

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports

Développement de l'esprit critique chez les élèves

N° 2021-147 – juillet 2021

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Développement de l'esprit critique chez les élèves

Juillet 2021

Alain ABÉCASSIS
Paul MATHIAS

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Saisine et méthodologie	1
Problématique	1
1. Des disciplines à l'EMI	3
1.1. La pluralité des savoirs	3
1.2. Positionnement de l'EMI.....	4
2. Structuration de l'EMI	5
2.1. Le Clémi, un opérateur national bien identifié	5
2.2. La question du pilotage ministériel.....	6
2.3. De fortes inégalités académiques	9
Conclusion	12
Annexes.....	15

Saisine et méthodologie

Par courrier du 21 décembre 2020 (annexe 1), le directeur du cabinet du ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports a saisi la cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) en vue d'une « mission d'évaluation pour la structuration d'une politique en faveur des développements de l'esprit critique chez les élèves ».

Par note du 11 janvier 2021 (annexe 2), la cheffe de l'IGÉSR a désigné les inspecteurs généraux Alain Abécassis, en qualité de pilote, et Paul Mathias, en qualité de rapporteur, pour conduire cette mission.

Cette mission s'inscrit en complémentarité et en cohérence :

- d'une part, avec les travaux conduits par le Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN), dans le cadre d'un groupe de travail coordonné par Elena Pasquinelli et Gérald Bronner « Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation », dont le texte de synthèse est publié sur le site du CSEN¹ ;
- d'autre part, avec les analyses et propositions du groupe de travail piloté par le directeur délégué du centre pour l'éducation aux médias et à l'information (Clémi) Serge Barbet, chargé d'une réflexion sur le renforcement de l'éducation aux médias et à l'information en relation avec la citoyenneté numérique, dont le rapport a été remis au ministre le 1^{er} juillet 2021.²

La mission vise à proposer un pilotage national et académique adapté de la formation à l'esprit critique, ainsi qu'à structurer et à mettre en cohérence, autour d'une stratégie homogène, les divers dispositifs et acteurs mobilisés, les projets en cours, leurs modalités de réalisation et les ressources de formation.

En raison du contexte sanitaire, la mission a réalisé ses travaux à partir, principalement, d'entretiens conduits le plus souvent à distance, avec des acteurs institutionnels et de terrain pouvant constituer un échantillon représentatif des différentes forces et structures mobilisées autour du développement de l'esprit critique et, plus particulièrement, de l'éducation aux médias. La liste des personnes rencontrées figure en annexe 3.

Faute de données détaillées disponibles dans les temps impartis, compte tenu également de l'ampleur du sujet, qui concerne toutes les dimensions de l'école, la mission ne prétend pas donner une vision exhaustive des moyens et des organisations consacrés au développement de l'esprit critique. Elle s'est essentiellement attachée à identifier, d'une part, les points aveugles des dispositifs qu'elle a pu examiner, et, d'autre part, les points d'amélioration susceptibles de renforcer, de décloisonner et d'élargir à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative les formations à l'esprit critique. La mission entend ainsi faire des propositions pour l'organisation d'un pilotage national susceptible de mettre en œuvre des politiques éducatives favorisant, dans tous les enseignements du premier degré comme du second degré, un exercice affermi de l'esprit critique.

Problématique

L'esprit critique ne se décrète pas. Si, dans un État démocratique, son développement est propice à l'exercice d'une réflexion désaliénée, plurielle et tolérante, il suppose néanmoins un soin constant des représentations, des opinions, des savoirs. Pour les écoliers comme, plus tard, pour les étudiants et même pour les adultes, *a fortiori*, pour tous ceux qui deviennent membres de la communauté éducative, apprendre pourrait sembler un processus naturel et largement mécanique, voire partiellement inconscient. Or chacun étant constamment exposé à des énoncés, des sentences, des jugements que forgent et diffusent la famille, le milieu social, les institutions, les médias, il appartient à tous de se saisir de ce halo de significations et de s'en donner la meilleure maîtrise possible. De surcroît, avec l'internet et les réseaux sociaux, les écoliers, les étudiants, puis en somme les adultes eux-mêmes sont criblés d'informations et toujours sommés de

¹ Voir :

https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/VDEF_Eduquer_a_lesprit_critique_CSEN.pdf

² Rapport sur le renforcement de l'éducation aux médias et à l'information et de la citoyenneté numérique :

<https://www.education.gouv.fr/media/90745/download>

« prendre part », « évaluer », « approuver », « s'indigner de », etc. Mais il faut aussi les imaginer capables de tenir un cap, de virer, de profiter d'une brise ou de se protéger de la tempête. Or leurs ressources propres n'y suffisent jamais, leurs talents demandent à être cultivés, leur jugement à être affermi.

L'école est le lieu privilégié d'une telle désaliénation du jugement. La dispensation des savoirs, dans leur pluralité en même temps que dans leur complémentarité et leurs liaisons, permet en principe à chacun de se constituer un paysage conceptuel pluriel et complexe susceptible de le libérer des pensées monolithiques du milieu familial ou même amical, de celles qui émergent inmanquablement dans un environnement plus ou moins immédiat et naturellement étroit. L'école est à la fois le lieu et le moment où l'enfant apprend à se construire, non plus par les seules vertus de l'affectivité et de l'évidence première, mais dans une relation distanciée au monde et aux autres, aussi bien aux autres enfants qu'aux adultes qui n'appartiennent pas à son périmètre affectif, à ces adultes qui représentent le monde objectif, pour ainsi dire : celui de la société en général et de ses exigences propres et irréductibles.

Or cette construction est précisément celle de l'esprit critique, qui ne se résume pas à la capacité de dire « non » ou à l'exercice d'une opposition unilatérale à ce qui est donné comme énoncé, mais qui se forme et s'entretient comme réception, interrogation, évaluation, assimilation, parfois transformation des représentations et des propositions qui leur donnent sens. L'esprit critique est une perspective, il traduit l'angle sous lequel un énoncé est appréhendé et compris, éventuellement infléchi, altéré ou transformé. En soi, ce n'est donc *rien*, ce n'est pas un contenu de connaissance, pas même un protocole formel de représentation : c'est une manière, un biais, la synthèse de ce qu'on a pu distinguer comme « esprit de géométrie », qui requiert la mobilisation des savoirs et de leurs ressources propres, et « esprit de finesse », manière d'intuition ou de saisie immédiate d'un sens. En quoi il est aussi *beaucoup*, il est même le centre de gravité d'une vision affermie du réel, qu'elle soit par ailleurs embarquée dans les récits des autres – ce que dit le professeur à l'école, au collège, au lycée ou à l'université est un tel « récit des autres » –, ou qu'elle soit ouverte avec prudence sur les irréductibles contradictions que présentent toujours l'environnement social, politique, culturel, le monde des autres et de tous.

L'école est le lieu et le moment privilégiés d'une construction de l'esprit critique parce qu'elle est le lieu et le moment privilégiés de l'acquisition des savoirs disciplinaires, d'une part, et de l'acquisition de ce qu'on appelle les « compétences douces », d'autre part – de toutes celles qui, sans être véritablement des compétences, traduisent des aptitudes à s'ouvrir aux autres, à les rencontrer, à les estimer, à s'entretenir avec eux. Si l'on apprend les mathématiques et la chimie, à l'école, ou les langues et les lettres, on y apprend aussi la diversité, la pluralité, mais à y affermir aussi ses positions propres et à les faire valoir dans le respect de cette pluralité et de cette diversité des positions des autres.

Mais précisément, on *l'apprend*, ce qui signifie que rien n'est joué d'avance et que rien ne garantit, en bout de course, que le but est atteint. D'ailleurs il faut interroger ce « but » comme but : est-il pertinent de postuler qu'à la sortie de l'école, un adolescent a *acquis* un esprit critique ? Sans doute faut-il réduire une première fois cette prétention : il aura acquis *de* l'esprit critique ; et derechef, il ne l'aura pas acquis, mais il s'y sera exercé et aura pris la voie d'une culture de la tolérance, mais aussi de la justification de ses positions personnelles et de ses croyances. Tout est là, en effet : « esprit critique », cela signifie qu'on pense et qu'on opine *en première personne*, qu'on se rend capable de tenir une position intellectuelle ou morale, qu'on se donne les moyens de juger des représentations auxquelles on est inévitablement exposé – en somme qu'on ne se laisse pas porter par les bourrasques du verbe ambiant.

En quoi l'on voit bien qu'il s'agit moins d'un objectif et d'un acquis que d'un projet dont la réalisation s'étend tout au long de la vie, de l'âge scolaire à l'âge adulte qui en est idéalement le prolongement, de l'âge des apprentissages proprement dits à celui de la citoyenneté et de l'inscription de soi dans le monde des autres.

C'est donc qu'eu égard au développement de l'esprit critique, le rôle et la tâche de l'école sont immenses. Pour assurer l'ouverture et la liberté de pensée si puissamment entées sur une culture des « valeurs de la République », l'école est commise à mobiliser tous les moyens dont elle dispose pour en assurer le développement. Or il ne s'agit pas d'un « bloc de moyens » qui serait sous la main parmi d'autres, de cotation et d'efficacité équivalentes. Les moyens mobilisables doivent capillariser son propre système de transmission des savoirs et des conduites : il s'agit des disciplines qu'elle enseigne, non pas telle ou telle, mais bien *toutes* les disciplines, dont l'enseignement ne passe jamais par une succession d'exposés dogmatiques et clos sur

eux-mêmes, mais par une exposition toujours critique et ajustée aux compétences et aux talents des élèves ; il s'agit des activités sportives ou culturelles qu'elle favorise et qui contribuent au développement personnel de ses élèves ; il s'agit des leviers institutionnels qu'elle actionne, aussi bien au niveau des administrations centrales des ministères de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports ou de la culture et de la communication – les directions, notamment, ou leurs partenaires comme Canopé ou le Clémi – qu'au niveau des territoires académiques, avec les politiques rectorales ou les dispositifs de bassin. Le développement de l'esprit critique mobilise toute l'école, qu'on raisonne en termes d'espace – national ou territorial – ou en termes de temps – le premier et le second degrés, les études supérieures, mais aussi la formation tout au long de la vie, dont l'exigence est encore plus ardente pour les professionnels enseignants et, plus largement, pour les gestionnaires et les administrateurs de la communauté éducative (chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, inspecteurs, etc.).

En somme, l'esprit critique ne fait pas question ; il est une *cause* et l'école est son lieu privilégié d'émergence.

1. Des disciplines à l'EMI

L'esprit critique est à la fois le biais et le ressort du jugement qui s'exerce dans toute activité de connaissance, ainsi que dans tout positionnement intersubjectif et, notamment, moral. Le jugement et le savoir se tiennent comme le corps et sa place, parmi les autres, sous leur regard, sous leur propre jugement. De là toute une modulation de l'esprit critique, que rien ne tient isolément de pratiques de connaissance ou de conduites déterminées.

1.1. La pluralité des savoirs

« *Apprendre, a-t-on pu écrire, c'est apprendre par cœur.* » Mais apprendre par cœur, faut-il ajouter, ce n'est pas simplement enregistrer, c'est apprendre avec cœur et c'est comprendre. Il n'y a dès lors pas de jugement qui s'acquière ni qui s'affermisse sans cette distance, parfois ténue, mais toujours nécessaire, entre celui qui apprend et ce qu'il apprend. Or cela ne se cultive pas que dans les « grandes classes », cela s'expérimente et se vit dès le premier degré : « *Mentalement, [les enfants] recourent des situations, ils font appel à leurs connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse.* »³ Plus tard dans la scolarité ? « *Dans tous les enseignements en fonction des besoins, mais en histoire, en géographie et en sciences en particulier, les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique.* »⁴ Assurément, les formules sont légion, dans les programmes scolaires, qui mettent au centre des enseignements les modulations, même apparemment insensibles, de l'esprit critique et de ses lieux d'application. Sans vouloir reprendre extensivement les analyses du conseil scientifique de l'éducation nationale⁵, il est évident qu'une culture de l'esprit critique irrigue les programmes scolaires, qui ne sont jamais des nomenclatures de savoirs, mais toujours des indications destinées à la distillation d'une manière critique d'exercer son jugement.

Il faut dès lors à la fois reconnaître et assumer que l'esprit critique doit d'abord se développer à bas bruit. Cela signifie principalement deux choses : d'une part, que les apprentissages soient effectivement conduits dans l'esprit, non d'un simple transfert de connaissances, mais d'une authentique transmission de manières d'appréhender et de traiter des objets de connaissance en jeu : faire des mathématiques, ce n'est pas réciter une table d'addition ou de multiplication ; c'est, cet automatisme acquis, appliquer une pratique des nombres à des objets dont on saisit quelque chose de leur numérabilité, comme par exemple : « *Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée.* »⁶. Faire du français, c'est sans doute savoir distinguer le singulier du pluriel ou l'infinitif du participe passé, mais c'est surtout, à terme, s'approprier le sens du pluriel, la distinction de l'action en cours, de l'action passée, de l'action possible, en somme les

³ BO spécial n° 2 du 26 mars 2015, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, la formule est reprise dans les programmes renouvelés de 2020 (BO n° 31 du 30 juillet 2020).

⁴ BO n° 30 du 26 juillet 2018 : Cycle 3 – Volet 2 : Contributions essentielles des différents enseignements du cycle commun, la formule est reprise dans les programmes renouvelés de 2020 (BO n° 31 du 30 juillet 2020).

⁵ Elena Pasquinelli et Gérald Bronner, *Éduquer à l'esprit critique*, juin 2021 (*op. cit.*).

⁶ BO n° 31 du 30 juillet 2020 : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771

possibilités de la langue et sa plasticité sémantique. L'esprit critique s'exerce là, à bas bruit en effet et peut-être même trivialement, et déjà dans les opérations les plus anodines des apprentissages.

Il en résulte un constat et un impératif. Pour ce qu'il en est du constat, il est clair qu'il n'y a donc pas de discipline privilégiée pour l'exercice de l'esprit critique, même si la logique et les sciences, les lettres et la grammaire, la philosophie ou l'histoire (des idées ou des mouvements politiques par exemple) constituent des espaces académiques singulièrement exposés à l'exercice conscient de l'esprit critique. Mais précisément, l'exercice inconscient des ressorts critiques du jugement, c'est-à-dire un exercice non thématique ou non explicité mais toujours déjà-là est, aussi paradoxal que cela puisse paraître, comme la fondation d'un usage couramment critique du jugement, des représentations et donc de la parole et du savoir. Et pour ce qu'il en est de l'impératif, il importe de souligner que la formation des maîtres, à quelque niveau d'enseignement que ce soit, ne peut jamais se départir de cette exigence à la fois cognitive, morale et sociale d'une approche et d'une maîtrise critiques des contenus acquis et transmissibles.

Cet impératif induit une première recommandation de la mission, en complément et en précision de celle qui figure dans le rapport précité relatif au renforcement de l'éducation aux médias et à l'information en relation avec la citoyenneté numérique⁷.

Recommandation n° 1 : prévoir la présence de modules « esprit critique » dans les formations initiale et continue des enseignants, non comme modules « abstraits » ou « autonomes », mais bien comme modules ajoutés aux apprentissages des professeurs, pour assurer la cohérence de leur formation professionnelle avec l'exercice de leurs missions, conformément aux exigences de l'École. Certaines de ces formations ont vocation à être communes à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et de ses partenaires – non seulement professeurs, mais également personnels administratifs et d'inspection.

1.2. Positionnement de l'EMI

Il existe également une forme d'exercice à *haut bruit* de l'esprit critique, notamment dans l'exposition inévitable, au sein de l'école, des thématiques sociétales les plus communes. Chaque époque, du reste, laisse émerger de telles thématiques : en France, depuis son abolition le 9 octobre 1981, la peine de mort ne fait plus vraiment débat – même si l'événement historique fait l'objet d'un apprentissage, d'une culture et donc de discussions autour des débats de jadis. Le vote des femmes ne fait pas non plus débat, ni leur émancipation financière, acquise de fraîche date, il ne faut pas l'oublier, par une loi du 13 juillet 1965. Mais l'égalité femmes - hommes, l'égalité filles - garçons, le statut des personnes lesbiennes, gays, bi, trans, *queer* ou indéterminées (LGBTQI), la place du religieux dans la société ou dans l'école, la laïcité, la procréation médicalement assistée (PMA), la gestation pour autrui (GPA), ce sont là autant de thématiques encore ouvertes et qui exigent un exercice à *haut bruit* de l'esprit critique – c'est-à-dire de prendre, pour ainsi dire, à bras-le-corps, ce dont il est à chaque fois question, et de contribuer à définir, avec d'autres et dans des contextes sociaux invariablement troublés, les enjeux de telles questions de société et les conditions de construction d'un jugement personnel étayé, partagé ou non. Autrement dit, il existe des thématiques qu'il convient d'aborder *comme telles* de façon critique, ou encore en explicitant aussi parfaitement que possible les enjeux d'esprit critique qu'elles renferment.

Les disciplines scolaires et académiques peuvent être, à cet effet, diversement sollicitées, mais, à l'École, ou plutôt à côté de l'École, c'est le traitement de la façon dont existent ces questions qui doit être appréhendé avec rigueur et détermination. Or ces questions n'existent pas *in abstracto*, elles existent dans la société et, plus précisément, à travers les médias et, désormais, les réseaux sociaux. Par voie de conséquence, le rôle d'une éducation aux médias et à l'information (EMI), conjointement au rôle que jouent les disciplines – toutes les disciplines – acquiert lui-même une importance capitale et, avec lui, une des structures principales imaginées pour en guider et en déployer la pratique : le Clémi. L'autre structure essentielle au déploiement normatif de l'EMI est constituée par le réseau des professeurs-documentalistes, dont le rôle est appelé à être affermi, au sein des établissements scolaires, où il reste parfois cantonné à celui, subalterne, de la gestion des centres de documentation et d'information (CDI).

⁷ Rapport sur le renforcement de l'éducation aux médias et à l'information et de la citoyenneté numérique (*op. cit.* p. 11), *Renforcer et structurer la place de l'EMI dans la formation initiale, continuée et continue des personnels enseignants et d'éducation du premier et du second degré*

<https://www.education.gouv.fr/media/90745/download>

En tout état de cause, ce qu'il faut entendre par esprit critique à *haut bruit*, ce sont les vertus intellectuelles requises par les sollicitations sociétales que subissent enfants et adultes et auxquelles les élèves sont tout particulièrement exposés, mais sans toujours disposer des « sécurités » nécessaires à une assomption claire et sereine de leurs enjeux. Une maîtrise des médias, une connaissance des processus de production et de diffusion de l'information et, désormais, une compréhension aussi extensive que possible, non seulement des fonctionnalités, mais aussi des logiques plurielles des réseaux deviennent un corpus de connaissances rigoureusement indispensables à la formation des élèves, des étudiants, des futurs adultes et des citoyens.

Un problème crucial est donc celui de l'articulation ou même de l'ajustement des disciplines académiques, d'une part, enseignées progressivement à l'école et nourrissant invariablement une culture à *bas bruit* de l'esprit critique, avec, d'autre part, l'éducation aux médias et à l'information, plus ouvertement axée sur les problématiques suscitant un exercice à *haut bruit* de l'esprit critique et une application plus immédiatement et plus explicitement risquée du jugement aux objets communs à l'ensemble de la société et qui deviennent, par la force des choses, ceux de l'école, des élèves, puis des citoyens. Où l'on voit que, dans le second degré, le problème pour ainsi dire « théorique » des disciplines enseignées rencontre le problème pratique de leur distribution au sein du corps enseignant, et, plus précisément, celui des rôles respectifs, d'une part, des professeurs des disciplines d'enseignement et, d'autre part, des professeurs-documentalistes, définis pour ces derniers par la circulaire n° 2017-051 du 28 mars 2017.

2. Structuration de l'EMI

Les modes d'organisation et de pilotage de l'EMI sortent du cadre habituel des programmes nationaux comme de leurs horaires. S'ils sont dès lors moins explicites et moins facilement identifiables, ils traduisent néanmoins l'ouverture de l'école sur un environnement diversifié, car ils reposent largement sur l'appel aux initiatives et aux impulsions des différents acteurs de l'éducation nationale et de ses partenaires.

2.1. Le Clémi, un opérateur national bien identifié

Il n'est nullement anecdotique ou insignifiant que la création du Clémi remonte à 1983 et qu'il s'inscrive donc dans l'histoire scolaire du dernier demi-siècle. Le choix d'en faire un lieu de partage et de dialogue entre les acteurs du monde éducatif perdure, et il a toujours su et pu résister aux changements de politique – ou ne serait-ce que de tonalité des politiques éducatives. Il a créé une proximité durable du monde de l'École et de celui des médias, puis, au fur et à mesure qu'elles se sont développées, de celui des sciences de l'information et de la communication. La qualité des ressources que produit ou diffuse le Clémi est unanimement reconnue. Mais surtout, sa capacité à accompagner et à interroger les évolutions continues des médias, qu'elles soient technologiques ou culturelles et qu'elles aillent de la presse écrite aux réseaux sociaux, l'oblige à faire évoluer en permanence ses recherches et ses pratiques, et donc son offre. Son affermissement institutionnel, jusqu'à son intégration à Canopé, aura sans doute été progressif ; mais le Clémi aura donné un contenu et une visibilité à l'éducation aux médias et à l'information, qui permettent de bien l'identifier au niveau national et d'en apprécier les vertus éducatives et la nécessité citoyenne.

De ce constat découle une première série de recommandations concernant le Clémi.

Recommandation n° 2 : renforcer la visibilité et les moyens du Clémi au niveau national.

À cette fin, il convient de bien préserver son identification et sa spécificité au sein de Canopé, en particulier au travers du rôle original que joue son conseil d'orientation et de perfectionnement (Cop).

Le renforcement du Clémi suppose également de sécuriser – voire d'augmenter – ses moyens humains, qui sont passés de 25 équivalents temps plein (ETP) autrefois à 18 aujourd'hui, cet étiage critique se révélant bien trop limité au regard de la montée en puissance de son activité et des attentes qui se manifestent à son égard.

Le positionnement du Clémi doit enfin tirer parti de son adossement institutionnel et développer des synergies avec le réseau Canopé en matière de diffusion de ressources, pour bénéficier de la puissance du réseau territorial de Canopé et de son implication dans les politiques académiques, mais également pour accompagner, de manière thématique plus ciblée, le rôle de Canopé en matière de formation. Son rôle doit être tout particulièrement renforcé dans le domaine de la formation à distance, en liaison étroite avec le

réseau des Inspé – notamment au travers du projet e-Inspé – et avec celui des écoles de formation des corps d’inspection, des chefs d’établissements et des différents cadres éducatifs (notamment avec l’Institut des hautes études de l’éducation et de la formation (IH2EF)) ;

Recommandation n° 3 : pour ce qui concerne le conseil d’orientation et de perfectionnement (Cop) du Clémi, veiller au renouvellement régulier, à l’équilibre, à la pluralité et à la continuité de sa composition.

Acteurs de l’école, partenaires et responsables des médias, variété des supports (presse, radio, télévision et, désormais, réseaux sociaux), équipes de recherche (notamment en sciences de l’information et de la communication) doivent contribuer tous ensemble et sur un pied d’égalité à la définition de ses politiques propres. Il importe également, à cet égard, que la présidence du Cop garantisse la liberté des échanges, le repérage des problématiques émergentes, et qu’elle bénéficie à cet effet d’un soutien administratif permettant la continuité et la régularité de ses travaux.

Recommandation n° 4 : porter un soin particulier au choix et au renouvellement de l’équipe dirigeante du Clémi, le cas échéant par voie d’appel à candidatures, afin de renforcer la visibilité et, par leur attractivité, la légitimité des missions qui lui sont dévolues.

Recommandation n° 5 : organiser à échéance régulière (tous les trois ans, par exemple) un colloque national sur les différents aspects de la contribution de l’EMI aux développements de l’esprit critique, sous ses formes patentes (à *haut bruit*) ou latentes (à *bas bruit*).

La valorisation de travaux de recherche, les comparaisons et les coopérations internationales permettraient d’actualiser les questions et les enjeux liés à l’éducation aux médias et à l’information, de valoriser les réseaux d’enseignants déjà engagés et de susciter de nouvelles mobilisations, sans être soumis à une actualité de nature trop souvent émotionnelle.

2.2. La question du pilotage ministériel

L’implication politique des ministres successifs en faveur de l’éducation aux médias et à l’information est incontestable et constante, même si elle accuse une respiration liée à l’actualité ou à certaines grandes thématiques sociétales. Il importe donc que le pilotage ministériel soit, à l’avenir, davantage ancré dans la continuité des politiques éducatives et non pas seulement inspiré ou contraint par une actualité politique ou médiatique au présent.

L’événement récurrent et fortement visible que le Clémi a su susciter, la *Semaine de la presse et des médias à l’école*, mobilise régulièrement l’appui et l’intervention des ministres, qui contribue à donner de l’ampleur aux différentes manifestations et initiatives qui s’inscrivent dans ce cadre. De même, l’actualité, hélas parfois tragique, comme celle des attentats de janvier et de novembre 2015, ou l’assassinat de Samuel Paty, en novembre 2020, provoque, au-delà de celle des ministres et des plus hauts dirigeants de l’État, la mobilisation immédiate, au plus haut niveau, des responsables des médias, très bien préparée par le travail de fond continu assuré par le Clémi et par son Cop. Aucun doute n’est dès lors permis sur l’importance politique que le ministère attache aux enjeux de l’éducation aux médias et à l’information.

Mais son pilotage souffre de discontinuité : latent en temps ordinaire, au point de faire craindre une indifférence politique ou une sous-estimation des enjeux de l’éducation aux médias et à l’information, il peut prendre, face aux événements les plus tragiques de l’actualité, une intensité susceptible, à l’inverse, de traduire une tentation de reprise en main, oblitérant l’engagement obscur, mais bien réel, efficace et continu des équipes nationales et académiques.

De manière plus préoccupante, le pilotage ministériel peine à s’inscrire dans une conduite continue des politiques éducatives. Sans doute l’essentiel de cette conduite relève-t-il, comme on le verra, des politiques académiques, et, plus encore, des projets d’école et d’établissement. Mais ces politiques et ces projets doivent pouvoir trouver des points d’appui nationaux et une légitimité institutionnelle que n’assurent pas, quelles que soient leur implication et la qualité de leurs productions, le Clémi, Canopé, ou même, isolément, les recteurs ou les régions académiques.

Or, le rattachement national de l’éducation aux médias et à l’information aux directions du ministère (direction générale de l’enseignement scolaire [DGESCO] ou direction du numérique éducatif [DNE]), voire à

différents bureaux en leur sein, est toujours demeuré fluctuant et il relève davantage d'un suivi administratif – au demeurant faible, éclaté et assez indifférent aux contenus – que d'un véritable pilotage politique et institutionnel. Un véritable pilotage politique et institutionnel relève effectivement du plus haut niveau des directions des ministères et ne peut être confié à des bureaux épars, en leur sein, quels que soient par ailleurs la compétence et l'engagement de celles et de ceux qui y contribuent.

Les incertitudes et les flottements dans la définition des missions des professeurs-documentalistes, pourtant identifiés parmi les principaux artisans de l'EMI, sont à cet égard symptomatiques des manques qui caractérisent le pilotage ministériel. Si, en effet, un Capes de documentation a été créé en 2005, fermement adossé à une formation en technologies de l'information et de la communication et visant à attester des compétences relatives aux politiques documentaires, les professeurs-documentalistes, dans les établissements, sont parfois relégués à des fonctions plus pratiques qu'éducatives, comme la gestion des espaces de documentation ou l'animation de pratiques « culturelles ». Leur reconnaissance comme professeurs certifiés a encore besoin d'être confortée, dans la mesure où, d'une part, ils sont peu sollicités pour enseigner ou pour travailler dans le cadre des équipes éducatives à des fins de transmission de savoirs ; et où, d'autre part, leur statut administratif leur fixe une obligation réglementaire de service de trente-six heures (contre dix-huit pour un professeur certifié « normal »), dont six heures pour « contacts et autres services » ; ils n'ont, en outre, pas droit au paiement d'heures supplémentaires, mais d'indemnités péri-éducatives ou d'accompagnement éducatif dans le cadre d'une intervention particulière devant les élèves. Autrement dit, on observe un hiatus entre une politique ministérielle définissant formellement une certaine spécialisation professionnelle dans le domaine de l'EMI, et, dans le même temps, une reconnaissance et une valorisation insuffisantes des agents réputés la porter.

Plusieurs éléments mériteraient par conséquent des orientations nationales plus clairement affirmées, pour donner à l'éducation aux médias et à l'information le cadrage qui permettrait au Clémi, aux académies et aux différents acteurs et partenaires impliqués de mieux concevoir et situer leur action au sein d'une politique nationale :

- une inscription, même modeste, de l'EMI dans les programmes scolaires, c'est-à-dire dans les différentes disciplines et aux différents niveaux ;
- la définition, précise et ajustée à chaque niveau, d'un parcours d'apprentissage en matière d'EMI pour les élèves des écoles, des collèges et des lycées ;
- l'explicitation claire et distincte, au travers d'un référentiel, qui viendrait compléter la circulaire précitée de mars 2017, de ce qui est attendu des professeurs-documentalistes dans le second degré, dont le rôle est identifié comme essentiel pour l'éducation aux médias, même s'ils n'en ont pas, ni ne doivent en avoir l'exclusivité ;
- la mise en place d'une formation initiale et continue commune à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et de ses partenaires, afin d'encourager le travail et les projets communs aux professeurs-documentalistes et aux autres personnels, notamment administratifs, des établissements scolaires ;
- dans le cadre de l'évaluation des écoles, des collèges et des lycées, la définition d'un référentiel d'évaluation de la place et des projets d'éducation aux médias et à l'information, pour servir de point d'appui et de repère à l'élaboration des projets d'école et d'établissement, dans un domaine où l'absence de programmes et d'horaires nationaux précis et contraignants peut laisser de larges marges d'initiative à des constructions collectives et par équipe.

Enfin, il est une dimension que seule peut assumer l'administration centrale du ministère : le suivi des activités de chaque académie en matière d'éducation aux médias et à l'information, la consolidation nationale des informations relatives à chacune d'entre elles, les éléments qui leur permettent de se comparer entre elles, de s'inscrire dans une politique nationale et de mesurer la part qu'elles y prennent.

De ce constat et de ces attentes, découle une deuxième série de recommandations.

Recommandation n° 6 : envisager la création d'un délégué ministériel à l'éducation aux médias et à l'information.

La création d'un délégué ministériel paraît nécessaire à la clarification et à la conduite de politiques nationales autour de l'EMI pour éviter la dilution au sein des bureaux de plusieurs directions, et pour assurer les liens nécessaires entre l'EMI et le développement de l'esprit critique dans les différents parcours de formation et actions envisagées. Il importera au plus haut point de veiller à ses liens avec les autorités et les institutions impliquées : le Clémi, au premier chef, qui doit conserver son rôle d'opérateur adossé à Canopé et intervenant en synergie avec le réseau Canopé, le Conseil supérieur de l'audiovisuel [CSA]), ainsi qu'avec les différentes directions ministérielles concernées (au ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports : DGESCO, DNE, direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative [DJEPVA] ; au ministère de la culture et de la communication : direction générale des médias et des industries culturelles [DGMIC], délégation générale à la transmission, aux territoires et à la démocratie culturelle [DGTDC]).

Un délégué *ministériel* au sein même du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (MENJS) aurait l'avantage d'évoluer immédiatement dans le nouveau périmètre du ministère afin d'assurer une unité de pilotage de politiques relevant autant des activités scolaires que périscolaires. Il lui faudra également conforter l'implication déjà effective du ministère de la culture et de la communication au développement de l'EMI.

Recommandation n° 7 : publier nationalement, chaque année, un bilan chiffré et par académie, des actions conduites en matière d'éducation aux médias et à l'information.

Systématique et attendue, une telle publication permettrait des comparaisons entre académies et ainsi de rendre plus régulier et plus objectif le suivi de leurs politiques en matière d'EMI, au service d'un véritable pilotage ministériel. Au-delà de la mesure et du suivi des évolutions, une telle publication aurait également l'avantage de définir et de reconnaître un objet, et de lui donner, par la statistique, une visibilité administrative et politique. Cette publication ferait notamment apparaître :

- le nombre et la spécialité des personnels formés ;
- le volume et la durée des formations dispensées ;
- le nombre d'élèves par niveau (1^{er} degré, collège, lycée) impliqués dans des projets d'EMI ;
- les médias impliqués dans des actions EMI ;
- les partenaires impliqués dans des actions d'EMI (collectivités territoriales, associations de jeunesse et d'éducation populaire...).

L'élaboration de ce document pourrait prendre la forme d'une application en ligne renseignée aux différents niveaux : académies, départements, établissements scolaires, en évitant la surcharge, et qui pourrait s'inspirer de ADAGE, pour l'EAC. Sous la maîtrise d'ouvrage de la DGESCO, sa conception devra bénéficier de l'appui et de l'expertise de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), et pourra s'inspirer, dans une construction collective, des bilans établis chaque année par les académies – mais non pas toujours publiés, en sorte qu'ils ne permettent pas vraiment, à l'heure actuelle, des comparaisons entre elles.

Recommandation n° 8 : inscrire l'éducation aux médias et à l'information parmi les thèmes du dialogue annuel stratégique de gestion et de performance entre le ministère et chaque académie, en particulier pour celles dont l'activité dans le domaine apparaîtrait en retrait.

Ce thème gagnerait à figurer également dans la lettre de mission des rectrices et des recteurs des académies où l'éducation aux médias et à l'information représenterait un enjeu particulier.

Recommandation n° 9 : renforcer la communication sur les documents existants soulignant la place de l'EMI dans les programmes, autant dans les différentes disciplines qu'aux différents niveaux.

Recommandation n° 10 : proposer la définition d'un parcours d'apprentissage en matière d'éducation aux médias et à l'information pour les élèves des écoles, des collèges et des lycées. Ce parcours aurait vocation à s'articuler au parcours citoyen ou à en constituer une composante majeure, mais aussi à s'inscrire dans la perspective de la préparation au grand oral du baccalauréat général et technologique ou au chef d'œuvre du baccalauréat professionnel. Diversement déclinable, il devrait être régulièrement actualisé et constituer une source d'inspiration pour les stratégies académiques, ainsi que pour les projets d'école ou d'établissement.

Traditionnellement complexes, mais plus encore avec le développement de l'internet et des réseaux sociaux, les problématiques d'éducation aux médias et à l'information trouvent une place naturelle dans les processus de certification qui viennent clore les études secondaires, car elles associent savoirs et compétences, d'une part, conduite sociale et exercice de la citoyenneté, d'autre part. Il importe donc de les articuler aux enseignements structurant les épreuves terminales du baccalauréat, le grand oral et le chef d'œuvre. Il ne s'agit nullement d'inscrire l'EMI comme « discipline » entrant dans la définition de ces épreuves, il s'agit de souligner l'importance de son éclairage dans les équilibres disciplinaires concernés.

Aussi bien le grand oral que le chef d'œuvre s'organisent selon des parcours intellectuels entendus d'emblée comme divers et singuliers, expressifs des choix véritables des élèves. Parmi les entrées qui sont proposées aux élèves des séries générales et technologiques, la littérature, l'histoire, la géographie, le numérique, les humanités, les sciences sociales sont autant d'espaces de problématisation de l'EMI, qui leur apporte un éclairage concret, contemporain et pratique, et qui donc enrichit leurs perspectives propres. Pour ce qui concerne les élèves de la voie professionnelle, leur chef d'œuvre est également l'occasion d'une synthèse authentique entre, d'une part, les exigences propres des métiers, et, d'autre part, l'environnement intellectuel, symbolique en même temps que concret dans lequel ils s'inscrivent : la vie sociale, celle des territoires, les institutions de la République. La lumière que l'EMI projette sur le travail personnel des élèves de la vie professionnelle et sur sa potentielle liaison avec leur environnement civil est propre à renforcer la valeur objective de leur réalisation et l'estime subjective qu'ils lui portent.

2.3. De fortes inégalités académiques

Plus encore que le niveau national, le niveau académique est apparu décisif à la mission pour la pertinence et l'efficacité du pilotage de l'éducation aux médias et à l'information. Or s'il traduit une riche et heureuse diversité d'organisations, de rattachements et de moyens, on y observe de fortes inégalités et une relative faiblesse du portage de l'EMI, en particulier dans le premier degré.

Lors des entretiens avec les recteurs ou avec les responsables académiques, la mission n'a pu qu'être frappée par la diversité des choix d'organisation et des impulsions données par les recteurs et les rectrices au développement de l'EMI dans leur académie. Il en résulte une liaison relativement aléatoire, au niveau territorial, entre l'éducation aux médias et à l'information, d'une part, et les enjeux de développement de l'esprit critique, d'autre part, lesquels se déclinent dans les domaines :

- de la laïcité ;
- de l'éducation morale et civique ;
- du portage et de la diffusion des valeurs de la République ;
- du développement durable et de la responsabilité sociale ;
- de l'usage et de la diffusion du numérique – d'autant plus nécessaires que, bien souvent, l'éducation aux médias et à l'information reste marquée par le poids de la presse écrite, ou, au mieux, audiovisuelle ;
- de la maîtrise des réseaux sociaux ;
- de l'animation et du pilotage pédagogiques dans les différentes disciplines par les corps d'inspection ;
- et, plus largement, de la formation initiale et continue des enseignants et de l'acquisition, par les élèves, des « compétences douces ».

La liberté d'organisation laissée aux recteurs permet que l'éducation aux médias et à l'information soit parfois traitée à part. Si elle est ainsi bien identifiée dans l'académie, elle est parfois inscrite dans un pôle « valeurs de la République », avec un coordonnateur Clémi exerçant la plénitude de la fonction ; mais aussi, parfois, inscrite au cœur du pilotage pédagogique, dans les collèges d'inspection, avec un rôle spécifique plus ou moins reconnu du coordonnateur Clémi ; ou parfois, enfin, arrimée au cabinet du recteur et liée à la politique de communication de l'académie et à sa relation spécifique avec les médias.

Tous ces modèles d'organisation, d'autres encore, ont leur justification et leur efficacité – mais aucun n'a paru à la mission devoir s'imposer et être généralisé, pour autant que le choix fait ordinairement l'objet d'une

forte implication du recteur ou de la rectrice et, le plus souvent, d'une réflexion collective au sein de l'académie.

Le positionnement du Clémi en appui et en conseil, en centre de ressources nationales, en animateur national d'un réseau de correspondants et de coordinateurs placés sous l'autorité du recteur ou de la rectrice d'académie et choisis par leurs soins – le cas échéant avec l'avis et le conseil du Clémi – est unanimement apprécié, et il traduit un équilibre que la mission recommande de préserver entre le rôle d'un opérateur national et la conduite d'une politique académique.

Les recteurs et les rectrices ont du reste unanimement manifesté un choix clair et consensuel pour que l'élaboration et la conduite des politiques d'éducation aux médias et à l'information s'organisent en proximité, au niveau de chaque académie, et fassent, au mieux, l'objet d'échanges au sein de la région académique.

Pour autant, parmi les constats le plus largement partagés avec ses interlocuteurs, la mission relève la part à la fois très faible et très hétérogène réservée au premier degré, alors qu'il est clair que les élèves ont tout à gagner à être frottés à l'EMI dès leur plus jeune âge et le début de leur scolarité.

La diversité académique des choix d'organisation et de pilotage de l'éducation aux médias et à l'information révèle ainsi une souplesse et une richesse qu'il faut préserver, parce qu'elles permettent d'en appréhender toutes les facettes, mais aussi les multiples adhérences que l'EMI peut avoir avec les divers aspects des politiques éducatives. Mais il reste de la plus haute importance qu'une telle diversité de choix ne dérive pas vers une manière d'indifférence ou vers une minoration du rôle de l'EMI dans le développement d'une culture de l'esprit critique, comme cela a parfois pu être rapporté à la mission.

De ce constat et de ces observations, découle une troisième série de recommandations.

Recommandation n° 11 : il est essentiel que le recteur ou la rectrice s'implique personnellement dans définition de la stratégie de l'éducation aux médias et à l'information, ainsi que dans son organisation.

Concrètement liée au développement de l'esprit critique, l'EMI constitue un domaine particulier des politiques éducatives, à forte visibilité, et dont le caractère effectif dépend de la mise en œuvre académique – et donc du responsable de l'académie, au plus haut niveau, quelle que soit la qualité des appuis et des expertises dont peut bénéficier cette dernière. Ainsi, lorsqu'un projet académique est formalisé, la stratégie d'éducation aux médias et à l'information doit y figurer en bonne place, et le suivi de sa mise en œuvre être assuré, sous l'autorité du recteur ou de la rectrice, par une réunion annuelle, en amont ou en aval de la *Semaine de la presse et des médias à l'école*, qui cristallise actuellement, mais sans toutes les englober, quoiqu'avec une forte visibilité, les actions et les initiatives en matière d'EMI.

Recommandation n° 12 : nommer au moins un référent à l'éducation aux médias et à l'information par département, en particulier pour les actions conduites dans le premier degré ; et faire de l'EMI une des thématiques de l'animation des circonscriptions.

Recommandation n° 13 : consacrer au minimum deux équivalents temps plein (dont au moins une personne à temps plein) au pilotage académique de l'éducation aux médias et à l'information.

Si la liberté et la diversité des organisations académiques doivent être préservées, il apparaît qu'un seuil minimal de moyens humains et de mobilisation personnelle est indispensable pour assurer l'effectivité d'une politique voulue et défendue par le recteur ou la rectrice d'académie.

Recommandation n° 14 : prévoir un renouvellement régulier (tous les cinq ans, par exemple) des coordonnateurs académiques du Clémi.

Les coordonnateurs du Clémi pourraient être reconduits une fois (dix ans d'activité continue dans ce domaine apparaît une durée maximale) afin de donner à la fonction de la visibilité, de la reconnaissance, de l'attractivité, de la continuité – tout en assurant son nécessaire renouvellement.

Recommandation n° 15 : rendre plus systématiques et plus denses les échanges entre les académies (entre les recteurs et entre les coordonnateurs Clémi) sur les modalités d'organisation et sur les actions liées à l'EMI.

Une des réunions annuelles des coordonnateurs Clémi devra ainsi plus fortement impliquer les directions concernées des ministères et pourra éventuellement être élargie, selon les années, aux correspondants « valeurs de la République », laïcité, développement durable, etc.

Recommandation n° 16 : intégrer l'éducation aux médias et à l'information aux projets d'école ou d'établissement, en leur apportant un appui au travers du dialogue avec les responsables départementaux et académiques.

Écoles et établissements ne sont pas des îlots, mais contribuent dynamiquement aux politiques éducatives du territoire auquel ils appartiennent. La constance et la régularité de leur dialogue avec les responsables académique et départementaux aurait l'intérêt de :

- mieux définir la place des enseignements disciplinaires dans l'éducation aux médias et à l'information, et, plus largement, dans la construction de l'esprit critique ;
- conforter, dans le second degré, la contribution des professeurs documentalistes à l'organisation pédagogique de l'établissement et aux enseignements, en complément, ou en collaboration avec, voire en remplacement de leurs collègues des différentes disciplines ;
- encourager des projets de médias d'écoles ou d'établissements qui favorisent, par la pratique, les apprentissages des élèves.

Recommandation n° 17 : développer, au niveau de chaque école, collège et lycée, les partenariats avec les collectivités territoriales et les associations périscolaires, afin que les actions en matière d'éducation aux médias et à l'information soient cohérentes entre celles qui sont organisées dans l'école et celles qui sont organisées dans le cadre extrascolaire, et, lorsqu'ils existent, faire référence à ces partenariats dans les projets d'école ou d'établissement.

Recommandation n° 18 : élaborer et actualiser régulièrement un référentiel de ce qui est attendu des professeurs-documentalistes en matière d'EMI et de coopération avec les autres membres de l'équipe éducative.

Recommandation n° 19 : sous l'égide de la DGESCO, définir un référentiel d'évaluation de la place et des projets d'éducation aux médias et à l'information, qui pourra servir de point d'appui et de repère à l'élaboration dans les projets d'école et d'établissement.

Recommandation n° 20 : Prévoir une séquence d'éducation aux médias et à l'information lors du séjour de cohésion prévu dans le cadre du Service national universel (SNU)

Le séjour de cohésion de deux semaines en hébergement collectif a été pensé comme un temps pédagogique et d'ouverture permettant la mise en œuvre concrète de la citoyenneté, de la cohésion et de l'autonomie au contact de jeunes aux profils variés. L'éducation aux médias et à l'information y aurait toute sa place, et permettrait, en complément de la Semaine de la presse et des médias à l'école, une deuxième manifestation générale, permettant d'atteindre des publics en dehors de l'école.

À terme, le SNU sera généralisé et concernera l'ensemble d'une classe d'âge. La Journée Défense et Citoyenneté sera intégrée au séjour de cohésion.

Conclusion

Le développement de l'esprit critique au sein de l'école apparaît ainsi un enjeu au cœur de ses missions, dont *le centre est partout et la circonférence nulle part*.

Parce qu'elle lui donne à *haut bruit*, de la visibilité, parce qu'elle manifeste l'ouverture de l'école sur la société et ses représentations, parce qu'elle est, encore davantage que les autres contenus de l'école, confrontée aux transformations accélérées de son environnement technologique et culturel, l'éducation aux médias et à l'information, revêt une sensibilité particulière et interroge les modalités de fonctionnement et de pilotage de l'institution scolaire.

Elle oblige à penser et à expliciter l'articulation entre eux des différents niveaux d'intervention, depuis les apprentissages et les pratiques des élèves, l'intervention des enseignants dans leur classe, leurs interactions avec les autres acteurs de la communauté éducative, à l'intérieur des écoles et des établissements comme à l'extérieur, jusqu'aux actions d'impulsion, de pilotage, de coordination, de communication et d'évaluation menées aux niveaux départemental (trop rarement, en particulier dans le premier degré), académique et national.

Implicitement, de nombreux dispositifs ont été mis en place, à ces différents niveaux, mais ils souffrent précisément de leur caractère implicite, insuffisamment visible, de leur hétérogénéité, et de reposer sur des initiatives individuelles disparates.

Les propositions de la mission visent à repérer, reconnaître encourager et valoriser les actions entreprises, la diversité des initiatives, l'imagination et la volonté des acteurs, et à leur proposer un cadre, national et académique, qui a vocation à être régulièrement revisité et réinterrogé, qui crée les conditions d'une consolidation et d'une diffusion des actions, permette d'atténuer les inégalités observées entre les académies, entre le premier degré et le second degrés, et, au total, entre les élèves qui ne bénéficient pas, de ce fait, d'un égal accès à une compétence essentielle à l'exercice de leur citoyenneté, dans une démocratie et une République dont l'école doit être, plus que jamais, le creuset.

Si l'enjeu principal auquel répond la mission est à cet égard de « *conforter le Clémi dans son rôle et ses missions* », il est aussi de rendre effective la distillation des ressources de ce dernier, de ses analyses, actions et enseignements dans le paysage de l'enseignement scolaire, dans le premier comme dans le second degré. Aussi faut-il bien « *décloisonner l'EMI* », mais cela ne peut se faire que si, dans les territoires mêmes, des actions propices à sa diffusion sont initiées, entretenues et pérennisées. D'où le rôle que la mission croit devoir être celui des recteurs et des rectrices, aux postes de commandement, pour ainsi dire, de telles actions. D'où également le vœu qu'elle fait d'un recentrage des fonctions dévolues aux professeurs-documentalistes, trop marginalisés dans les enseignements dispensés aux élèves. D'où enfin la vocation qu'elle pense être celle des coordonnateurs du Clémi qui, localement, peuvent garantir, s'ils sont mieux installés et confortés dans leurs fonctions, le niveau d'expertise requis pour un approfondissement des enjeux des médias et de l'information, qui sont désormais des enjeux fortement ancrés dans les domaines du numérique.

La mission de l'IGÉSR pense que la politique en faveur des développements de l'esprit critique est d'ores et déjà structurée, mais qu'elle peine à étendre suffisamment en profondeur ses racines dans les territoires concernés. L'esprit critique n'est pas « chose » et ne vient pas en surcroît de ce que fait l'école. Il en infléchit les enseignements et c'est pourquoi c'est en leur cœur qu'il faut, non pas tant le porter, que le nourrir et l'encourager. C'est pourquoi la mission considère qu'un cercle vertueux peut rassembler les professeurs-documentalistes, les professeurs des disciplines scolaires et les coordonnateurs Clémi dans des projets locaux, pilotés par les recteurs et gérés par les chefs d'établissement en faveur d'actions dévolues à des travaux relatifs à l'EMI, les « valeurs de la République », l'éducation morale et civique (EMC), etc. Dans ce cadre général, l'éducation artistique et culturelle ne paraît pas recouvrir des enjeux particuliers, mais s'insérer plutôt, comme d'autres activités éducatives et d'enseignement, dans le « cercle vertueux » de la structuration de l'esprit critique.

En somme, il conviendrait que l'ambition d'une « *politique* en faveur des développements de l'esprit critique chez les élèves » soit ambitieuse ! Le rôle dynamiseur que peut exercer la fonction ministérielle elle-même est, à cet égard, indéniable. Mais c'est aussi, au jour le jour, la création de conditions pour une véritable

coopération entre acteurs qui en serait le mode le mieux approprié de continuation. Il ne suffit pas, à cet effet, que soit garanti un juste équilibre des fonctions au sein des directions du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Certes, un équilibre opératoire entre le Clémi, Canopé, la DNE et la Dgesco est nécessaire et il peut être obtenu par une gestion appropriée des instances dirigeantes du Clémi et de son Cop. Mais cela implique surtout que, non seulement les professeurs, mais les chefs d'établissement ou les corps d'inspection soient persuadés qu'il est dans leurs prérogatives, mais aussi dans leurs possibilités de converger vers des actions propices au développement de l'esprit critique chez les élèves. Cela requiert, en amont de l'exercice de leurs fonctions autant que dans cet exercice même, des formations solides aux enjeux de l'esprit critique ainsi qu'aux modalités opératoires appropriées à son développement ordonné.

Or on touche, ici, à un point véritablement critique. Ce n'est pas seulement que les différents acteurs de l'école, professeurs et personnels de direction, s'enferment dans des fonctions différenciées ; c'est aussi et surtout que cette différenciation durable grippe le système fonctionnel du second degré et qu'elle rend presque impossible un développement d'actions liées au développement de l'esprit critique dans le premier degré. Ici, le rôle des inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) doit être renforcé, mais à la suite d'une formation elle-même soutenue à l'esprit critique, qui n'est pas une recette applicable dans les classes, ni un slogan éducatif. L'EMI intéresse au plus près les enseignements, *tous* les enseignements, même dans le premier degré, et la transmission des savoirs doit, là aussi, être inspirée par ses exigences. La formation des professeurs des écoles dès leur passage dans les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé), la formation également des IEN chargés de les évaluer et d'évaluer leurs pratiques sont des conditions essentielles d'une politique ambitieuse en faveur des développements de l'esprit critique chez les élèves.

Alain ABÉCASSIS

Paul MATHIAS

Annexes

Annexe 1 :	Lettre de saisine	17
Annexe 2 :	Lettre de désignation	20
Annexe 3 :	Liste des personnes rencontrées.....	21



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

2020-274

Le directeur du cabinet

Paris, le **21 DEC. 2020**

Note à l'attention de

Madame Caroline PASCAL

Cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Objet : Mission d'évaluation pour la structuration d'une politique en faveur des développements de l'esprit critique chez les élèves.

L'évolution des nouvelles technologies, le développement des réseaux sociaux et l'accélération des flux de communication sont trois phénomènes majeurs qui bouleversent depuis le début du siècle notre rapport à l'information. La frontière entre les faits avérés et la rumeur n'a jamais été aussi perméable, entraînant une augmentation inquiétante des théories complotistes et une fragilisation de notre socle démocratique.

Dans le monde actuel globalisé et interconnecté, développer l'esprit critique des élèves constitue un enjeu plus que jamais décisif, au service de la construction de l'émancipation sociale, professionnelle et civique de l'individu.

Dans ce contexte, souligné tragiquement par l'assassinat de Samuel Paty et le rôle qu'y ont joué les réseaux sociaux et la désinformation, je souhaite renforcer la formation à l'esprit critique de nos élèves : cette ambition suppose que tous les professeurs s'en saisissent de manière régulière dans leur enseignement et, donc, disposent de bases solides. Pour ce faire, je souhaite que de nouvelles ressources, adaptées à chaque champ disciplinaire, soient produites et que la formation, initiale et continue, soit renforcée en la matière.

L'esprit critique repose sur l'acquisition de compétences transversales visant à faire preuve de discernement dans l'appréhension des informations et à développer la capacité à argumenter et à débattre. L'Éducation aux médias et à l'information, l'Enseignement moral et civique, l'Éducation artistique et culturelle fournissent un cadre propice pour développer ces compétences nécessaires à une citoyenneté et à un humanisme modernes.

Pour autant, chaque discipline doit pouvoir se saisir de ces enjeux pour exercer les élèves à la lecture de textes informatifs, de discours médiatiques, et, au-delà, pour leur faire acquérir une culture commune dans l'approche de l'information et une démarche méthodique d'analyse.

Or, force est de constater que cette approche décloisonnée de la formation à l'esprit critique ne bénéficie pas aujourd'hui d'un pilotage national et académique adapté. Les projets, les ressources et les modalités de formation sont nombreux et divers, mais ne sont pas structurés et mis en cohérence autour d'une stratégie nationale lisible.

L'organisation actuelle des services centraux et déconcentrés, trop éclatée, ne permet pas, en dépit d'une volonté de cohésion, de coordonner l'action conduite de manière pleinement efficace et d'engager les dynamiques nécessaires aux circonstances.

Elle juxtapose, pour l'administration centrale :

- Deux chargés de mission à temps partiel pour l'EMI de la DNE ;
- Un chargé de mission pour le cinéma et l'EMI de la DGESCO, affecté à la nouvelle mission d'Education artistique et culturelle ;
- L'opérateur CANOPE et le CLEMI.

Si la coordination de base est assurée, la répartition des rôles reste floue, et l'évaluation complexe.

En académie, comme mentionné dans l'avis du CESE publié en 2019, le pilotage de cette politique souffre de la fragilité du réseau des coordonnateurs académiques du CLEMI. Il ressort en effet que :

- Cette fonction est exercée, pour la plupart d'entre eux, à temps partiel, ce qui est insuffisant pour répondre à l'exigence de cette politique ;
- Le statut de ces correspondants est très hétérogène et leur positionnement auprès de leur hiérarchie divers ;
- Seul le second degré est concerné, une seule académie couvrant le 1er degré.

Je vous demande donc de procéder à un audit rapide des structures en place et de proposer des pistes d'évolution. Il s'agira notamment de :

- dresser un diagnostic précis des ressources en présence et de l'organisation en place, tant du côté de l'administration centrale que des académies et de Réseau Canopé ;
- évaluer l'adéquation entre les moyens mobilisés et le niveau d'ambition de cette politique, notamment dans les académies ;
- explorer les voies d'amélioration, en analysant les avantages et les inconvénients des différents schémas d'organisation envisageables, en particulier pour l'administration centrale :
 - o un groupe de coordination fonctionnant en mode projet, obéissant à des processus de travail structurés et formalisés ;
 - o une mission physiquement identifiée au sein de la DGESCO, inscrite dans l'organigramme, et rassemblant l'ensemble de personnes concourant à la formation de l'esprit critique ;
 - o un renforcement de la mission EAC autour de la formation à l'esprit critique ;
 - o d'autres schémas d'organisation plus innovants.

Quel que soit le mode d'organisation proposé, vous vous attacherez à répondre à trois objectifs :

- o adapter les organisations et décloisonner l'éducation aux médias et à l'information pour que la formation à l'esprit critique soit l'affaire de tous ;
- o garantir un haut niveau d'expertise autour des enjeux du numérique ;

○ assurer le lien administratif avec le ministère de la Culture, coresponsable avec notre ministère de l'éducation aux médias et à l'information ;
ce dans la finalité de conforter le CLEMI dans son rôle et ses missions.

Vous m'adresserez vos conclusions avant la fin du mois de février 2020.



Thierry LEDROIT

Section des rapports

N°20-21 170

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : manuele.richard@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 11 janvier 2021

La cheffe de l'inspection générale
de l'éducation, du sport et de la recherche

à

Monsieur le directeur de cabinet
du ministre de l'éducation nationale,
de la jeunesse et des sports

Objet : Mission n° 20-21 170 Développement de l'esprit critique chez les élèves

Référence : Votre courrier en date du 21 décembre 2020.

Par lettre visée en référence, vous avez souhaité que l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche effectue une mission d'évaluation pour la structuration d'une politique en faveur du développement de l'esprit critique chez les élèves.

J'ai l'honneur de vous informer que j'ai désigné les inspecteurs généraux suivants pour effectuer cette mission :

M. Alain Abécassis, en qualité de pilote – alain.abecassis@igesr.gouv.fr

M. Paul Mathias – paul.mathias@igesr.gouv.fr



Caroline PASCAL

CPI : M. Alain Abécassis
M. Paul Mathias
M. Pascal Aimé, responsable du collège ESRI
M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP
M. Philippe Santana, responsable du GEI Bretagne

Liste des personnes rencontrées

Philippe Ajuelos, adjoint au sous-directeur de la transformation numérique à la DNE
 Marie Ameller, cabinet du ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports
 Daniel Auverlot, recteur de l'académie de Créteil
 Serge Barbet, directeur du Clémi
 David Baudoin, cabinet du ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports
 Sophie Bejean, rectrice de l'académie de Montpellier
 Ludovic Berthelot, chef du service des médias à la direction générale des médias et des industries culturelles (DGMIC)
 Carole Bienaime-Besse, conseillère au Conseil supérieur de l'audiovisuel
 Franck Blaizot, professeur-documentaliste, membre du bureau national de l'Association des professeurs documentalistes de l'éducation nationale (APDEN)
 Valérie Cabuil, rectrice de l'académie de Lille et de la région académique des Hauts-de-France
 Bruno Chiocchia, sous-directeur de la performance et des politiques éducatives territoriales à la DGESCO
 Cyril Colleate, cabinet du ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports
 Olivier Cosnefroy, chef du bureau des stratégies et performances des académies à la DGESCO
 Christine Darnault, directrice adjointe du cabinet du recteur de Créteil
 Fabrice Daux, professeur-documentaliste, membre du bureau national de l'Association des professeurs documentalistes de l'éducation nationale (APDEN)
 Véronique Delhommeau, Coordonnatrice académique Clémi dans l'académie de Poitiers
 Olivier Dugrip, recteur de l'académie de Lyon et de la région académique Auvergne-Rhône-Alpes
 Jean-Louis Durpaire, inspecteur général de l'éducation nationale honoraire, membre professionnel du laboratoire Bonheurs, (Bien-être, organisations, numérique, habitabilité, éducation, universalité, relation, savoirs) CY-Cergy-Paris Université
 Isabelle Feroc-Dumez, directrice scientifique et pédagogique du Clémi
 Édouard Geffray, directeur général de l'enseignement scolaire
 Amandine Girard, professeur-documentaliste, membre du bureau national de l'Association des professeurs documentalistes de l'éducation nationale (APDEN)
 Jean Hubac, sous-directeur de l'innovation, de la formation et des ressources à la DGESCO
 Isabelle Jacquot-Marchand, cheffe du bureau des temps de la vie, délégation générale à la transmission, aux territoires et à la démocratie culturelle
 Didier Lacroix, chef du service de l'accompagnement des politiques éducatives DGESCO
 Thierry Lafaye, conseiller à la DNE
 Mireille Lamouroux, chargée de mission, département de la stratégie et des partenariats à la DNE
 Marion Loire, chargée de mission jeunes publics, éducation artistique et culturelle, cohésion sociale – service du livre et de la lecture à la direction générale des médias et des industries culturelles (DGMIC)
 Roch-Olivier Maistre, président du Conseil supérieur de l'audiovisuel
 William Marois, recteur de l'académie de Nantes et de la région académique des Pays de la Loire
 Didier Mathus, président du Conseil d'orientation et de perfectionnement du Clémi
 Jean-Marc Merriaux, directeur du numérique éducatif
 Marie-Caroline Missir, directrice générale de Canopé
 Jean-Marc Monteil, ancien recteur des académies de Bordeaux et d'Aix-Marseille
 Bertrand Munin, adjoint au délégué général à la transmission, aux territoires et à la démocratie culturelle
 Catherine Novel, professeur-documentaliste, présidente de l'Association des professeurs documentalistes de l'éducation nationale (APDEN)
 Roxane Obadia, adjointe à la coordinatrice académique Clémi de l'académie de Nice

Lilia Parisot, cheffe de cabinet, directrice de la communication et de l'éducation aux médias, coordonnatrice académique Clémi dans l'académie de Nice

Marie Pieronne, coordonnatrice académique Clémi dans l'académie de Corse

Paul-Éric Pierre, secrétaire général d'académie de Lille

Jean-Christophe Planche, IEN ET-EG lettres-histoire – délégué académique à l'éducation aux médias de l'académie de Lille

Jean-Christophe Theobalt, chargé de mission médiation numérique & éducation aux médias et à l'information Service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation, délégation générale à la transmission, aux territoires et à la démocratie culturelle

Nicolas Turquet, directeur de cabinet de la directrice générale de Canopé

Alexandra Wisniewski, directrice générale adjointe de Canopé