news literacy behaviors. *Communication Theory*, 31(1), 1–21. <https://doi.org/10.1093/ct/ctaa005>

Walter, Y. (2024). Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, article 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>

Wicaksono, A. G., Sunarno, W., Saputro, S. et Prayitno, B. A. (2024). A systematic literature review of research trends on critical thinking skills. *SHS Web of Conferences*, 184, article 01002. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418201002>

Wuyckens, G., Landry, N. et Fastrez, P. (2022). Untangling media literacy, information literacy, and digital literacy: A systematic meta-review of core concepts in media education. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 168–182. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-12>

Yusuf, A., Bello, S., Pervin, N. et Tukur, A. K. (2024). Implementing a proposed framework for enhancing critical thinking skills in synthesizing AI-generated texts. *Thinking Skills and Creativity*, 53, article 101619. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101619>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. et Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Zhou, D., Patankar, S., Lydon-Staley, D. M., Zurn, P., Gerlach, M. et Bassett, D. S. (2024). Architectural styles of curiosity in global Wikipedia mobile app readership. *Science Advances*, 10(43). <https://doi.org/10.1126/sciadv.adn3268>

Zou, X., Su, P., Li, L. et Fu, P. (2024). AI-generated content tools and students' critical thinking: Insights from a Chinese university. *IFLA Journal*, 50(2), 228–241. <https://doi.org/10.1177/03400352231214963>