

The use of films as a pedagogical tool for the development of critical thinking skills of students: conceptual review

L'utilisation des films comme outil pédagogique pour le développement de l'esprit critique des étudiants : une revue conceptuelle

Meryem EL YOUSIFI

Université Abdelmalek Essaadi, Maroc

Mouna HASSANI

Université Abdelmalek Essaadi, Maroc

Kaoutar EL AIDA

Université Abdelmalek Essaadi, Maroc

Abdelfattah LAHIALA

Université Abdelmalek Essaadi, Maroc

Abstract

In the current educational context, the use of films as a pedagogical tool generates great interest. These audiovisual supports are characterized by their narrative richness, dynamic and engaging dimension, which is likely to develop students' analytical thinking and provoke deep reflections on complex ideas. But, despite the intensive use of these tools in teaching, their structured use to cultivate critical thinking regarding implicit messages remains insufficiently documented from a scientific standpoint. In other words, although they have the capacity to develop students' critical thinking, particularly regarding the analysis of conveyed messages, they remain insufficiently exploited and theoretically poorly modelled. These considerations highlight the need to continue innovation and research in the use of films as an audiovisual pedagogical tool. Thus, the main objective of this study is to conceptualize the interactions between film, pedagogy, and the development of critical thinking.

Keywords: Films, Audiovisual, Educational Tool, Critical Thinking

Introduction

Les films ont constamment servi de vecteurs pour la diffusion de valeurs culturelles et idéologiques. Aux États-Unis, les films ont eu une influence significative dans la promotion du «American way of life», mettant fréquemment en avant les valeurs nationales et la culture de la consommation (Bidaud 1978). Le secteur du cinéma, en tant que média de masse, détiennent la capacité d'établir un consensus artificiel en présentant des modèles de pensée et de comportement préfabriqués, que le public est enclin à reproduire (Bidaud 1978). Le cinéma est un instrument de soft power qui influence la perception internationale d'un pays. Par exemple, l'utilisation de films américains et chinois pour véhiculer des représentations favorables de ces pays au Brésil a eu un impact sur l'opinion publique en façonnant des narrations culturelles (Guan, Chagas-Bastos, et Nishijima 2023).

Les films peuvent exercer une influence significative sur les attitudes psychologiques envers les problèmes sociaux. Des études menées auprès d'étudiants universitaires ont démontré que les récits fournis peuvent altérer les perceptions et les attitudes, comme en témoigne l'impact du contenu cinématographique sur les attitudes envers les problèmes sociaux (Bhalla et al. 2024).

L'intégration croissante des films dans les établissements d'enseignement s'explique par leur capacité singulière à engager les élèves et à enrichir les processus d'apprentissage. Cette tendance, fréquemment désignée sous le terme de « divertissement éducatif », exploite la force visuelle et narrative des films afin de communiquer des concepts complexes, encourager l'engagement des étudiants, la réflexion critique et établir des connexions émotionnelles avec le contenu. Cet engagement revêt une importance capitale pour susciter la motivation des élèves à explorer et à apprécier de nouveaux concepts (Sangwan, Kumar, et Raj 2023; López 2020). Selon Vieira et al. (2024), la configuration narrative des films peut faciliter la compréhension et la mémorisation de l'apprentissage, en favorisant une meilleure rétention des informations par les apprenants. Dans le domaine de l'éducation médicale, les films sont couramment employés pour traiter des thèmes comme l'éthique médicale et le professionnalisme, ce qui contribue à approfondir la perception des étudiants sur les dimensions humaines des soins de santé (Piqué-Buisan, Sorribes, et Cambra-Badi 2024; Shankar 2019).

En effet, La capacité de pensée critique offre aux apprenants la possibilité d'examiner les situations, de repérer les problématiques et de formuler des solutions appropriées. Cette compétence revêt une importance capitale dans un contexte où les enjeux sont de plus en plus complexes et multidimensionnels (Rusmin et al. 2024; Tanty et al. 2022). Les étudiants qui possèdent des compétences solides en pensée critique sont capables d'analyser les arguments, d'identifier les biais et de prendre des décisions éclairées, ce qui s'avère crucial pour résoudre des problèmes tant académiques que concrets (Komara et al. 2023; Tanty et al. 2022). D'après les études,

Il est observé que les élèves qui acquièrent des compétences en pensée critique ont généralement de meilleures performances académiques. Ils démontrent une meilleure capacité à comprendre et à synthétiser les informations, ce qui se traduit par une amélioration de leurs performances d'apprentissage (Ahmed et Ibrahim 2023). La pensée critique stimule également une implication plus approfondie avec les ressources pédagogiques, incitant les apprenants à remettre en cause les postulats et à examiner différentes perspectives (Ranbir 2024). L'usage de films en milieu éducatif incite les apprenants à articuler, à réfléchir et à expliciter leurs processus cognitifs, ce qui favorise la pensée systémique et l'émergence de nouvelles perspectives (Wilson, Raish, et Carr-Chellman 2017).

Dans un environnement où les médias audiovisuels jouent un rôle de plus en plus prépondérant dans les méthodes pédagogiques, l'utilisation des films comme supports d'enseignement est de plus en plus prisée. La richesse narrative, la dimension visuelle et émotionnelle, ainsi que la capacité à susciter des débats font des films des outils pédagogiques prometteurs pour encourager la réflexion critique des étudiants. Cependant, malgré le recours fréquent des enseignants aux films pour illustrer des concepts ou stimuler des discussions, la méthodologie permettant d'utiliser de manière organisée ces supports afin de favoriser le développement de l'esprit critique face aux messages implicites demeure largement lacunaire dans la littérature scientifique.

De nombreux travaux mettent en lumière un déficit de recherches empiriques et théoriques concernant les pratiques pédagogiques axées sur l'analyse critique des contenus audiovisuels. Une recherche réalisée dans le cadre québécois (Lyonnais 2008) souligne que, malgré la fréquente mention par les enseignants de la promotion du développement de la pensée critique comme un objectif, les méthodes pédagogiques concrètes utilisées se limitent généralement à une simple analyse descriptive des films, sans entreprendre de manière systématique une démarche approfondie de critique. Ce mémoire met en évidence le manque presque total de recherches empiriques concernant l'enseignement de la pensée critique appliquée aux médias, en particulier au niveau collégial québécois. Il souligne une confusion entre les objectifs déclarés de promotion du développement du sens critique et les pratiques pédagogiques réelles, qui se limitent souvent à des approches descriptives ou techniques. L'auteur met en avant le fait que l'acquisition de connaissances sur les médias ne mène pas nécessairement au développement de la pensée critique (Lyonnais 2008).

Par conséquent, le manque d'un cadre théorique intégratif pour conceptualiser les mécanismes pédagogiques favorisant l'analyse critique des films est une lacune significative dans la littérature.

Cette question met en évidence l'importance et la nécessité de concevoir un cadre théorique qui intègre les aspects pédagogiques, critiques et cognitifs.

Dans ce contexte, l'article présente un modèle conceptuel intégratif qui a pour objectif de rationaliser les pratiques pédagogiques visant à promouvoir le

développement de l'esprit critique en analysant les messages implicites présents dans les films. L'objectif de cette contribution est d'enrichir les approches théoriques déjà établies et de fournir un fondement pour des recherches futures, qu'elles soient empiriques ou interventionnelles.

La théorie critique de Paulo Freire

La pédagogie critique représente un socle théorique essentiel pour incorporer l'analyse cinématographique dans les méthodes pédagogiques visant à cultiver l'esprit critique. Elle encourage l'analyse non seulement du contenu explicite d'un film, mais aussi de ses messages implicites, de ses silences, de ses cadrages et de ses absences, en les replaçant dans un contexte social, politique, historique et culturel. Elle favorise une approche pédagogique dans laquelle l'enseignant encourage le développement d'une pensée autonome, réflexive et engagée, tout en incitant les apprenants à remettre en question les idées reçues afin d'adopter une attitude critique envers les discours visuels.

En milieu scolaire, la pédagogie critique favorise l'engagement actif, les échanges, le développement de l'esprit critique et la coopération entre les enseignants et les apprenants (Dyson 2018; Panthi 2023). L'œuvre de Freire, notamment sa notion de «conscience», a pour objectif d'outiller les apprenants pour qu'ils puissent analyser de façon critique leur environnement social, leur offrant ainsi la possibilité d'initier des transformations bénéfiques.

Les contributions de Paulo Freire

Pédagogie critique : L'approche de Freire prône un processus éducatif participatif et transformateur, remettant en question les méthodes d'enseignement autoritaires et favorisant un environnement de classe démocratique (Costa 2024).

Apprentissage dialogique : Il a mis en avant l'importance de la communication entre les enseignants et les élèves, en préconisant un échange réciproque qui encourage le développement de connaissances partagées (Costa 2024).

Éducation qui pose des problèmes : Freire a formulé une critique à l'égard du modèle éducatif qualifié de « bancaire », caractérisé par une transmission passive d'informations aux étudiants, et a préconisé en lieu et place un modèle dans lequel les apprenants s'engagent activement avec des problématiques concrètes du monde réel (Costa 2024).

Conscientisation : Ce processus vise à éléver le niveau de conscience et à stimuler l'esprit critique des individus, dans le but de les habiliter à analyser et à modifier leurs contextes sociaux (Costa 2024).

Pédagogie de la libération : L'objectif du travail de Freire est d'autonomiser les apprenants pour qu'ils puissent se libérer des structures oppressives, ce qui contribue à la transformation sociale (Costa 2024).

Le socio-constructivisme : la pédagogie active

La pédagogie active et le socio-constructivisme sont des piliers fondamentaux des approches pédagogiques visant à favoriser l'émergence de la pensée critique. Ces approches postulent que l'acquisition des connaissances se réalise de façon dynamique, par le biais de l'interaction avec l'environnement, les pairs et les médiateurs pédagogiques. Contrairement aux modèles transmissifs, ces approches mettent l'accent sur l'implication active de l'apprenant dans l'acquisition des connaissances, en valorisant l'expérience, la résolution de problèmes, les échanges et la construction conjointe du sens.

Lev Vygotsky (1978) est une figure importante du courant socio-constructiviste. D'après son point de vue, le développement cognitif découle d'un processus d'internalisation de fonctions psychologiques initialement sociales, puis individuelles. L'un des concepts fondamentaux, la zone proximale de développement (ZPD), se réfère à la distance entre les capacités d'apprentissage individuelles d'un apprenant et ses capacités potentialisées avec l'assistance d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté. Ce cadre conceptuel souligne le rôle crucial de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage, soulignant ainsi la pertinence de mettre en place des environnements pédagogiques favorisant les échanges, les confrontations d'idées et la construction collective de connaissances.

Selon Jerome Bruner (1997), en continuité avec les recherches de Vygotsky, l'accent est mis sur l'importance de la culture, du langage et de la narration dans le processus de construction des connaissances. Il présente en particulier le concept d'étagage, qui se réfère au soutien temporaire fourni par l'enseignant à l'apprenant afin de l'aider à progresser dans sa compréhension. Selon Bruner, l'acquisition de connaissances est principalement un processus de construction de la signification, plutôt qu'une simple accumulation d'informations. Il met en avant l'approche pédagogique basée sur la découverte, les méthodes inductives et l'utilisation de situations-problèmes pour encourager la réflexion et le questionnement.

Dans le cadre de l'encouragement du développement de la pensée critique à travers l'analyse de films, ces méthodes favorisent l'engagement actif de l'apprenant en le mettant dans une perspective d'investigation, d'interrogation, de dialogue et de démythification des significations sous-jacentes. L'échange collectif concernant un film, qu'il s'agisse d'un débat argumenté, de travaux collaboratifs ou d'un journal réflexif, s'inscrit parfaitement dans le cadre du socio-constructivisme, en mobilisant le langage en tant que médiateur cognitif et social.

La pédagogie active va au-delà de la simple transmission de compétences critiques ; elle cherche à instaurer les conditions sociales et culturelles favorables à leur développement. En incitant les étudiants à se livrer à une analyse critique de productions culturelles telles que les films, elle favorise la prise de distance intellectuelle, l'auto-interrogation et

la transposition des connaissances dans des situations concrètes, des aspects essentiels pour cultiver l'esprit critique.

Selon la théorie du socio-constructivisme, la réalité n'est pas considérée comme une entité objective en soi, mais plutôt comme le produit de processus et d'interactions sociaux. Cette théorie souligne l'importance de la langue, de la culture et des normes sociales dans la construction de notre perception du monde. Il remet en cause le concept d'une réalité indépendante et objective, suggérant que nos perceptions et nos connaissances sont plutôt le résultat de constructions sociales. Cette perspective a des implications profondes quant à la perception de la réalité par les individus, mettant en lumière l'impact des contextes sociaux et culturels sur la construction de nos expériences et de nos interprétations. Les prochaines sections se penchent sur les principes essentiels du socio-constructivisme et leur influence sur la perception de la réalité.

Le structuralisme

Les théories structuralistes du cinéma se fondent sur le postulat selon lequel le film peut être considéré comme un système de signes et de règles combinatoires, similaire au langage verbal. Les théories issues du structuralisme linguistique et anthropologique du XXe siècle, telles que celles de Saussure, Jakobson et Lévi-Strauss, ont eu une influence significative sur les premières analyses systématiques du langage cinématographique dans les années 1960 et 1970. Leur objectif principal consiste à analyser les structures internes des films, en se concentrant particulièrement sur les aspects sémiotiques et narratifs, dans le but de clarifier leur fonction symbolique et culturel.

Dans le contexte d'une approche pédagogique critique, les théories structuralistes offrent la possibilité d'établir les fondements analytiques d'une interprétation systématique des œuvres cinématographiques. Elles fournissent aux apprenants des instruments afin d'identifier les schémas narratifs, les codes formels et les archétypes symboliques, souvent reproduits de manière inconsciente. Ces instruments facilitent par la suite une évolution vers une lecture plus analytique, incitant les étudiants à questionner les implications sous-jacentes véhiculées par la structure même.

Les fondements des théories structuralistes

Le structuralisme soutient l'existence de structures profondément enracinées qui gouvernent le comportement humain et les interactions sociales. Ces structures sont fréquemment non directement observables, mais elles peuvent être inférées à partir de modèles linguistiques, culturels et d'interactions sociales. Par exemple, Claude Lévi-Strauss a utilisé des principes structuralistes dans son analyse des systèmes de parenté, en avançant que ces systèmes sont soumis à des structures universelles analogues à celles du langage (Caverly 2014).

En effet, le structuralisme opère à deux niveaux : en tant que méthode d'analyse (épistémologie)

et en tant que représentation de la réalité sociale (ontologie). Il envisage les structures sociales à la fois en tant qu'entités empiriques et en tant que schémas conceptuels reflétant ces entités. Cette double approche permet aux structuralistes d'analyser les phénomènes sociaux à la fois d'un point de vue historique et théorique (Heydebrand 2001).

Ainsi, le structuralisme a été appliqué à différentes disciplines, chaque domaine interprétant les principes fondamentaux selon ses propres spécificités. En psychologie, le structuralisme offre un cadre pour les études théoriques qui emploient la théorie des ensembles en tant que langage scientifique (Westmeyer 1992). En physique, le réalisme structural ontique repose sur des concepts structuralistes pour analyser la mécanique quantique et la relativité générale, en mettant l'accent sur des notions telles que l'invariance des permutations et l'intrication (Lam 2017).

En philosophie des sciences, le structuralisme recourt à des cadres théoriques basés sur la théorie des ensembles pour élaborer des théories empiriques. Cette méthode met l'accent sur la cohérence structurelle et la dynamique des théories, en recourant à des modèles pour exprimer les énoncés théoriques (Andreas et Zenker 2014; Rantala 1980). Le domaine du structuralisme mathématique met l'accent sur la présence de structures et de leurs composants, en soutenant que ces composants sont identifiables à l'intérieur de la théorie (Nodelman et Zalta 2014).

Le structuralisme économique se focalise sur l'importance des structures dans la configuration du progrès économique. Il recommande la mise en place de politiques prenant en considération les caractéristiques structurelles propres à chaque pays, et encourageant la synergie entre l'État, les marchés et la société. Cette approche se distingue des modèles économiques universels en mettant en avant l'importance des disparités structurelles entre les économies développées et en développement (Dutt 2019).

La théorie poststructuraliste

Le poststructuralisme se présente comme un cadre théorique critique du structuralisme, remettant en question ses postulats sur les vérités universelles et la stabilité du sens. Son travail met en avant l'importance de la fluidité du sens, la construction sociale de l'identité et l'instabilité du langage. Dans le domaine cinématographique, le poststructuralisme propose une approche qui remet en cause les récits et les représentations classiques, favorisant ainsi une compréhension plus fine de la façon dont les films véhiculent du sens et exercent une influence sur le public. Cette approche remet en cause les conventions des films en interrogeant les significations et les identités figées fréquemment véhiculées dans les récits cinématographiques.

Les fondements du poststructuralisme

Le poststructuralisme remet en question le concept structuraliste selon lequel des structures universelles sous-tendent toutes les expériences humaines. Il

avance l'idée que le sens n'est pas immuable, mais qu'il est en perpétuelle évolution et dépendant du contexte. Cela remet en question la pertinence des films qui se basent sur des thèmes ou des archétypes universels, suggérant que ces récits pourraient sous-estimer la complexité et la diversité de l'expérience humaine (Sinnerbrink 2019; Belsey 2022).

Le poststructuralisme accorde une importance particulière à la notion de différence plutôt qu'à celle de similitude, en examinant de près la manière dont les identités et les significations sont élaborées à partir de distinctions plutôt que de caractéristiques intrinsèques. Cette approche peut remettre en question la représentation unidimensionnelle des personnages ou des cultures dans les films, incitant ainsi les réalisateurs à explorer la diversité et la complexité de l'identité (Sinnerbrink 2019; Howarth 2013).

La déconstruction, en tant que méthode poststructuraliste essentielle, implique une analyse des textes afin de mettre en lumière les contradictions et les ambiguïtés qui leur sont inhérentes. Au cinéma, cette pratique peut conduire à une analyse critique de la construction des récits et de la perpétuation de la dynamique du pouvoir. Il incite les spectateurs à remettre en question la cohérence apparente des récits cinématographiques et à envisager des interprétations alternatives (Moser 2022; Dillet 2013).

Le poststructuralisme affirme que les identités telles que le genre et la race ne sont pas des caractéristiques naturelles immuables, mais qu'elles sont socialement et historiquement construites. Cela remet en question les films qui dépeignent ces identités comme immuables ou fondamentales, en encourageant une perspective plus analytique de la manière dont les films abordent les classifications sociales (Broden 2006).

Le poststructuralisme et le cinéma

La transition de l'œuvre au texte est facilitée par le poststructuralisme, qui invite à envisager les films non plus comme des œuvres figées, mais comme des textes ouverts à de multiples interprétations. Ceci remet en question le concept d'une signification univoque et impérative dans les films, favorisant ainsi une pluralité de lectures et d'interprétations par le public (Sinnerbrink 2019; Füry 2000). Impact sur la théorie cinématographique : Le poststructuralisme a eu un impact majeur sur la théorie cinématographique, notamment dans des domaines tels que le féminisme, la psychanalyse et les études culturelles. Il propose des instruments permettant d'analyser la manière dont les films créent du sens et dépeignent les dynamiques de pouvoir, remettant en question les approches classiques du cinéma qui pourraient sous-estimer ces éléments (Füry 2000; Howarth 2013). Certains intellectuels, comme Deleuze, ont intégré des concepts poststructuralistes dans l'analyse cinématographique, mettant en avant la nécessité d'adopter une posture de distance critique vis-à-vis des approches psychosémotiques classiques. Cela favorise une approche plus philosophique des films, en interrogeant leur représentation de la réalité et

leur impact sur les perceptions (Sinnerbrink 2019). Bien que le poststructuralisme fournit un cadre critique pour l'analyse des films, il n'est pas dépourvu de critiques. Certains arguments avancent que la focalisation sur la fluidité du sens risque de conduire au relativisme, où chaque interprétation est considérée comme aussi légitime que les autres, ce qui pourrait compromettre les initiatives de critique des représentations préjudiciables présentes dans les films. Par ailleurs, l'application de la théorie poststructuraliste à l'analyse concrète de films peut être rendue difficile en raison de sa complexité, exigeant une compréhension approfondie de ses bases philosophiques (Howarth 2013).

Proposition d'un modèle conceptual

L'objectif du modèle conceptual proposé est de mettre en place des pratiques pédagogiques visant à favoriser le développement de l'esprit critique chez les apprenants grâce à une analyse méthodique des messages implicites présents dans les œuvres cinématographiques. Il s'inscrit dans une approche intégrative qui combine les contributions des sciences de l'éducation, des études cinématographiques et de l'analyse critique du discours, dans une perspective socio-pédagogique engagée. Le modèle proposé s'articule autour de quatre dimensions qui sont interconnectées, et dont chacune est soutenue par un socle théorique spécifique.

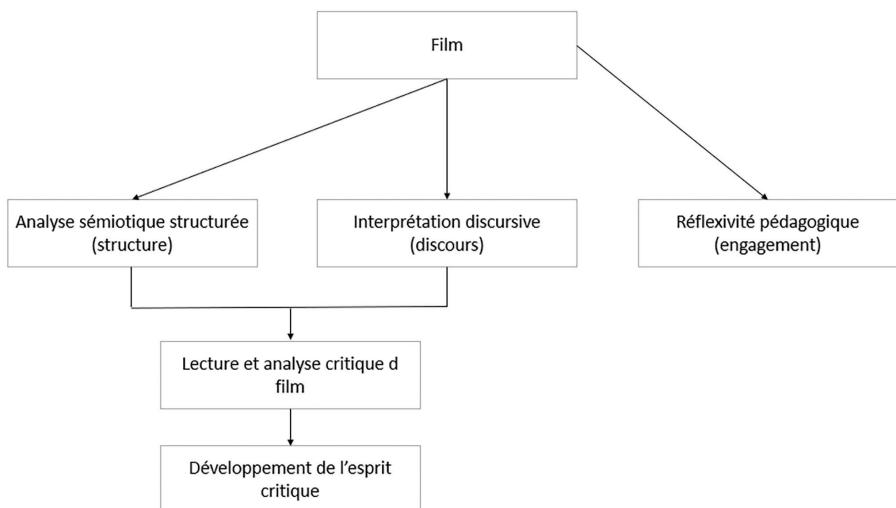


Figure 1-modèle conceptual proposé

Le modèle repose sur quatre dimensions clés qui interagissent de manière progressive et dynamique afin de promouvoir le développement de l'esprit critique chez l'apprenant à travers l'analyse de films :

- L'analyse sémiotique et narrative est le point de départ de l'analyse. Elle offre à l'apprenant la possibilité de reconnaître les éléments visibles du film tels que les éléments narratifs, les rôles des personnages, les schémas actantiels, ainsi que les codes visuels ou sonores. Elle constitue une base méthodologique en introduisant l'analyse technique qui permet une compréhension plus approfondie des contenus implicites ;
- L'interprétation discursive : Cette approche permet de replacer le film dans un contexte socio-idéologique élargi en se posant les questions suivantes : quel est l'émetteur du message ? Quel est le public cible visé ? Quels discours sont véhiculés ? Son objectif est d'analyser le film en tant que production idéologique située. Elle enrichit le processus de déconstruction en fournissant des

méthodes d'analyse du langage cinématographique en tant que forme de discours, en relation avec les constructions sociales, la mémoire collective et les implications politiques ;

- La réflexivité pédagogique active : Elle met en œuvre les connaissances acquises dans les trois premières dimensions dans le cadre d'une pratique pédagogique active : expression orale, débat, rédaction critique, et réflexion personnelle. Il s'agit de l'endroit où l'esprit critique est mis en œuvre. Elle récapitule et met à jour les aspects antérieurs en offrant aux apprenants un cadre actif pour s'approprier et transformer le savoir. Elle représente la variable dépendante ultime, celle qui reflète la transformation de la pensée critique en une compétence observable.

Ce modèle conceptual intégratif repose sur une analyse approfondie du film en tant qu'outil pédagogique complexe, articulé autour de quatre dimensions interdépendantes : l'analyse sémiotique et narrative, la déconstruction idéologique, l'interprétation

discursive et la réflexion pédagogique. Chaque film se transforme en un espace d'investigation intellectuelle, incitant les étudiants à analyser les schémas narratifs (protagonistes, conflits, symboles), à mettre en évidence les conventions implicites et les dynamiques de pouvoir (genre, classe sociale, race), à interpréter les messages visuels en tant que constructions idéologiques contextualisées, et enfin à développer un esprit critique à travers des méthodes pédagogiques interactives (échanges, rédaction, débats). L'objectif de ce modèle est de transcender la simple visualisation d'images afin de convertir l'analyse cinématographique en un dispositif éducatif structurant, axé sur l'encouragement du développement de la pensée critique et de la conscience sociale.

Conclusion

Dans un environnement éducatif où l'acquisition de compétences critiques est devenue une priorité transversale, cet article a présenté un modèle conceptuel intégratif visant à combiner les connaissances des sciences de l'éducation, des théories cinématographiques et de l'analyse critique du discours pour orienter les pratiques pédagogiques axées sur l'analyse des messages implicites présents dans les films. En se basant sur des bases théoriques complémentaires telles que la pédagogie critique et socio-constructiviste, les approches structuralistes et poststructuralistes du cinéma, ainsi que l'analyse critique du discours visuel, ce modèle a pour objectif de fournir aux enseignants un cadre méthodologique rigoureux et adaptable, tout en encourageant l'apprenant à adopter une posture réflexive, active et émancipatrice.

Le film est considéré non seulement comme un moyen d'illustration, mais aussi comme un texte culturel complexe contenant des récits, des représentations et des idéologies qu'il est important d'analyser de manière critique dans un contexte pédagogique. L'examen critique des films devient un moyen efficace de sensibilisation, car il fournit aux étudiants les compétences nécessaires pour questionner ce qui est visible, saisir ce qui est implicite, et cultiver une pensée indépendante capable de s'opposer aux interprétations simplistes ou naturalisées de la réalité sociale.

Ce modèle, bien que théorique pour le moment, offre des perspectives pour diverses applications pédagogiques dans l'enseignement supérieur, qui devraient être testées, ajustées et évaluées en fonction des disciplines, des publics et des contextes culturels. Cette proposition met en avant l'idée que l'acquisition de l'esprit critique ne peut se limiter à l'acquisition de compétences techniques. Elle requiert une approche holistique, transversale, ainsi qu'une dimension éthique et politique, mettant en avant le rôle central du jugement, de la réflexion et de l'engagement intellectuel dans le cadre de l'éducation.

Remerciements

Meryem EL YOUSIFI souhaite remercier le Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST) pour le support financier prodigué dans le cadre du programme PhD-Associate Scholarship-PASS.

Références bibliographiques

- Ahmed, Subahi Abdulqadir Elimam, et Mohammed Elsawi Elsafi Ibrahim. 2023. « The Impact of Critical Thinking in Improving Students' Learning: A Case Study of Students in the English Department, College of Science and Arts, Tanumah, King Khalid University ». *European Journal of English Language and Literature Studies (EJELLS)* 11 (1): 10-16.
- Andreas, Holger, et Frank Zenker. 2014. « Basic Concepts of Structuralism ». *Erkenntnis* 79 (8): 1367-72. <https://doi.org/10.1007/s10670-013-9572-y>.
- Belsey, Catherine. 2022. *Poststructuralism: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Bhalla, Anubhav, Ramachandran Thulasiram, Prakhar Goyal, Aashka Thakkar, B Reddy, Amit Kumar Shrivastav, et Hashmi Sadaf. 2024. « Investigating the Effects of Cinematic Content on Psychological Attitudes towards Social Issues ». *Evolutionary Studies in Imaginative Culture* 8 (2): 1032-40. <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.1101>.
- Bidaud, Anne-Marie. 1978. « Le Cinéma Américain Ou Les Ambiguités Idéologiques d'un Médium de Masse ». *Revue Française D'Etudes Américaines* 6 (1): 251-68. <https://doi.org/10.3406/RFEA.1978.1007>.
- Broden, T. F. 2006. « Poststructuralism and Deconstruction ». In *Encyclopedia of Language & Linguistics (Second Edition)*, édité par Keith Brown, 794-98. Oxford: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/01439-5>.
- Bruner, Jerome Seymour. 1997. *The Culture of Education*. Cambridge, MA and London, England:Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674251083>.
- Caverly, Matthew M. 2014. « Structuralism ». In *The Encyclopedia of Political Thought*, septembre, 3625-28. <https://doi.org/10.1002/9781118474396.wbep0982>.
- Costa, O. B. R. D. 2024. « Brazilian and Educator: Paulo Freire and a Brief Insight into His Journey in Education ». *Observatorio de La Economía Latinoamericana*, février. <https://doi.org/10.55905/oelv22n2-084>.
- Dillet, Benoit. 2013. *Edinburgh Companion to Poststructuralism*. Edinburgh University Press.
- Dutt, Amitava Krishna. 2019. « Structuralists, Structures, and Economic Development ». In *The Palgrave Handbook of Development Economics: Critical Reflections on Globalisation and Development*, édité par Machiko Nissanket et José Antonio Ocampo, 109-41. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14000-7_4.
- Dyson, Sue. 2018. « Pedagogy in Nurse Education ». In *Critical Pedagogy in Nursing: Transformational Approaches to Nurse Education in a Globalized World*, édité par Sue Dyson, 69-96. London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-37-56891-5_4.
- Fuery, Patrick. 2000. *New Developments in Film Theory*. <https://scispace.com/papers/new-developments-in-film-theory-1rbjik84kz>.
- Guan, Miaoang, Fabrício H Chagas-Bastos, et Marislei Nishijima. 2023. « Winning Hearts and Minds: Soft Power,

- Cinema, and Public Perceptions of the United States and China in Brazil ». *Global Studies Quarterly* 3 (2): ksad029. <https://doi.org/10.1093/isagsq/ksad029>.
- Heydebrand, W. v. 2001. « Structuralism, Theories Of ». *SciSpace - Paper* , 1 janvier 2001. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01976-8>.
- Howarth, D. 2013. *Poststructuralism and After: Structure, Subjectivity and Power*. Springer.
- Komara, Endang, Berliana Berliana, Muhammad Firman, et Uce Gunawan. 2023. « Implementation of Project-Based Learning Model to Improve Students' Critical Thinking Skills ». *Economic Education Analysis Journal* 12 (3): 192-98. <https://doi.org/10.15294/eeaj.v12i3.75919>.
- Lam, Vincent. 2017. « Structuralism in the Philosophy of Physics ». *Philosophy Compass* 12 (6). <https://doi.org/10.1111/phc3.12421>.
- López, Miguel Angel Novillo. 2020. « La aplicación didáctica del cine en el aula ». *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, Didáctica de las Ciencias Sociales, , nº 383 (septiembre), 19-24. <https://doi.org/10.14422/pym.1383.y2020.2022>.
- Lyonnais, Pierre. 2008. « Approches pédagogiques de l'éducation critique aux médias au niveau collégial ». Montréal: Université du Québec. <https://core.ac.uk/works/4343275/?t=48c1a4815da45910fff666a2a1d0d1df-4343275>.
- Moser, Nathalie. 2022. « Post-Structural Thought ». In *Routledge eBooks*, 39-42. Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781003216575-22>.
- Nodelman, Uri, et E. N Zalta. 2014. « Foundations for Mathematical Structuralism ». *Mind* 123 (489): 39-78. <https://doi.org/10.1093/MIND/FZU003>.
- Panthi, Badri Narayan. 2023. « The Critical in Critical Pedagogy: The Interface between Challenges and Opportunities ». *Journal of Tilottama* 1 (1): 24-35. <https://doi.org/10.3126/jtilottama.v1i1.64513>.
- Piqué-Buisan, Joel, Erika Sorribes, et Irene Cambra-Badii. 2024. « Exploring the impact of using cinema and TV series in medical education: a systematic review ». *Medicina Clínica Práctica* 7 (2): 100421. <https://doi.org/10.1016/j.mcp.2023.100421>.
- Ranbir, Dr. 2024. « Promoting Critical Thinking Skills in the Classroom ». *Universal Research Reports* 11 (2): 154-58. <https://doi.org/10.36676/urr.v11.i2.1276>.
- Rantala, Viekkko. 1980. « On the Logical Basis of the Structuralist Philosophy of Science ». *Erkenntnis* 15 (3): 269-86. <https://doi.org/10.1007/BF02070839>.
- Rusmin, Lisawati, Yuni Misrahayu, Fien Pongpalilu, Radiansyah Radiansyah, et Dwiyanto Dwiyanto. 2024. « Critical Thinking and Problem-Solving Skills in the 21st Century ». *Join: Journal of Social Science* 1 (5): 144-62. <https://doi.org/10.59613/svhy3576>.
- Sangwan, Devika, Sankar Bhattacharya kumar Kumar, et Punita Raj. 2023. « Learning Transversal Competencies from the Soldiers: A Study of Saving Private Ryan ». *Quarterly Review of Film and Video* 40 (5): 623-48. <https://doi.org/10.1080/10509208.2022.2036560>.
- Shankar, P. Ravi. 2019. « Cinemeducation: Facilitating Educational Sessions for Medical Students Using the Power of Movies ». *Archives of Medicine and Health Sciences* 7 (1): 96. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_30_19.
- Sinnerbrink, Robert. 2019. « Poststructuralism and Film ». In *The Palgrave Handbook of the Philosophy of Film and Motion Pictures*, édité par Noël Carroll, Laura T. Di Summa, et Shawn Loht, 441-65. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19601-1_19.
- Tanty, Heruna, Christopher Fernando, Jessica Valencia, et Valentino Justin. 2022. « Critical Thinking and Problem Solving Among Students ». *Business Economic, Communication, and Social Sciences Journal (BECOSS)* 4 (3): 173-80. <https://doi.org/10.21512/becossjournal.v4i3.8633>.
- Veira, Gleison Campanholo, Rodrigo Silva Nascimento, et Luan Pazzini Bittencourt. 2024. « Cinema e Educação: A utilização de filmes como Ferramenta Educacional Ativa e Reflexiva ». *Revista Eixos Tech*, Edição Especial - Especialização em Mídias e Educação, 11 (4). <https://doi.org/10.18406/2359-1269v11n42024432>.
- Vygotsky, L. S., et Michael Cole. 1978. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Westmeyer, Hans. 1992. *The Structuralist Program in Psychology : Foundations and Applications*. Hogrefe&Huber Publishers. Hogrefe & Huber Publishers. <https://scispace.com/papers/the-structuralist-program-in-psychology-foundations-and-3skfb7kfus>.
- Wilson, Douglas A., Raish Raish, et Alison A. Carr-Chellman. 2017. « Film Use to Promote Understanding in Change and Diffusion of Innovation ». *Systemic Practice and Action Research* 30 (3): 277-93. <https://doi.org/10.1007/S11213-016-9391-6>.