

Enjeux épistémologiques et éthiques des médias et de l'éducation aux médias

Master en éducation aux médias, IHECS

Julien Lecomte (version 2018-2019)

1. Cahier des charges : objectifs, compétences et thématiques	2
1.1. Acquis d'apprentissages / objectifs	2
1.2. Compétences visées	2
1.3. Thématiques couvertes.....	2
1.4. Indicateur(s) d'évaluation et remarques	2
2. Philosophie et éthique	3
2.1. Que peut apporter l'approche philosophique ?	3
2.2. Disciplines, domaines et thèmes philosophiques	6
2.3. Démarche de questionnement philosophique.....	8
2.4. Philosophie des médias et de l'éducation aux médias.....	9
3. Questions de vérité	10
3.1. Pouvons-nous connaître le réel ?.....	10
3.2. Nos représentations sont-elles le reflet du réel ?.....	14
3.3. Comment connaissons-nous ? Comment la connaissance peut-elle progresser ?.....	16
3.4. Quels sont les liens entre nos représentations, nos pensées et le monde ?.....	19
3.5. Exemples de présupposés épistémologiques dans des pratiques éducatives.....	23
3.6. Exemples de présupposés épistémologiques dans des pratiques journalistiques	25
4. Questions de liberté	28
4.1. Sommes-nous libres ou déterminés ?.....	28
4.2. Peut-on « bien » agir ? Si oui, comment ?	33
4.3. Exemples de présupposés moraux dans des pratiques éducatives	36
4.4. Exemples de présupposés moraux dans des pratiques journalistiques.....	41
5. Liens entre vérité et liberté	44
5.1. Intersections entre questions épistémologiques et éthiques	44
5.2. Le savoir et la morale : (que) faut-il savoir ?.....	47
6. Questions philosophiques d'éducation aux médias	49
7. Quelle place pour la philosophie / l'éthique (des médias) en tant que discipline liée à l'éducation aux médias ?	53
8. Méthodologie et évaluation	56
8.1. Méthodologie	56
8.2. Evaluation	57
9. Bibliographie sélective	58
9.1. Introduction à la philosophie.....	58
9.2. Philosophie de la communication médiatique et journalistique.....	59
9.3. Sciences et disciplines des médias et de la communication.....	59
9.4. Education, esprit critique et transmission de savoirs	60
9.5. Ressources connexes et études de cas.....	60

1. Cahier des charges : objectifs, compétences et thématiques

1.1. Acquis d'apprentissages / objectifs

- Mener une réflexion pédagogique en référence à des auteurs, courants et concepts de prédilection en matière de philosophie
- Appréhender une situation médiatique ou éducative au sein d'une réflexion philosophique, en multipliant les perspectives
- Déterminer des repères éthiques en rapport à une problématique préalablement exposée

1.2. Compétences visées

- Prendre un recul critique par rapport au sens et à la pertinence de sa pratique (réflexion praxéologique).
Par extension, situer ses propres tendances philosophiques et morales par rapport à quelques grands paradigmes épistémologiques et éthiques, en tant que futur éducateur aux médias
- Analyser et interpréter les enjeux de ce à quoi font référence les médias.
Par extension, distinguer les présupposés et enjeux philosophiques et moraux d'un dispositif éducatif ou médiatique en référence aux concepts abordés aux cours
- Identifier et mobiliser des modèles théoriques pour développer un point de vue critique

1.3. Thématiques couvertes

La philosophie est à considérer ici en fonction de deux acceptions.

D'une part, c'est une discipline qui interroge des objets qui lui sont propres : la vérité / le vrai (épistémologie), la liberté / le bien (éthique), le beau (esthétique).

D'autre part, c'est une démarche de pensée, un type d'analyse marqué par une attitude de questionnement.

Ce cours tâche de mobiliser ces deux facettes de la philosophie.

- Notions, concepts et courants en philosophie (épistémologie et éthique), appliqués à des questions de communication (notamment éducative)
- Postulats, penseurs et thèses philosophiques dans le domaine de l'éducation, et plus spécifiquement dans celui de l'éducation aux médias
- Courants et paradigmes des théories de la communication et en philosophie du langage (principalement en guise de lien, de supports d'application)
- Questions contemporaines / études de cas (analyse de présupposés épistémologiques et éthiques)

Ce cours vise l'application de ces concepts et des pensées des auteurs à des questions de communication (et *a fortiori* de communication éducative), notamment aux niveaux du sens (la signification et la raison d'être) et des présupposés.

1.4. Indicateur(s) d'évaluation et remarques

Epistémologie et éthique. Cf. point 8. Méthodologie et évaluation.

2. Philosophie et éthique

La philosophie en tant que démarche consiste notamment à interroger la raison, les enjeux, le but / la finalité / l'utilité et d'autre part le sens, la signification.

Une **attitude philosophique** consiste par conséquent à interroger, analyser et critiquer les présupposés, ses propres préjugés, les représentations sociales...

Elle se caractérise également par une **position** « *méta* », qui met à distance.

- Philo en tant que discipline (ou ensemble de disciplines) ayant des objets spécifiques : épistémologie, éthique, métaphysique, esthétique
- Philo en tant que démarche de pensée

2.1. Que peut apporter l'approche philosophique ?

Un équilibre à trouver

Deux extrêmes en philosophie :

- **Académisme** : verbeux, abscons, marqué d'arguments d'autorités (surabondance de citations), abstrait, déconnecté du réel
- **Philosophie « de comptoir »** : simplisme, évidences et dogmatismes, relativisme, manque de rigueur, particularismes, non généralisable ou biaisé

La philosophie est traversée de questions sur sa propre pratique : peut-on philosopher sans les philosophes ? « Kant n'avait pas lu Kant ». Dès lors, pourquoi l'étude de Kant fait-elle aujourd'hui partie d'une sorte de passage initiatique obligé vers la pratique de la philosophie ? Faut-il lire obligatoirement les philosophes « classiques » pour philosopher ? Quid d'une uniformisation de la pensée philosophique ?

Défis	Pièges
Questionner, analyser, déconstruire	N'être « que » dans le questionnement, ne pas prendre position
Développer une pensée « libre », autonome, indépendante	En rester à l'opinion, manquer de rigueur
Développer une pensée « générique », à visée « universelle »	Se situer à un niveau d'hyper-abstraction, voire de généralisations abusives
Développer une pensée conceptuelle	Utiliser un jargon verbeux, académisme

L'approche philosophique proposée ici est **dialectique**, c'est-à-dire qu'elle propose une sorte de « grand dialogue » entre penseurs d'hier et d'aujourd'hui (**pluralisme, perspectivisme**) : y participent tant Socrate qu'Hannah Arendt, tant Kant et Hegel que Watterson (auteur de la bande dessinée Calvin et Hobbes), en y faisant intervenir pourquoi pas des références socioculturelles, scientifiques (en sciences sociales, notamment) ou encore des figures médiatiques contemporaines et événements d'actualité. Par référence à **différents courants, concepts et auteurs**, il s'agit d'éclairer une problématique selon différents angles.

Autrement dit, ce cursus propose une articulation et des liens entre des réflexions plus spontanées, concernant des thématiques concrètes, et un moment de mise en perspective avec des pensées plus formalisées.

La démarche choisie ici est donc relative à un parcours de **philosophie pratiquée**. Elle a une portée résolument **éthique** : elle-même n'a de sens qu'en tant qu'elle est liée à l'émancipation humaine, citoyenne. Elle vise à élargir les champs de compréhension du monde et d'action dans celui-ci.

En somme, comme nous l'avons esquissé, la philosophie est ici à envisager comme un **processus d'analyse** du sens des choses, de leurs présupposés, des postulats, des valeurs, des idéologies ou encore des croyances qui les sous-tendent.

Pour questionner le **sens** (la **signification** et les **enjeux**) des choses, la philosophie a parfois recours à un niveau de formalisation, une **conceptualisation**. Celle-ci correspond à un mouvement de mise à distance et d'abstraction : s'il n'est pas question d'utiliser un vocabulaire volontairement difficile d'accès¹, il est cependant nécessaire de respecter une certaine rigueur terminologique².

Pensée philosophique (// morale des vertus et du « juste milieu » selon Aristote)		
Manque ou absence de conceptualisation	Conceptualisation	Hyper-conceptualisation
Opinion « brute », jugement subjectif	Pensée éclairée de thèses, idées, autres avis	Restitution de thèses apprises
Absence de questionnement, de prise de recul	Questionnement	Sur-questionnement, perte dans le questionnement

La **métaphore de l'artiste** est parfois utilisée : par la confrontation à certaines techniques (gammes en musique, anatomie en dessin, etc.) et à certains courants, l'étudiant en art explore différentes voies et peut en parallèle définir son propre style.

Vers une pensée dynamique

Elle vise enfin l'**application** de la réflexion à des problématiques concrètes et interroge les idéologies ambiantes (ainsi que nos propres présupposés : position *méta*).

En ce sens, elle est similaire à la **pensée critique** visée par l'éducation aux médias : il s'agit d'une pensée **dynamique, en acte(s)**, qui n'est pas acquise une fois pour toutes. Une pensée « figée » est d'ailleurs selon nous un bel oxymore.

Elle est par conséquent également un outil face aux généralisations abusives, aux contenus fallacieux, utile à la prise de conscience et la révélation d'**idéologies** (connotations implicites)

¹ Grice souligne d'ailleurs le principe de coopération dans la communication : en théorie, tout individu qui communique le fait pour être compris par son audience. Cela implique une éthique (normative), supposant notamment une certaine clarté.

² La philosophie diffère donc de l'opinion. Toute opinion n'est pas philosophique. Tout d'abord, parce que la philosophie est de l'ordre du questionnement, de l'approfondissement de concepts, de problématiques. Elle vise la construction. Ensuite, elle fait appel à une rigueur, une conceptualisation. Enfin, elle a des thèmes qui lui sont propres. Cependant, elle n'est pas réservée à des pseudo-élites.

/ fausses évidences, etc. (tout comme la « zététique », cf. *infra*). Elle procède entre autres par herméneutique (interprétations du sens, lecture plurielle, lecture « symbolique » ; hypothèses, etc.).

En quelque sorte et toutes réserves gardées (par rapport aux maximes et autres aphorismes souvent réducteurs), permettons-nous une citation de Levi-Strauss (*Le cru et le cuit*) : « le savant n'est pas l'homme qui fournit les vraies réponses, c'est celui qui pose les vraies questions ».

*A quoi cela sert-il d'enseigner la philosophie ? Pourquoi le faire ?
Peut-on enseigner la philosophie ? Peut-on apprendre à philosopher ?
Faut-il apprendre les philosophes pour philosopher soi-même ?*

Ces questions ont leur place dans un cours de philosophie. L'enseignement de la philosophie pourrait lui-même être une sorte de propagande s'il n'était pas un enseignement réflexif, qui se remet lui-même en question.

Avant d'écrire des essais majeurs pour la philosophie, Kant n'avait pas lu Kant. De même que dans le domaine de l'art (et de la pédagogie), la philosophie est quelque chose qui serait de l'ordre d'une appropriation et d'un parcours individuels.

Cependant, comme dans l'art, il peut être intéressant de s'initier à des courants, à des méthodes, à des pratiques spécifiques.

Pour me positionner en première personne, je dirais que je vois la philosophie comme une démarche de discussion. « Discuter » avec certains grands auteurs m'a pour ma part permis de mettre des mots sur des choses que je n'aurais peut-être jamais pu (me) formuler sans eux.

Bien sûr, les partenaires de discussion potentiels ne sont pas uniquement dans les livres...

Le fait de mobiliser les réflexions auxquelles j'ai été confronté dans des discussions et échanges réels m'a permis par ailleurs de les intégrer et les comprendre plus en profondeur.

Au niveau de la rétention d'informations (mémorisation), il y a un enjeu à ce que la philosophie (et les contenus d'enseignement en général) ne reste(nt) pas des « lettres mortes », des mots dans un cahier, déconnectés du réel³...

Ce cours de philosophie représente donc également une opportunité de combiner différentes approches pédagogiques.

³ Cf. entre autres ROMAINVILLE, M., « Compétences et savoirs, deux facettes d'une même pièce », in *Les Cahiers pédagogiques* n°476, 2009 : <http://www.unamur.be/det/actualites/detdanslapresse/competencesetsavoirs/>

2.2. Disciplines, domaines et thèmes philosophiques

Il est difficile de baliser le domaine de la philosophie.

Cependant, si tous les sujets peuvent être questionnés sous l'angle philosophique, certains thèmes de prédilection sont identifiables.

Nous pourrions dire qu'elle s'interroge globalement sur ce qui relève du « moi », du « monde » (la réalité) et d'« autrui », ainsi que sur les relations entre ces composantes (Comment puis-je connaître le monde ? Comment développer des relations harmonieuses en société ? Etc.). Est-ce pour autant en délimiter le domaine ?

La philosophie peut également être considérée comme un ensemble regroupant traditionnellement les disciplines suivantes :

- l'épistémologie, la logique et la philosophie analytique
- la métaphysique
- l'éthique (philosophie morale, philosophie « pratique »)
- l'esthétique⁴
- ...

Philosophie théorique, épistémologie

L'épistémologie est la partie de la philosophie qui s'interroge sur la connaissance en général, sur les conditions de possibilité de celle-ci : que peut-on connaître, et comment ?

On distingue encore l'épistémologie générale (le savoir, la connaissance) de l'épistémologie des sciences (le savoir et la démarche scientifiques) et des épistémologies spécifiques à une discipline ou à un ensemble de disciplines (paradigmes et méthodologie / processus d'élaboration et de discussion des thèses).

Les domaines et thèmes de l'épistémologie sont les suivants, entre autres :

- Connaissance, croyance, représentations, hypothèses, cognition
- Vérité, vraisemblance, objectivité / subjectivité, neutralité, universalité
- Langage, adéquation, pertinence, connotations, symbolique et conventions...
- Réel, virtuel, fictionnel, imaginaire, interprétation
- Fiabilité, crédibilité
- A cela s'ajoutent les notions de logique, de philosophie analytique : correct, valide, vrai / faux...

Métaphysique

La métaphysique s'interroge sur l'au-delà de la physique, sur ce qu'il y a « au-dessus », ou « derrière » : qu'est-ce que l'être en tant que tel ? Qu'est-ce que l'existence ? Y a-t-il des entités supérieures ?

Les domaines et thèmes de la métaphysique sont les suivants, entre autres :

- Etre / étant
- Existence / essence

⁴ La question de l'esthétique n'est pas approfondie ici.

- Permanence / changement (// positions politiques : conservateurs *versus* progressistes)
- ...

Philosophie pratique, morale

La philosophie morale, ou éthique, représente quant à elle la partie de la philosophie qui s'interroge sur l'agir humain : qu'est-ce que le bien, et comment y parvenir ? Quelles attitudes doit-on adopter ?

Comme pour l'épistémologie, on peut conjuguer le mot « **éthique** » au singulier ou au pluriel. Elle peut s'interroger sur la **morale** en général (philosophie morale, éthique « générale »), c'est-à-dire sur les thèmes de la moralité (cf. ci-dessous), ou encore sur des morales particulières (des règles explicites spécifiques).

On parle également de méta-éthique ou d'éthique analytique, lorsqu'elle s'attache à étudier les présupposés de l'éthique, la signification de ses concepts, la recherche de ses fondements. Elle peut être descriptive (décrire une morale, ses présupposés, ses fondements) et/ou normative (rechercher une morale, prescrire, recommander).

La **déontologie** est en quelque sorte de l'éthique normative appliquée : il s'agit de prescriptions ou recommandations morales, que l'on retrouve également sous d'autres formes plus ou moins coercitives (lois, chartes, règlements, etc.).

Les domaines et thèmes de l'éthique sont les suivants, entre autres :

- Régulation, règle, norme
- Devoir-être
- Liberté, responsabilité, déterminismes
- Humain / inhumain
- Valeurs, dont hiérarchisation / système de valeurs
- Bien, juste, équitable, performant, efficace, utile / fertile
- Démocratie, démocratisation, citoyenneté, droits de l'homme

Enfin, l'anthropologie philosophique est régulièrement située entre la métaphysique et l'éthique (Qui est l'homme ? Quelle est sa nature ? Comment doit-il agir ?).

Il convient de noter la porosité des frontières ici esquissées.

2.3. Démarche de questionnement philosophique

Comme nous l'avons dit, la philosophie peut être appréhendée de deux manières : soit comme un ensemble de disciplines ayant des thèmes bien définis, soit comme une démarche de questionnement ayant alors à la fois tous les objets possibles et aucun en particulier, c'est-à-dire qu'elle peut s'appliquer globalement à tous les thèmes.

Cette démarche interroge le sens des choses, leur raison d'être, ce qui les sous-tend, c'est-à-dire les **présupposés**, les postulats, les enjeux ou encore les valeurs.

« Un présupposé est une affirmation impliquée par une proposition, et sans laquelle elle ne pourrait être valide. Il faut l'explicitier, car il est généralement contenu implicitement dans la proposition »⁵.

Or, comme le fait remarquer Mark Hunyadi, les présupposés sont présents dans de nombreux actes et affirmations que nous posons au quotidien :

« [...] avec Searle notamment, la philosophie du langage a à son tour mis en évidence comment la compréhension nos actes de langage les plus élémentaires (« le chat est sur la natte ») présupposaient des hypothèses contextuelles d'arrière-plan implicites (comme le montre l'incongruité de cette proposition transposée dans une situation d'apesanteur), et si évidentes pour nous qu'elles n'ont pas besoin d'être thématisées.

D'une manière générale, ce fut une des grandes performances philosophiques du 20^e siècle que de mettre au jour l'immense continent obscur de l'arrière-plan contextuellement déterminé des pratiques non réfléchies que présupposaient les moindres de nos activités courantes : [...] tout cela présuppose à chaque fois un véritable continent enfoui de « savoir pratique » culturellement imprégné que nous mettons systématiquement en œuvre sans pourtant en avoir une connaissance explicite. [...] ce faisceau de philosophies convergeait vers cette idée commune que tout savoir émerge du contexte culturellement façonné d'un non savoir, ou d'un hors-savoir [un « savoir insu »] qui le « surdétermine », c'est-à-dire le détermine de plus loin que ce que la conscience immédiate de ce savoir en révèle »⁶.

Une **idéologie** correspond à un « ensemble plus ou moins cohérent des idées, des croyances et des doctrines philosophiques, religieuses, politiques, économiques, sociales, propre à une époque, une société, une classe et qui oriente l'action »⁷.

Nous ajouterons avec Ricœur qu'une idéologie comporte une dimension de **dissimulation** d'elle-même : elle est le processus par lequel un individu ou une classe témoigne de sa condition tout en ignorant qu'il en rend compte⁸.

Les idéologies représentent un enjeu fondamental en philosophie et en éducation aux médias. En effet, dans la mesure où elles orientent l'action de manière « inconsciente », la prise de conscience et l'analyse de celles-ci permet d'élargir la réflexion philosophique. Un des enjeux de ce cours vise à **prendre conscience des présupposés épistémologiques et moraux** à l'œuvre en éducation ou dans les médias.

La philosophie pose en outre la question du sens : à quoi cela sert-il, qu'est-ce que cela signifie ?

⁵ TOZZI, M., *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Lyon : Chronique sociale, 1996.

⁶ HUNYADI, M., « Avant propos », *L'homme en contexte*, Paris : Cerf, 2012.

⁷ Définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [en ligne] : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/idéologie>

⁸ RICOEUR, P., *L'idéologie et l'utopie*, Paris : Seuil, 1997 (1986).

2.4. Philosophie des médias et de l'éducation aux médias

Le cours d'*Enjeux épistémologiques et éthiques des médias et de l'éducation aux médias* pourrait par conséquent se structurer d'au moins deux manières :

1. En **subdivisant l'objet questionné**, à savoir les médias et l'éducation aux médias ; la communication médiatique et la communication éducative. Quel est le sens de la communication ? Quels sont les présupposés de la communication journalistique ? Quels sont les enjeux de telle ou telle pédagogie ? Par ce questionnement, il apparaît que « la » communication est plurielle :
 - Communication éducative (focus éducation, vulgarisation et pédagogie)
 - Communication médiatique (focus médias)
 - La communication en tant que langage (focus langage) ?
 - Les sciences de la communication (paradigmes, postulats et présupposés des différentes approches, leurs complémentarités et significations respectives) ?
 - ...

Dans le cadre du Master en éducation aux médias, une philosophie de la communication appelle également des questions philosophiques propres à l'éducation aux médias en particulier.

2. En **subdivisant le questionnement lui-même**, à savoir la philosophie, en questions épistémologiques et éthiques. Il s'agit ensuite d'articuler les concepts et considérations issus de réflexions philosophiques particulières à des enjeux de la communication et de l'éducation aux médias :
 - Connaissance – savoir – vérité – fausseté – erreurs – vraisemblance – fiabilité – crédibilité – croyances – pertinence – adéquation / correspondance – représentation – virtualité – réalité – fait / observation / objet / objectivité – neutralité – universalité
 - Morale – liberté – autonomie – engagement – émancipation – pouvoir – responsabilité – déterminisme – norme – règle – régulation – respect – droit – aliénation – espace public – démocratie – contre-pouvoir – citoyenneté
 - o Aussi : plaisir / hédonisme / bonheur / utilitarisme
 - o Au-delà : dimension artistique – esthétique

Dans ce syllabus, nous opérons le choix d'une subdivision du questionnement lui-même. Cependant, les deux logiques présentées ci-dessus s'interpénètrent. Des applications et détours ponctuels viendront par ailleurs apporter un regard différent sur le questionnement, notamment lors des cours.

Il est suggéré à l'apprenant de tâcher de faire lui-même ces liens afin de favoriser sa compréhension et sa mémorisation des concepts, notions et courants abordés (cf. modèles en éducation : structuration claire et connexions / liens et mobilisation des savoirs).

3. Questions de vérité

« *Que puis-je connaître ?* »

3.1. Pouvons-nous connaître le réel ?

Dogmatisme, relativisme et pragmatisme, entre doutes et évidences

Dogmatisme

Le **dogmatisme** est la doctrine selon laquelle l'homme peut aboutir à des certitudes, marquées par leur incontestabilité (des dogmes).

Exemples de dogmatismes parmi différents courants :

- Rationalisme : certitude incontestable <= raison
- Empirisme : certitude incontestable <= expérience sensible
- Positivisme : certitude incontestable <= science
- Théisme(s) : certitude incontestable <= Dieu

Ces certitudes sont objectives, évidentes et universelles. Seules celles-ci doivent être enseignées. Dans le sens courant, une attitude dogmatique fait référence au comportement d'une personne qui essaie d'imposer ses idées, comme si elles seules étaient valables.

Souvent, lorsqu'il est question d'évidences incontestables, la problématique ultime est d'ordre métaphysique. Au fondement de toute certitude indiscutable, il y a des postulats métaphysiques.

Ce n'est cependant pas l'adhésion ou non à une thèse métaphysique qui en fait un dogme en soi, mais son caractère *incontestable*, et donc le rapport entre les individus et la croyance. Ce qui est remis en cause, c'est la notion de certitude absolue, qui serait indépendante de notre langage (un cadre conceptuel particulier, un échange intersubjectif) ou de notre condition d'être humain percevant.

Il n'est pas question ici de dire que ces différents courants ont tort ou raison, mais de cerner la distinction entre une chose que l'on tient (provisoirement) pour vraie (avec ou sans preuve), c'est-à-dire une croyance, et une évidence indiscutable, dont personne ne pourrait ou ne devrait douter, voire qui devrait s'imposer à tous comme seule certitude possible.

Les dogmatismes reposent sur des *postulats*, c'est-à-dire des propositions que l'on *choisit* de tenir pour vraies, auxquelles on choisit de croire. Personne n'a à ce jour prouvé de manière tangible que les individus qui adhèrent aux doctrines précitées ont tort, tout comme personne n'a à ce jour prouvé qu'ils ont raison (sans devoir recourir à un ensemble de postulats). La question peut donc toujours être *discutée*⁹.

Il suffit qu'une personne émette un doute pour que quelque chose ne soit pas une évidence. A partir du moment où une chose n'est pas *évidente* (au sens d'indiscutable, qui entraîne

⁹ Il est bien entendu possible de se mettre d'accord sur un ensemble de postulats qu'il est plus ou moins utile de discuter ou non.

directement l'assentiment) pour une seule personne, elle ne l'est pas dans l'absolu. Il suffit qu'il y ait une personne qui discute pour contredire l'*indiscutabilité* d'une assertion.

Par ces réflexions, ce qui est remis en cause, c'est le caractère « indiscutable » des positions dogmatiques.

Relativisme

Le **relativisme** est la doctrine selon laquelle toute vérité est relative. Sous sa forme radicale, il dit qu'il n'y a aucune vérité. De ce fait, il est auto-contradictoire (la phrase « il n'y a aucune vérité » est-elle vraie ? Si oui, elle se contredit elle-même). Le relativisme radical est par ailleurs intenable en pratique, dommageable au niveau moral et il rejoint le dogmatisme.

Le relativisme est une position auto-contradictoire. Si « toutes les positions se valent », alors les deux positions consistant à dire (1) que « toutes les positions se valent » et (2) « il y a des positions qui ont plus de valeur que d'autres » se valent, ce qui est une contradiction¹⁰. Autrement dit, dire que « toutes les positions se valent » revient à dire que la proposition « il y a des positions qui ont plus de valeur que d'autres » a autant de valeur que la proposition « toutes les positions se valent ». Son contraire a autant de valeur qu'elle-même, cette phrase ne « tient » donc pas. La proposition « toutes les positions se valent » se contredit donc elle-même.

De plus, prétendre ne jamais s'engager, ne jamais juger, ne jamais « trancher » ou choisir est un leurre. Le relativisme extrême est intenable pragmatiquement. Nous agissons toujours selon l'idée que certaines choses sont plus vraies que d'autres, lorsque l'on utilise une technologie par exemple : on présuppose que « ça fonctionne », et on tient donc cela pour plus vraisemblable que l'hypothèse d'un monde tout à fait chaotique et imprévisible. De même, j'évite de me faire rouler dessus par un camion parce que j'ai le présupposé que je risque d'en mourir. Or, le relativisme radical voudrait que cette croyance n'ait pas plus de valeur qu'une autre.

Cette position implique une attitude de fermeture à la remise en question (« puisque « chacun sa vérité », tu as ta vérité et moi la mienne »). Elargi à sa formule « il n'y a pas de vérité » (scepticisme, nihilisme), il se présente en réalité comme la seule vérité digne de ce nom (« j'estime vrai qu'il n'y a pas de vérité »). Non seulement il est contradictoire, mais il rejoint qui plus est le dogmatisme (idée qu'il n'y a qu'une seule vérité, qu'un seul principe supérieur incontestable à partir duquel on juge). Cette critique s'applique très bien au quotidien à ceux qui prétendent rejeter en bloc tous les dogmes : ne se fondent-ils pas eux-mêmes dans un moule ?

Enfin, caricaturées, les propositions telles que « à chacun sa vérité », « il n'y a pas de vérité », « toutes les croyances se valent », etc. sous-entendraient par exemple que « exterminer les

¹⁰ Voici un autre développement du caractère auto-contradictoire du relativisme, formulé sous la forme « il n'y a pas de vérité »

- Si je dis la phrase « il n'y a pas de vérité », on peut se demander si cette phrase est vraie ou fausse.
- Si la phrase « Il n'y a pas de vérité » est vraie, alors elle se contredit elle-même : elle serait elle-même une vérité alors qu'elle dit qu'il n'y en a pas !
- Par contre, si la phrase « Il n'y a pas de vérité » est fausse, il n'y a pas de contradiction.

La phrase « il n'y a pas de vérité » ne peut donc être que fausse, sinon elle se contredit.

juifs » ou « violer et torturer des enfants » et « vivre pacifiquement ensemble » ou « respecter son prochain » sont des vérités/croyances équivalentes, ce qui est moralement dommageable.

Il existe un relativisme cognitif, épistémologique (relatif à la connaissance) et un relativisme moral (relatif à l'action humaine : « tout se vaut »).

Pragmatisme

Le **pragmatisme** (Peirce, Putnam, Dewey, James) reconnaît que certaines choses ne peuvent être démontrées sans recourir à des postulats.

Elles impliquent *l'expérience humaine* (usages, perception, croyances...), ainsi que le recours à des langages humains, des *systèmes de représentation particuliers*, le tout dans une *communauté humaine* également. Elles ne peuvent donc être considérées comme des évidences absolues, déconnectées de l'être humain.

Celles-ci font l'objet de **croyances**, d'actes de foi (ou du moins de **confiance**, pour utiliser un terme moins connoté).

Ce courant fait pourtant le pari d'en considérer certaines comme vraies (ou du moins, plus vraisemblables que d'autres) dans la mesure où si elles le sont effectivement, cela ouvre le champ d'action humaine possible. Il s'agit en somme d'un *engagement*. En particulier, les théories scientifiques sont acceptées en fonction de leur efficacité explicative / prédictive.

Peut-on dire des choses plus vraies que d'autres sur la réalité ?		
Dogmatisme	Relativisme	Pragmatisme
Oui, on peut parvenir à des certitudes ou évidences indiscutables, incontestables	Non, aucune affirmation ou pensée n'est plus vraie qu'une autre	Oui, certaines croyances sont plus fertiles que d'autres, en pratique

Scepticisme et zététique : le doute comme outil

Le **scepticisme** propose de suspendre son jugement. Sous sa forme radicale, il rejoint le relativisme : il applique un doute systématique à tous les énoncés.

La **zététique**¹¹ peut être entendue comme un scepticisme méthodologique pour évaluer l'information. Il s'agit de suspendre temporairement son jugement par rapport à un déficit de preuve. Le doute est ici un outil au service de la quête de la connaissance fiable.

Par rapport à l'explication d'un phénomène, la zététique invite à considérer que « les entités ne doivent pas être multipliées par-delà ce qui est nécessaire » (parcimonie des hypothèses), principalement en ce qui concerne les « hypothèses immatérielles *ad hoc* » (c'est-à-dire des hypothèses invérifiables du point de vue zététique). Lorsqu'il y a plusieurs modèles explicatifs d'un phénomène en compétition, il vaut mieux d'abord prendre en compte les moins « complexes ». Il n'est pas utile de commencer par investir les plus alambiqués, qui font intervenir des dimensions que l'on ne peut observer.

¹¹ MONVOISIN, R., *Pour une didactique de l'esprit critique : Zététique et utilisation des interstices pseudo-scientifiques dans les médias*, Université Grenoble 1 – Joseph Fourier, 2007 : http://cortecs.org/wp-content/uploads/2010/11/CorteX_Monvoisin_these_didactique_esprit_critique.pdf

Le doute zététique applique également la formule suivante : des déclarations / prétentions extraordinaires requièrent une preuve extraordinaire (« *Extraordinary claims require extraordinary evidence* » (Sagan)). Cette discipline est très attachée à la notion de « charge de la preuve »¹² : jusqu'à preuve (logique ou scientifique, c'est-à-dire selon des critères rigoureux et non des témoignages par exemple) du contraire, le zététicien suspend son jugement : il n'est pas rationnel de croire.

¹² Cf. par exemple <https://www.youtube.com/watch?v=-dr5It4xr98> (Introduction à la zététique – La Tronche en Biais) et « Petit recueil de 20 moisissures argumentatives pour concours de mauvaise foi » : <https://cortecs.org/materiel/moisissures-argumentatives/>

3.2. Nos représentations sont-elles le reflet du réel ?

Nominalisme et réalisme, la question des universaux

En lien avec le constructivisme (cf. *infra*) : les mots, concepts et autres signes ou images mentales représentent-ils le réel extérieur, en sont-ils des reflets fidèles, ou bien ne sont-ils que des mots ? La connaissance peut-elle exister sans sujet connaissant ?

Pour les **nominalistes**, les concepts généraux sont une construction de l'esprit : à l'extérieur, seul le particulier existe. Toute catégorisation ou généralisation est une construction.

Pour les **réalistes**, les objets du réel peuvent être connus de manière générale, par abstraction notamment : les représentations mentales et concepts généraux correspondent à une réalité extérieure (une « essence » commune aux étants). L'hypothèse réaliste consiste à poser que nos mots, même s'ils sont le fruit de conventions, renvoient bien à la réalité.

Nos représentations sont-elles le reflet du réel ?	
Nominalisme	Réalisme
Non, nos concepts et idées ne reflètent pas le monde ; ce sont de pures constructions	Oui, nos concepts et idées sont le reflet du monde extérieur

(Socio)constructivisme¹³

Deux exemples en préambule :

- Réalité et perception : sélectivité de l'attention¹⁴
- Réalité et mémorisation : Buggs Bunny à Disney Land¹⁵

Kant : la réalité est perçue et construite par la raison. Selon Kant, nous ne percevons que les *phénomènes* (les choses appréhendées par notre système perceptif et cognitif, les « images » du réel réalisées par le filtre de nos sens, de notre entendement, la structure de notre raison), pas les *noumènes* (la réalité en tant que telle, indépendamment de nous). Autrement dit, la connaissance implique une activité de l'esprit.

Pour les constructivistes, la connaissance est inséparable de l'observateur¹⁶. Jean-louis Le Moigne formule ainsi l'hypothèse que « la connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens, ou de valeur en dehors de lui »¹⁷. Ernst Von Glaserfeld, plus radical (et de ce fait en nette opposition par rapport aux « **positivistes** » ou « **essentialistes** »), va même jusqu'à affirmer que ce que l'on appelle la réalité n'est qu'une construction de l'esprit, et que « la

¹³ Lire aussi LEMIEUX, C., « Peut-on ne pas être constructiviste ? », Politix n°100, 2012/4 : <https://www.cairn.info/revue-politix-2012-4-page-169.htm>

¹⁴ Cf. cette vidéo de Daniel Simons [en ligne] : http://www.youtube.com/watch?v=IGQmdoK_ZfY

¹⁵ SHWARZ, J., « "I tawt I taw" a bunny wabbit at Disneyland. New evidence shows false memories can be created », in *Washington.edu*, le 11/06/2001 : <http://www.washington.edu/news/2001/06/11/i-tawt-i-taw-a-bunny-wabbit-at-disneyland-new-evidence-shows-false-memories-can-be-created/>

¹⁶ Les lignes suivantes sont issues et adaptées de HAEUW, F., « Méthodes et modèles pédagogiques » [en ligne], le 05/12/2013 : <http://www.haeuw.com/article-methodes-et-modeles-pedagogiques-121443947.html>

¹⁷ LE MOIGNE, J.-L., *Les épistémologies constructivistes*, Paris : PUF (Que sais-je ?), 1995.

connaissance ne reflète pas une réalité ontologique objective, mais la mise en ordre et l'organisation d'un monde constitué par notre expérience »¹⁸.

Le constructivisme n'est pas nécessairement nominaliste ou réaliste.

Constructivisme (en épistémologie)	
Constructivisme réaliste	Constructivisme nominaliste
Nos concepts et idées sont le fruit de constructions, mais cela n'empêche pas qu'ils peuvent décrire correctement le réel	Nos concepts et idées sont le fruit de constructions. Par conséquent, ils ne peuvent pas décrire correctement le réel

Piaget développe un paradigme constructiviste dans l'apprentissage. Celui-ci implique la prise en compte des mécanismes de cognition, des **représentations initiales** (« schémas conceptuels » et/ou « images mentales » préalables¹⁹). Le savoir n'est pas un « contenu » qui vient remplir un récipient vide : il fait l'objet d'une appropriation en fonction de ce « déjà-là » cognitif.

Notons que les méthodes et modèles éducatifs « socioconstructivistes » qui en découlent sont à distinguer du constructivisme entendu comme approche de la connaissance, même si ceux-ci sont liés. Autrement dit, dire que nous appréhendons le monde à travers des représentations n'implique pas nécessairement de se limiter aux méthodologies dites socioconstructivistes en tant qu'enseignant (par exemple en n'ayant recours qu'à des pédagogies « actives »).

Au sujet des représentations, cf. *infra*, « non-transparence des médias ». Voir également la notion de « *framing* », « construction sociale » d'un phénomène (Goffman, Fodor, Lakoff, etc.).

¹⁸ VON GLASERSFELD, E., « Introduction à un constructivisme radical » in WATZLAWICK, P., *L'invention de la réalité, contributions au constructivisme*, Paris : Seuil, 1988.

¹⁹ Pour approfondir ces considérations, cf. entre autres la notion de « schéma » (Rumelhart et Norman) ou encore celle de « modèle mental » (Johnson-Laird).

3.3. Comment connaissons-nous ? Comment la connaissance peut-elle progresser ?

Perspectivisme et préjugés (Nietzsche, Bachelard, Gadamer)

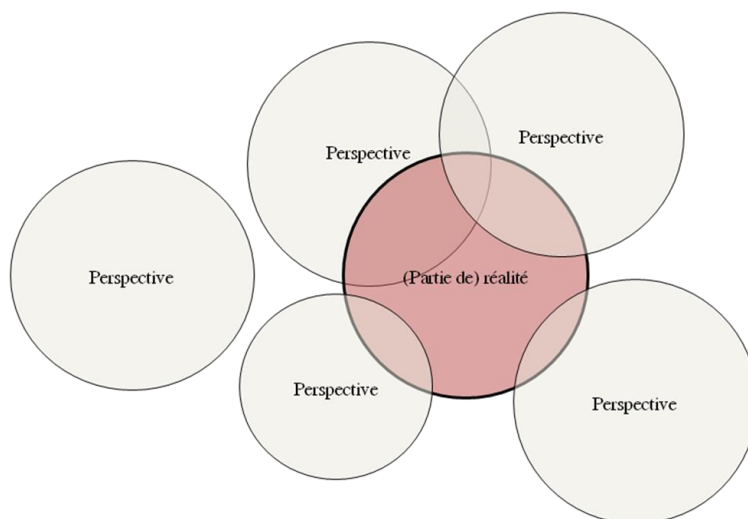
Le **perspectivisme**, lié quelque part au constructivisme, signifie que tout savoir repose sur une perspective donnée, un certain point de vue. Concrètement, ces points de vue façonnent la manière dont la réalité est perçue : on ne voit pas la même chose selon le lieu à partir duquel on regarde.

C'est la métaphore des lunettes : celles-ci ont un impact sur les perceptions. Le réel est complexe et peut être abordé de plusieurs façons différentes.

Ainsi, la connaissance procède par des postulats, des paradigmes, des **préjugés** (qui peuvent être tant des freins à l'enrichissement de la connaissance que des conditions de possibilité de cet enrichissement) qui sont autant de « lunettes » qui permettent d'appréhender la réalité.

Préjugés selon Bachelard	Préjugés selon Gadamer
Les préjugés sont des obstacles au jugement	« Pré-juger », condition de possibilité du jugement

Comme le pluralisme, cette thèse, radicalisée, est une porte ouverte au relativisme : « au fond, tout n'est que point de vue ». Elle ne l'implique néanmoins pas nécessairement. En effet, on peut reconnaître le caractère situé (voire « faillible ») des croyances ou représentations tout en s'engageant pour dire que certaines sont plus pertinentes, significatives ou vraisemblables que d'autres.



Monisme, dualisme et pluralisme

Le **monisme** est la doctrine selon laquelle la réalité peut être expliquée en fonction d'une seule substance, un seul principe (par exemple, la matière, le donné « physico-chimico-biologique », voire un étant ou un élément en particulier).

Le **dualisme** suppose quant à lui deux principes bien distincts (par exemple, l'esprit et la matière, chez Descartes), tandis que le **pluralisme** défend qu'il y en a davantage (initialement, les atomistes, par exemple). En somme, le postulat pluraliste correspond à dire qu'il y a différents types de réalités à prendre en compte pour comprendre le monde. Il est à la base de *l'interdisciplinarité*. Une même réalité peut être perçue par plusieurs approches sans que toutefois celles-ci soient incompatibles.

Plus largement, le **pluralisme** est intrinsèquement lié au perspectivisme. Concrètement, le perspectivisme implique de dire qu'il existe plusieurs points de vue sur la réalité. Ceux-ci ont tous une certaine zone de signification, une pertinence limitée. Par conséquent, pour obtenir une perception plus complète de la réalité, pour enrichir la connaissance, il convient d'adopter plusieurs points de vue, de combiner les approches et les postulats.

C'est une alternative au relativisme : plutôt que de dire « il y a plusieurs points de vue, donc on ne peut pas trancher », il s'agit de dire « il y a plusieurs points de vue [dont certains plus pertinents ou vraisemblables que d'autres], donc combinons-les pour obtenir une vision plus juste / complète de la réalité ».

Ce pluralisme vaut tant sur le fond (pluralisme dans les contenus abordés, dans les thèmes, les théories, les visions du monde) que sur la forme (méthodes, approches pédagogiques en éducation).

Dialectique (Hegel)

Pour Hegel, la pensée procède selon une dynamique **dialectique**. En ce sens, il fait de la vérité quelque chose qui s'enrichit de sa propre critique, de la prise de distance. On a donc ici une pensée qui prend en compte les pensées qui lui sont opposées (vulgairement, le modèle thèse-antithèse-synthèse), qui tente de retirer quelque chose de ces oppositions, pour enfin les « intégrer » en elle-même. C'est une vision « cohérentiste » de la vérité, que nous relierons ici au pluralisme. Voir aussi les concepts de réflexivité et de décentration, *infra*.

Epistémologie des sciences et considérations contemporaines²⁰

Hume et Popper : induction et falsifiabilité / réfutabilité

L'induction (processus d'inférence d'énoncés génériques à partir de données particulières) n'est pas un raisonnement valide. Les énoncés génériques ne peuvent être vérifiés une fois pour toutes. Ceux qui pourraient être rendus faux par les faits sont scientifiques.

Kuhn et Lakatos : l'histoire des sciences montre des discontinuités (contre l'image d'un progrès continu), des ruptures

On parle de **paradigmes** (« conception théorique dominante ayant cours à une certaine époque dans une communauté scientifique donnée, qui fonde les types d'explication envisageables, et les types de faits à découvrir dans une science donnée »²¹).

²⁰ Pour aller plus loin, voir aussi les notions de domaines de signification et types logiques (Russell, philosophie analytique) ou encore d'anarchisme épistémologique (Feyerabend).

Lire aussi LECOMTE, J., « Des critères de validité en sciences humaines et sociales » (2017) : <http://www.philomedia.be/des-criteres-de-validite-en-sciences-humaines-et-sociales/>

²¹ Définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [en ligne] : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/paradigme>

Lyotard : la postmodernité

La raison humaine est marquée de **finitude** et les savoirs scientifiques sont construits socialement.

Épistémologie(s) des démarches scientifiques, des sciences humaines et sociales, des sciences de l'éducation, etc. : méthodes spécifiques de construction des théories valides

- Correspondance entre théories et faits : vérification et falsification
- Respect des méthodes validées (honnêteté et validité du raisonnement, des outils et démarches de collecte, traitement et restitution des données)
- Portée explicative des théories, utilité, fertilité
- Articulation avec les théories existantes (cohérence), question des paradigmes
- Consensus dans la communauté scientifique

3.4. Quels sont les liens entre nos représentations, nos pensées et le monde ?

Objectivité / subjectivité et intersubjectivité

Cette distinction attire l'attention sur des objets (du monde) et des sujets qui pensent et perçoivent ces objets.

L'**objectivité** est de l'ordre du **factuel**, de l'« observable ». L'objet du monde (et donc son objectivité) est en théorie **indépendant** de l'observateur. Une thèse scientifique qui prétend à l'objectivité prétend en général à l'**universalité**, c'est-à-dire qu'elle prétend décrire une loi (mathématique, naturelle) qui vaut pour le monde dans sa globalité. Elle s'applique à tous les objets du monde.

La **subjectivité** est de l'ordre de l'**opinion**, du jugement, et est donc spécifique à celui qui juge, elle en **dépend**. Elle a trait à la **particularité**.

Selon le constructivisme (en épistémologie), une observation est déjà un jugement. En réalité, toute pensée ou communication de celle-ci implique un sujet pensant. A cette dichotomie sont parfois préférés des termes moins radicaux.

L'**intersubjectivité** est de l'ordre de la prise en compte des jugements, ainsi que de leurs relations entre eux. Un jugement a une existence réelle, c'est une réalité. La philosophie de Gadamer (pour qui la prise en compte des préjugés peut mener à un plus grand niveau de compréhension) et le pluralisme (dans une certaine mesure) font appel à cette notion.

Vérité / fausseté et vraisemblance (fiabilité)

- La **vérité** est une question métaphysique
- La **vraisemblance** (ou fiabilité) est le résultat d'un jugement d'évaluation (scientifique, par exemple)

Cette notion de vraisemblance rétablit la place de l'humain dans le système : la vérité en tant que telle (déconnectée de tout *sujet* qui aurait à juger de celle-ci) n'a pas de sens. C'est toujours bien un sujet ou une collectivité de sujets pensants qui se mettent d'accord pour considérer qu'il existe des choses plus vraies que d'autres. En sciences, par exemple, cela se traduit par la question du consensus et de la confrontation à d'autres thèses existantes.

Par ailleurs, cette vraisemblance est évaluée selon les relations qu'entretiennent les représentations ou signes entre eux et avec le réel. Ces rapports sont de plusieurs types :

- **Adéquation** : une thèse n'entre pas en contradiction avec les états ou événements du monde desquels elle prétend rendre compte. L'expérimentation scientifique, l'analyse des faits, l'enquête judiciaire ou encore le « *fact checking* » journalistique cherchent à valider ou non l'adéquation entre les discours et le réel.
- **Consensus** : une thèse fait partie ou non des thèses acceptées par une communauté donnée.
- **Cohérence** : une thèse n'entre pas en contradiction avec les thèses admises à un moment donné.

*Eléments de philosophie du langage et théories de la communication*²²

Cette partie de la philosophie s'interroge sur le(s) lien(s) entre langage et vérité, langage et pertinence, représentations (signes) et monde réel. Autrement dit, elle pose la question du rapport entre les signes ou symboles, le monde et les représentations ou perceptions de celui-ci.

Trois domaines peuvent être distingués : la sémantique, la syntaxique et la pragmatique.

Sémantique

Analyse du sens des signes, de leurs significations et structures ; liens entre les signes et ce qu'ils représentent.

Syntaxique

Analyse des liens entre les signes entre eux, la façon dont ils se combinent pour créer des énoncés et les règles formelles qui en découlent (« grammaire »).

Pragmatique²³

Analyse des liens entre les signes et les usagers, le contexte d'énonciation.

La pragmatique réintroduit la question de la relation entre les signes et les usagers. Un mot ou une phrase peuvent avoir différentes significations en fonction du contexte dans lequel ils sont utilisés.

Pour Grice, les interlocuteurs procèdent à des inférences pour reconstituer la signification d'une proposition dans un contexte donné. La communication a par ailleurs une portée *performative* : dire « je promets », c'est déjà poser l'acte de promettre (Cf. la formule d'Austin : « Quand dire, c'est faire »). Elle a également des effets. Tout acte de langage a une *force illocutoire* : d'office, quand on dit quelque chose, il y a ce qui est dit, mais aussi ce qui est en train de se réaliser quand on le dit.

Les courants et doctrines en philosophie du langage et dans les théories de la communication se focalisent en général sur un ou plusieurs de ces domaines.

Un parallèle peut aussi être dressé entre d'une part les notions d'adéquation, de cohérence et de consensus et d'autre part celles de sémantique, de syntaxique et de pragmatique.

Sémantique	Syntaxique	Pragmatique
Les signes (représentations) et le monde	Les signes entre eux	Les signes et leurs usagers
Adéquation (« le chat mange » est vrai ssi le chat mange)	Cohérence (« si le chat mange, alors le chat mange » est vrai)	Consensus (tout le monde s'accorde pour dire que « le chat mange »)

²² Pour les paradigmes des théories de la communication en particulier, voir notamment l'article synthétique suivant : PIROTTON, G., « Approches pragmatiques - modèles de la communication » [les théories de la communication sous l'angle des métaphores qui les fondent], sans lieu, sans date [en ligne] : <http://users.skynet.be/gerard.piroton/Textes-site-DW08/modeles-theories-communication.pdf>

²³ A ne pas confondre avec le pragmatisme (courant de pensée selon lequel la question de la vérité se situe dans le champ de la croyance), la pragmatique est un domaine d'étude du langage.

Structuralisme, linguistique et sémiotique (Saussure, Barthes, Peirce)

Le structuralisme est un courant de pensée duquel découle le modèle signifiant – signifié (Saussure) : la signification est le résultat de la correspondance entre l'image acoustique et le contenu (concept) qui lui-même renvoie directement au monde. Elle peut aussi procéder par connotations et implicites (Barthes).

Peirce propose quant à lui un modèle « triadique » : *representamen* (pure forme matérielle) – objet (objet de pensée) – interprétant (représentation mentale du lien entre le *representamen* et l'objet). Par ce fait, il réintroduit l'activité cognitive des individus dans le processus de représentation, de communication et d'interprétation du monde. Un parallèle peut être effectué avec les thèses constructivistes, dans une certaine mesure.

Vulgarisation, communication des savoirs

Des considérations précédentes découle la notion d'**échelle de fiabilité** / vraisemblance. Une représentation est plus ou moins fidèle au réel. La question de la **vulgarisation** se situe entre le concept de **fidélité** (au réel, aux thèses admises ou acceptées) et celui de **communicabilité**. Vaut-il mieux communiquer une information fidèle à 90% et ne se faire comprendre par personne, ou bien une information fidèle à 70% et se faire comprendre par tout le monde²⁴ ?

Le principe de **coopération** implique en tout cas la prise en compte des « récepteurs » lors de la réflexion à propos des « contenus » à communiquer. Comme le pense Umberto Eco, le sens est le résultat d'une **co-construction** entre « émetteurs » (et leurs intentions) et « récepteurs » (et leurs interprétations, inférences). Si être fidèle à la réalité correspond à être mal compris, peut-on s'autoriser d'être moins fidèle tout en expliquant que le réel est plus complexe²⁵ ?

Prolongements : métaphysique, langage(s) et épistémologie

Permanence / changement

La question de la permanence et du changement est une question métaphysique (dès Héraclite et Parménide) : quelles sont les choses immuables ?

Celle-ci a de nombreuses applications contemporaines (par rapport aux technologies numériques par exemple) : quelles sont les révolutions ? Quelles sont les évolutions ? Qu'est-ce qui ne change pas ?

Ces questions soulignent l'enjeu d'une mise en perspective historique de l'étude des médias et des phénomènes sociaux, comme celles proposées par Jack Goody et Pierre Lévy, entre autres.

Anthropologie de la cognition et des langages

Pour Jack Goody et à sa suite des penseurs comme Pierre Lévy, nos systèmes de signes (langages), eux-mêmes en lien avec nos technologies symboliques, structurent nos

²⁴ Un enjeu épistémologique et éthique : rendre compte de la fidélité de son discours en tant que pédagogue, scientifique, journaliste ou autre communicant (idée de **transparence**).

²⁵ La question de la vulgarisation se situe donc au croisement de l'épistémologie (la question de la connaissance) et l'éthique (la question de l'agir humain). Voir aussi 5. Liens entre vérité et liberté.

représentations du monde²⁶. Pour Pierre Lévy, les nouvelles technologies appellent de nouveaux systèmes sémantiques.

La pensée n'est pas la même que l'on soit dans une culture de l'oralité, de l'écrit ou encore du multimédia et des réseaux : « Il n'y a pas que des innovations techniques ou sociales. Il y a eu dans l'histoire énormément d'innovations symboliques : l'écriture, l'alphabet, le système de notation des nombres, les langages scientifiques, les mathématiques, etc. »²⁷.

Les « intermédiaires » entre le monde et nos représentations structurent nos représentations : il s'agit de nos sens, de notre corporéité, mais aussi de nos « technologies de l'intelligence ».

Réel / virtuel (fictionnel)

Pour Platon, le monde sensible (celui que nous percevons avec nos sens) est virtuel. Platon a un rapport assez négatif vis-à-vis des images : pour lui, l'art engendre en général des simulacres (copies de copies), le réel est dans les *Idées*.

Cette conception (et sa réappropriation) un peu mystique de la réalité est à tempérer, mais elle montre que le réel n'est pas nécessairement identifiable à notre monde sensible « extérieur ». Par extension, ce n'est pas parce que quelque chose se passe de manière « symbolique » (ou « médiate », « médiatisée »), que celle-ci est nécessairement virtuelle²⁸.

Pour certains, l'art, voire l'expérience symbolique en général (y compris par le jeu vidéo ?) est une manière d'appréhender le monde de manière plus *authentique*.

Entre **nominalisme** et **réalisme** (cf. *supra*), une voie existe. Il s'agit de dire qu'une représentation du monde (même si elle est construite) n'est pas nécessairement de l'ordre du fictionnel : elle peut référer adéquatement au réel. Nos mots, nos symboles et nos médias ne produisent donc pas que du virtuel, déconnecté du monde. Aussi, notre interaction au monde, même « immédiate », implique un système de perception, de « construction » de notre expérience de celui-ci.

²⁶ Cette intuition philosophique est aujourd'hui appuyée par plusieurs études expérimentales. Lire notamment BORODITSKY, L., « How does our language shape the way we think? » [en ligne], le 11/06/2009 : <http://edge.org/conversation/how-does-our-language-shape-the-way-we-think>

²⁷ Pierre Lévy, cité dans LECOMTE, J., « Médias, culture et cognition : entretien avec Pierre Lévy » [en ligne], 2012 : <http://www.philomedia.be>

²⁸ Lire LECOMTE, J., « Stéphane Vial : « Il n'y a pas de différence entre le réel et le virtuel » » [en ligne], 2016 : <http://www.philomedia.be>

3.5. Exemples de présupposés épistémologiques dans des pratiques éducatives

Exemples de questionnements

- Peut-on dire des choses plus vraies que d'autres sur la réalité ?
- Y a-t-il des contenus et des méthodes didactiques plus pertinents que d'autres ?
- Est-il possible de transmettre des vérités en éducation ? En particulier, les savoirs scientifiques sont-ils indiscutables ?
- Le pluralisme implique-t-il un relativisme en éducation ?
- Quelle est la place des préjugés (ou représentations) en pédagogie, du point de vue de l'élève et du point de vue de l'enseignant ?
- Va-t-on vers un diktat de certains paradigmes dits des sciences de l'éducation (monisme, dogmatisme...) ?
- Qu'est-ce que la neutralité dans l'enseignement ? Est-elle possible, souhaitable ? (un enseignant peut-il être neutre ? Le doit-il ? Quelle place pour l'engagement dans l'enseignement ?)
- Un enseignant peut-il être « objectif » ? Si oui, comment ?
- Partir des usages et usagers : y a-t-il des usages ou des types d'usages « meilleurs » que d'autres, en termes de savoirs critiques ?

On peut relever tout d'abord un positionnement implicite par rapport au **relativisme** : en éducation, tous les contenus ne se valent pas. Si l'on présupposait le contraire, il n'y aurait pas d'éducation. Lorsqu'un individu a la prétention d'éduquer, il adopte une position selon laquelle il y a des savoirs ou des compétences qui ont plus de valeur que d'autres. Si ce n'était pas le cas, éduquer n'aurait aucun sens : chacun n'aurait qu'à croire ce qu'il veut. Il y a donc une prise de position face à un relativisme postulant qu'il n'y a pas de chose plus vraie que d'autres. Une question est alors de savoir si cette posture est consciente et assumée.

Ce positionnement doit prendre en compte la question du **dogmatisme** également : ainsi, n'y a-t-il qu'un seul savoir qui s'impose à tous ? En partant des usages et en variant les paradigmes, les pratiques éducatives prennent une distance vis-à-vis des dogmes également.

Les pratiques sont positionnées différemment sur l'« axe » dogmatisme – relativisme : certaines approches qui ne feraient que partir des usages flirteraient avec le relativisme, tandis que d'autres qui se focaliseraient sur une seule théorie ou un seul paradigme seraient proches d'une forme de dogmatisme. Ceci vaut d'ailleurs tant pour les contenus que les méthodes pédagogiques.

Par rapport aux méthodes didactiques, on pourra également noter une tension entre les tenants d'une et une seule approche (**monisme**) et ceux qui varient leurs pédagogies (**pluralisme**).

Le **pragmatisme** et le **pluralisme** se traduisent par une approche qui sous-pèse les différentes croyances en fonction de contextes, tout en variant non seulement les contenus, mais aussi les méthodes pédagogiques. Le pragmatisme invite également à faire le lien entre savoir et liberté : utilité, fertilité de la connaissance en termes d'action humaine, engagement pour une foi nuancée. Le savoir est non seulement questionné en fonction de sa *vraisemblance*, mais

aussi de son *sens*. D'une certaine manière, le pragmatisme reconnaît que ses positions sont discutables, mais qu'il y a des enjeux à les tenir pour vraies.

Notons qu'il existe aussi une tendance à revendiquer une certaine **neutralité** de l'enseignement, colportant l'idéologie d'un non-engagement, oscillant entre dogmatisme et relativisme. La conception de la neutralité comme non-engagement résiste difficilement à la critique épistémologique. La neutralité comme non-engagement est une chimère si nous admettons que (1) la connaissance suppose des croyances (pragmatisme), (2) elle implique toujours une activité du sujet (constructivisme, perspectivisme). L'objectivité est quant à elle (au mieux) une caractéristique de l'objet. Un postulat est que cela n'empêche pas de dire des choses plus vraies que d'autres sur le réel (pragmatisme, réalisme), d'y être fidèle.

Des liens peuvent être établis avec la **dialectique** et le **perspectivisme** : en multipliant les points de vue (paradigmes, interdisciplinarité), on augmente sa compréhension du monde

Un présupposé **constructiviste** se retrouve par ailleurs dans de nombreuses approches de l'enseignement : les *représentations initiales (pré-jugés)* ont un impact sur les futurs jugements. Elles peuvent être un frein à l'apprentissage tout comme elles représentent les conditions de celui-ci. Tout « nouveau savoir » peut entrer en conflit par rapport au « déjà-là » cognitif. Les approches « transmissives » sont efficaces quand le « nouveau savoir » n'est pas en contradiction avec les schémas et images mentales préalables de l'apprenant. *A contrario*, il arrive comme le dit Bachelard que « face au réel, ce qu'on croit savoir clairement [sens commun] offusque ce qu'on devrait savoir »²⁹.

La communication (ici, en termes de médiation des savoirs) peut être envisagée d'un point de vue *transmissif*, purement *sémantique*, mais aussi d'un point de vue *pragmatique*, prenant en compte le contexte d'apprentissage, les croyances et pratiques des apprenants. Dans cette seconde optique, on retrouve le « principe de coopération »³⁰ (Grice et Eco), même si « la discussion, c'est la guerre » (Lakoff) : la compréhension est un processus complexe qui dépend des interactions entre l'enseignant et les apprenants. Il s'agit pour l'enseignant de prendre en compte cette dynamique afin d'émettre des messages clairs et significatifs pour ses élèves.

²⁹ BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin, 1999 (1938).

³⁰ Cf. LECOMTE, J., « Pour une éthique de la discussion » [en ligne], 2013 : <http://www.philomedia.be>

3.6. Exemples de présupposés épistémologiques dans des pratiques journalistiques

Exemples de questionnements

- L'objectivité est-elle possible, dans les médias d'information ? Quid de la neutralité ?
- Le pluralisme des opinions implique-t-il nécessairement une forme de relativisme ?
- Le *fact checking* implique-t-il nécessairement une forme d'idéologie, voire de dogmatisme ?

La communication journalistique est un archétype de communication médiatique. Cependant, elle est loin d'être le seul. C'est d'ailleurs un des écueils de certaines pédagogies d'éducation aux médias, centrées sur l'usage journalistique de ceux-ci.

Idéologie du « fait vrai »

- Dogmatisme des faits, relativisme des opinions
- Dualité subjectif / objectif
 - o Observation, faits, universalité
 - o Jugement, opinions, particularité
 - o Constructivisme : une observation est déjà un jugement

Selon Aubenas et Benasayag³¹, trois idéologies sous-tendent la *fabrication* de l'information.

- La première qu'ils désignent est « *la transparence* ». C'est cette idée que l'info se donnerait simplement à voir, que le média ne ferait que la représenter. La communication se ferait au détriment de toute idéologie, reflétant parfaitement tous les points de vue et toutes les pensées sans les déformer.
- La seconde est « *la critique spectaculaire du spectacle* » : la critique serait quelque chose que le monde de la communication adore, d'autant plus si elle est contestataire. Ainsi se succèdent les articles, émissions de « décryptage » ou satiriques « mettant violemment en cause le système des médias, eux-mêmes compris ».
- Et enfin, la troisième est « *le règne de l'opinion* » : toute opinion serait bonne à refléter. Ainsi, certains journaux accompagnent chaque événement de sondages. Toutes les idées devraient être présentées, et ce, dans les mêmes conditions de traitement, aussi longs les uns que les autres.

Ces représentations correspondent dans une certaine mesure aux implicites du « **modèle du code** » (Shannon et Weaver). Le « modèle du code » dans les théories de l'information et de la communication repose sur une logique d'adéquation entre les signes et les concepts, eux-mêmes en adéquation avec le réel.

Cette conception s'illustre dans la métaphore conceptuelle de la communication³² : l'info (idée, pensée) est un contenu (représentant le monde réel objectif) placé dans un récipient, transmise via un canal, un **conduit**, par un destinataire à un destinataire.

³¹ AUBENAS, F., BENASAYAG, M., *La fabrication de l'information : les journalistes et l'idéologie de la communication*, Paris : La découverte, 2007.

³² En 1979, Michael Reddy remarque que la plupart des expressions utilisées pour parler de la communication correspondent à « la métaphore du conduit ». Cette métaphore structure la compréhension commune de la communication comme étant simplement un transfert de données-objet via un canal. Elle se résume comme

Un lien peut être établi avec le *structuralisme* (signifiant – signifié) et d'autres modèles linéaires transmissifs de la communication.

L'*Ecole critique* (Adorno, Horkheimer) étudie également les messages médiatiques par « décodage » de ceux-ci (en termes idéologiques, de connotations et implicites). Elle s'intéresse plus particulièrement aux idéologies colportées par les médias, en lien avec un système de domination symbolique. Pour eux, les messages et le fonctionnement des industries médiatiques renforcent la vision du monde hégémonique.

Autres modèles pour penser la communication

Non-transparence et constructivisme

Jacques Piette analyse le fonctionnement des médias d'un point de vue constructiviste :

« Un concept s'est progressivement imposé : la reconnaissance du principe de la « non-transparence des médias », qui établit que leurs messages ne doivent pas être abordés comme le simple reflet de la réalité, mais envisagés comme des « constructions », des « représentations » de la réalité. Les médias ne sont ni des « fenêtres sur le monde », ni des « miroirs » qui ne font que refléter des images de ce qui se passe. Leurs messages expriment toujours des points de vue particuliers »³³.

Ces considérations supposent que les dispositifs qui nous permettent de représenter le monde ont un impact sur la manière dont nous le percevons et l'interprétons.



En guise de prolongement, des liens peuvent être établis avec Platon, Descartes, les nominalistes, Kant, etc. par rapport aux représentations / idées. Les médias – comme les sens – structurent notre perception, et par conséquent nos représentations du monde. Voir également le concept de constructivisme, *supra*.

telle : « la communication est l'acte d'envoyer et de recevoir des mots (récipients) contenant des objets (les idées) à travers un conduit ».

REDDY, M. J., « The conduit metaphor : A case of frame conflict in our language about language », in ORTONY, A. (éd.), *Metaphor and Thought*, Cambridge : Cambridge University Press, 1979, pp. 284–310.

Voir également PIROTON, G., « Approches pragmatiques - modèles de la communication » [les théories de la communication sous l'angle des métaphores qui les fondent], <http://users.skynet.be/gerard.piroton/Textes-site-DW08/modeles-theories-communication.pdf>

³³ PIETTE, J., « Éducation "par les médias" ou "aux médias" ? », in *Les Cahiers pédagogiques* n°449, janvier 2007 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Education-par-les-medias-ou-aux-medias>

Prolongements : dynamique et impacts de la communication. Pragmatique et systémique

Un présupposé de ces approches est que la prise en compte des **interlocuteurs**, des **effets** et **actions** des individus enrichit la compréhension du phénomène de la communication. Il s'agit en quelque sorte de la reconnecter au contexte dans lequel elle advient.

En effet, une erreur souvent commise consiste à considérer un message seulement en fonction de son contenu linguistique ou des signes qu'elle mobilise (sémantique), ou encore d'une interprétation « grammaticale » de son sens (syntaxique).

La **pragmatique** invite quant à elle à élargir le cadre au contexte, aux effets, à ce qui se joue au niveau des interlocuteurs et des actes posés par eux quand la communication a lieu.

Dans le domaine de l'analyse des médias, un glissement s'opère de l'étude des messages, le « décryptage » des contenus, à l'étude des effets et ensuite à celle des réappropriations par les publics, la « réception » (cf. notamment les *Cultural Studies* – R. Hoggart, S. Hall).

Il s'agit d'une sortie d'un modèle linéaire de causalités pour prendre en compte l'interaction, le système en tant que tel.

La **systémique** (Watzlawick, Bateson) consiste à penser le tout au-delà de ses parties, en faisant droit à la complexité du monde. C'est un modèle « cohérentiste » d'appréhension de la vérité, qui considère une structure dans sa globalité plutôt que de s'attarder à l'un de ses éléments en le séparant des autres. Un système est constitué d'un réseau de relations plutôt que d'une suite linéaire de causes et de conséquences.

Prolongement : micro et macro points de vue en sociologie

Différence entre **paradigmes** de « macrosociologie » dont la visée est davantage de décrire, expliquer (issus de Durkheim et de la notion de fait social, donnant lieu à des études statistiques de masse, genre sondages et audiences) et ceux de « microsociologie » dont la visée est davantage de comprendre (issus de Weber et de l'anthropologie, axés davantage sur l'observation participante, des entretiens individuels, etc.).

4. Questions de liberté

« *Comment agir ?* »

Quelle(s) éthique(s) et comment la/les mettre en place ? (éthique descriptive et éthique normative)

4.1. Sommes-nous libres ou déterminés ?

Liberté, responsabilité et déterminisme(s)

Le **déterminisme** (en philosophie morale) consiste à dire que des lois extérieures déterminent l'individu, ses actes et ses pensées.

Il s'agit par exemple des lois de la nature (nos actes seraient déterminés biologiquement par notre ADN par exemple) et causalités (modèle « stimulus-réponse » entre autres).

Le destin ou la prédestination (« tout est écrit ») incarne également une forme de déterminisme, généralement lié à des croyances métaphysiques (instances qui transcendent la physique).

Un autre type de déterminisme (social, cette fois) met l'accent sur les **aliénations**, caractérisé par le contrôle d'un système dominant sur des individus. A ce sujet, cf. Marx, Bourdieu ; Marcuse, Adorno et Horkheimer (Ecole de Francfort)...

D'autres déterminismes sont illustrés dans des œuvres contemporaines comme *Matrix* ou encore *les Sim's*. Ces déterminismes se caractérisent par l'**hétéronomie**.

Dans un dictionnaire, la **liberté** est définie en général par la négative : « état de celui, de ce qui n'est pas soumis à une ou des contrainte(s) externe(s) »³⁴. En ce sens, la liberté correspond en quelque sorte à l'absence de règle, d'obligation.

Nous proposons ici une approche de la liberté entendue comme synonyme d'**autonomie** : « l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté »³⁵. L'être humain a le choix authentique (notions de libre-arbitre, de choix...) de se déterminer lui-même.

Essentialisme et existentialisme

L'**essentialisme** considère que les choses et/ou les hommes peuvent être appréhendés en fonction d'une « nature », d'un « fond » permanent, qui ne change pas, une identité « fixe » en quelque sorte. L'essence constitue l'ensemble des éléments constitutifs d'une chose. Socrate est un être humain : son essence correspond à son humanité.

³⁴ Définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [en ligne] : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/liberté>

³⁵ ROUSSEAU, J.-J., *Du Contrat Social ou Principes du droit politique*, Paris : Flammarion, 2001 (1762).

L'**existentialisme** est une thèse qui dit en bref que l'homme n'est jamais vraiment « quelque chose », mais se construit au fur et à mesure de ses actes. C'est le fameux « l'existence précède l'essence » de Sartre : notre action humaine précède « qui nous sommes ». Nous nous définissons au fur et à mesure de nos actes. Cela voudrait dire que l'on peut toujours changer, selon sa *volonté* : l'homme se fait lui-même.

Cette thèse est inspirée par la lecture de l'œuvre de Martin Heidegger, dont l'une des forces est de penser l'être humain dans sa dimension temporelle (l'être humain est « être-vers-la-mort » / « être-pour-la-mort »).

La différence entre la puissance (le potentiel) et l'actualisation (l'acte) (Aristote) peut permettre de comprendre l'existentialisme.

Selon la vision existentialiste, on n'est pas « intelligent » ou « bête », « bon » ou « mauvais » une fois pour toutes, mais on exerce ou non des facultés, en situation. Nous en avons le potentiel, mais nous ne l'actualisons pas nécessairement : nous ne sommes pas entièrement prédéterminés à être bons ou mauvais (ce qui est un corollaire de notre finitude), mais nous pouvons choisir de poser des actes qui nous définissent par la suite. Pour Sartre, l'action humaine est *contingente*, c'est-à-dire pure indétermination : elle a tous les potentiels, en quelque sorte.

Un penseur comme Sartre mérite d'être tempéré / nuancé, mais l'idée est que nous possédons une « part de nous » que nous pouvons changer. Plus spécifiquement, pour Sartre, notre identité n'est pas définie à l'avance, elle dépend de nos choix, des actes que nous posons.

Existentialisme et liberté (Sartre, Arendt, Jonas, Ricœur)

Aux origines de l'existentialisme, on trouve notamment la distinction entre être et étant (Heidegger) : la science parle des *étants* particuliers (par exemple, l'homme), c'est-à-dire de tout ce qui est, mais pas de l'être en tant que tel. Il s'agit de questionner l'*existence*, le *devenir*, et non seulement les choses qui existent. En considérant que l'être humain est « être-pour-la-mort », la philosophie d'Heidegger analyse l'*existentialité*.

Lecteur d'Heidegger, Sartre parle de **contingence** de l'action humaine. Pour lui, les actions humaines sont contingentes. Cela signifie qu'elles sont tout à fait indéterminées : elles peuvent être n'importe quoi. L'action d'une personne à un moment donné aurait tout aussi bien pu ne pas avoir lieu, être tout à fait différente.

Si l'on suit le raisonnement de Sartre, cela veut dire que l'être humain est pure indétermination au niveau de ses actes. Il est « tout » en puissance, et ne peut donc être réifié, « étiqueté ». Il n'y a qu'à sa mort qu'un « inventaire » des actes d'une personne peut être fait, car vivante, elle pourrait toujours **choisir** d'être autre.

Les actes humains sont contingents, c'est-à-dire qu'ils sont « indéterminés ». Contrairement à un Dieu qui serait parfait « par **essence** », l'être humain a à se définir lui-même. C'est ce que signifie la formule « l'existence précède l'essence » de Sartre³⁶. Selon ce point de vue, on pourrait poser la phrase suivante : « pour savoir qui je suis, connais mon *histoire* »³⁷.

³⁶ La philosophie de Sartre est d'ailleurs liée à un présupposé métaphysique selon lequel il n'y a pas de Dieu qui détermine notre existence.

³⁷ On peut dès lors dresser un parallèle avec la philosophie de Ricœur et poser la question de comment nous nous racontons, comment nous nous mettons en récit (par exemple, via les réseaux sociaux).

La liberté est corrélée à la **responsabilité**. On envisage d'ailleurs difficilement une responsabilité sans liberté : si quelqu'un n'a pas le choix par rapport à ce qu'il fait (s'il est sous la contrainte, aliéné...), comment peut-il être désigné comme en étant responsable ?

Pour Hans Jonas, le pouvoir humain oblige aujourd'hui à repenser la portée de cette responsabilité. En effet, l'impact des technologies (et plus particulièrement le nucléaire, les OGM et autres) ne peut pas être connu d'avance avec précision. Or, désormais, l'humanité pourrait s'autodétruire. Il y a donc une **responsabilité par rapport au futur**, qu'il énonce de la sorte : « Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre »³⁸.

Hannah Arendt explore quant à elle le volet sombre de l'existentialisme, lorsqu'elle développe la thèse de la **banalité du mal**. L'auteure pointe ce que nous pouvons désigner comme la « finitude humaine » : l'être humain le plus banal peut se rendre responsable des pires atrocités, et ce sans nécessairement avoir ni motif ni haine.

Face à ce danger, pour Arendt, il est possible de développer une sorte d'intelligence éthique, une *habitude* à utiliser son *jugement moral*.

Ricœur, enfin, envisage une liberté « située », entre les déterminismes (nécessités) et la liberté « absolue » que dépeint Sartre. Ricœur mentionne des éléments « extérieurs » à la volonté qui peuvent avoir un impact sur elle : le **motif** (un appétit, une passion à décider), la **motion** (un réflexe, une émotion, une habitude...) ou encore le **consentement**. Ce dernier est conditionné premièrement par le **caractère**, qui n'est pas tant une nécessité totale qui prédétermine absolument les actes qu'une propension, une limite de la liberté, mais face à laquelle « tout est possible, mais d'une façon bornée, étroite »³⁹. Deuxièmement, il y a l'**inconscient**. Reconnaître l'existence de l'inconscient ne nie pas la faculté humaine à opérer des choix conscients, mais montre que l'être humain n'est pas toujours « maître de soi ». C'est la raison pour laquelle Freud parle d'humiliation pour l'homme. Troisièmement, il y a la **vie**. L'humain est un être temporel, et sa naissance et sa mort sont deux nécessités. Pour Ricœur, la mort permet de donner sens à la vie. Le consentement, c'est le choix d'**assumer** ses propres limites, de dire « oui » à ces formes de nécessité.

Liberté, pouvoir(s) et obéissance

Règles, normes et droits de l'homme

La morale de Kant effectue un lien profond entre la liberté individuelle et la question des normes, lois et règles⁴⁰. Sa morale est régulièrement identifiée comme une morale du **respect**.

Une formulation possible de l'impératif catégorique kantien est la suivante : « *agis* de telle sorte que tu puisses *vouloir* que la *maxime* de ton action soit érigée en une *loi universelle* ». C'est une morale de l'*intention* (la volonté). Elle peut être qualifiée de *déontologisme* : la valeur d'un acte ne se mesure aucunement à ses conséquences : il est bon ou mauvais *en soi*. L'*humanité* en chacun des hommes est une *fin en soi*, et non un moyen en vue d'une fin extérieure. La finalité de l'action morale est la moralité elle-même.

³⁸ JONAS, H., *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, Paris : éd. du Cerf, 1990 (1979), p. 30.

³⁹ RICOEUR, P., *Philosophie de la volonté*, Paris : Aubier, 1950, p. 248.

⁴⁰ KANT, E., *Métaphysique des mœurs*, Paris : Flammarion, 1994 (1795).

Une des limites de la philosophie de Kant est la difficulté de trouver des exemples concrets d'applications du quotidien, ce qui vaut parfois à sa morale d'être qualifiée non seulement en termes d'*obligation* (ou de *devoir*), mais aussi d'inaction. Kant se garde lui-même de multiplier les illustrations. Le critère qu'il identifie est d'ailleurs le *principe* qui guide l'action, et non l'action elle-même.

Des liens peuvent cependant être effectués avec les droits de l'homme : ceux-ci prétendent à l'**universalité**, c'est-à-dire qu'ils s'appliquent à tous les hommes sans exceptions. Ils sont des lois fondamentales, dont la logique repose qui plus est sur la notion de respect.

Les questions de règles et de liberté appellent également celle de l'**obéissance**.

A quoi est-ce que j'obéis quand j'agis ? Pourquoi est-ce que j'obéis à telle ou telle règle ? A quoi est-ce que j'obéis quand je désobéis ?

Emancipation versus aliénation⁴¹ (cf. *infra*)

L'**émancipation** est l'« action de (*se*) *libérer*, de (s')affranchir d'un état de dépendance; état qui en résulte ».

L'**aliénation** (en philosophie) fait référence à la « *privation de libertés*, de droits humains essentiels éprouvée par une personne ou un groupe social sous la pression de facteurs permanents (Hegel) ou historiques (Marx) qui l'asservissent ». Par extension, il s'agit de « toute *limitation* ou tout *conditionnement* objectivement imposés à l'individu par le fonctionnement actuel de la société, et éprouvés comme une atteinte révoltante aux droits humains fondamentaux ».

Pouvoir et démocratie

Nous proposons un focus sur les notions de **pouvoir(s)** et **contre-pouvoir(s)** : un système « non-totalitaire » se caractériserait moins par « le pouvoir au peuple » (voire le vote universel) que par une répartition équilibrée ou **équitable** du ou des pouvoirs. Cette idée d'éviter une trop forte concentration du pouvoir trouve pour corollaire de donner du pouvoir (de la liberté) aux citoyens (dans l'espace public).

Sur la question de la répartition du (ou des) pouvoir(s), cf. Locke et Montesquieu.

En découlent des concepts comme l'**égalité [des chances]** (**équité**, cf. John Rawls) et la démocratisation entendue en quelque sorte comme « mise à disposition » des ressources permettant une sorte d'exercice du pouvoir.

Pour Rawls, critique des philosophies utilitaristes, la justice (tout comme la liberté) représente un droit fondamental : on ne peut instrumentaliser une partie des individus pour le « bien commun ».

Il part de l'idée que si les individus ne peuvent pas connaître leur position actuelle ou future dans un système donné (voile d'ignorance), alors ils vont tâcher de définir un système qui maximise les chances des « moins bien lotis » du système : le législateur « idéal » de Rawls

⁴¹ Définitions du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [en ligne] : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie>

doit donc définir des principes qui sont les plus favorables (ou les moins défavorables) à ceux qui sont les plus désavantagés.

En guise de prolongement, on peut également interroger les éthiques normatives comme étant des systèmes hiérarchisés de **valeurs** et de **vertus** : quelles sont les vertus qui sont désignées comme importantes ou non dans ce système ?

4.2. Peut-on « bien » agir ? Si oui, comment ?

Peut-on faire qu'il y ait plus de « bien » ? Nos actions ont-elles un impact sur le monde ?

Dogmatisme et relativisme en morale

Cf. ces notions en épistémologie (*supra*).

Nihilisme

« En philosophie : doctrine selon laquelle rien n'existe au sens absolu ; négation de toute réalité substantielle, de toute croyance [...] En morale : négation des valeurs morales et sociales ainsi que de leur hiérarchie »⁴².

Optimisme et pessimisme

Déterminisme, liberté et rapport au « mal » (guerres, destruction, etc.) : l'humanité a-t-elle le choix ?

- Si oui, il y a de quoi être pessimiste : l'humanité pourrait choisir qu'il en soit autrement, or elle ne le fait pas. De tous temps, il y a eu des guerres, de la souffrance, de la destruction, etc.
- Si non, il y a de quoi être pessimiste également : l'humain serait mauvais par nature, par son essence, conditionné au mal. Il n'aurait pas le choix ; c'est sa destinée, en quelque sorte.

Le **pessimisme** en morale pourrait se traduire par la question « à quoi bon ? ». Pour Schopenhauer, la volonté et le désir de transcender notre condition se traduit soit par l'échec et les frustrations (notre condition humaine est marquée de finitude, d'un manque), soit par l'ennui (lorsque l'on parvient à un objectif, que le désir est assouvi). Le bonheur, pour lui, n'est au mieux que l'absence de souffrance.

Selon cette posture, l'être humain serait quoi qu'il arrive « irrécupérable » : s'il se choisit, il est tellement nul qu'il se choisit mal. Et s'il n'a pas la capacité de se choisir lui-même, alors cela n'a aucun sens de vouloir qu'il en soit autrement. Il n'y a pas de **progrès** de l'humanité.

Cette question est liée à la *tension entre existentialisme et essentialisme* (cf. *supra*) : y a-t-il des individus fondamentalement « mauvais », ou « irrécupérables » ? Existe-t-il des « monstres » ? Si oui, où est la frontière entre l'humain et le monstre ? Que faire avec ceux-ci ? Dans le cas contraire, comment agir ? Quels sont les impacts de ce questionnement ?

Une certaine forme d'**optimisme** peut être réhabilitée. En effet, il serait sans doute fallacieux de n'envisager l'action humaine dans son ensemble qu'en fonction des destructions, souffrances et guerres qu'elle engendre. L'optimisme peut se traduire dans une croyance, un pari dans l'être humain : la volonté de transcendance peut parvenir à du positif.

- Pour un seul « petit mieux » possible, cela ne vaut-il pas le coup d'essayer ?
- Tout a déjà été dit, mais certaines choses doivent sans cesse être répétées.

Une posture optimiste en pédagogie renvoie au « pari d'éducabilité » (cf. *infra*) : il s'agit de la croyance dans le fait que l'éducation sert à quelque chose et que chaque apprenant peut être éduqué.

⁴² Définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [en ligne] : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/nihilisme>

« Déontologisme » et « conséquentialisme »

Le déontologisme et le conséquentialisme représentent deux manières d'évaluer une action morale⁴³.

Le **déontologisme** suppose que le jugement de la moralité d'une action se fait en fonction de devoirs, obligations ou interdits moraux. Cette action est intrinsèquement bonne ou mauvaise selon qu'elle correspond ou non à des lois ou devoirs (exemples : « ne pas tuer », « ne pas mentir ». Tuer ou mentir est mauvais en toutes circonstances. Cf. impératif catégorique de Kant, notion de « respect »).

Un acte bon est un acte bon « en soi », par définition (voir aussi la notion de désintéressement).

Dans une optique **conséquentialiste**, le jugement de la moralité d'une action se fait en fonction des conséquences de cette action (ici, mentir pourrait être justifié par le fait de préserver une personne, de ne pas l'inquiéter... Cf. également la notion d'utilitarisme, *infra*).

Un acte bon est un acte qui a de bonnes conséquences.

Peut-on faire qu'il y ait plus de « bien » ? Si oui, comment ?		
Nihilisme et relativisme	Déontologisme	Conséquentialisme
Non, il n'y a pas de « hiérarchie » valable concernant le « bien » et le « mal ». Le bien n'existe pas ou il est relatif	Oui, il existe des choses bonnes <i>en soi</i> . Ex. Impératif catégorique	Oui, une chose peut engendrer de bonnes conséquences. Ex. hédonisme et épicurisme (plaisirs), utilitarisme

Utilitarisme, hédonisme, épicurisme

Pour Aristote, s'il y a une envie commune à tous les êtres humains, c'est celle d'être heureux. Pour lui, l'éthique est donc à lier à cette question fondamentale du **bonheur**. Si celui-ci est abstrait, des philosophes comme Epicure (épicurisme) ou Aristippe (hédonisme) parlent davantage des **plaisirs**, palpables et concrets. Souvent mal interprétés, ceux-ci sont en réalité des modérés : ils ne cherchent pas le plaisir à tout prix, dans une course individualiste effrénée, mais préconisent le fait de « goûter l'instant » sans se laisser atteindre par les tracasseries extérieures, en quelque sorte (cf. la notion d'« *ataraxie* »).

Certains philosophes postérieurs comme Descartes inviteront à considérer l'idée suivante : plutôt que vouloir changer le réel, ne vaut-il pas parfois mieux s'en satisfaire ? Pour lui, le bonheur est de l'ordre du **contentement**, de la satisfaction de sa situation.

L'**utilitarisme** (Mill, Bentham) est la doctrine qui tâche de mettre la question des biens et des maux particuliers (plaisirs, souffrances) dans une perspective collective. Il s'agit de tenter de quantifier ceux-ci de manière à minimiser les peines et souffrances, tout en maximisant les plaisirs et joies. Une souffrance individuelle peut par conséquent être justifiée en regard du « mieux-être » collectif qu'elle est supposée susciter (torture, peine de mort ou emprisonnement répondent en partie à cette logique).

⁴³ Pour aller plus loin, nous pourrions distinguer également les éthiques dites des « vertus ».

Exemple de questionnement

Aristote, Aristippe et Epicure érigent la question des *plaisirs* ou du bonheur comme fondamentale en philosophie morale.

Quid d'une recherche des plaisirs et du bonheur dans les systèmes éducatifs et médiatiques actuels ? Quelle est la place de ce questionnement dans les sphères que nous étudions ?

La recherche du ou des plaisirs est-elle primordiale ou secondaire en éducation ?

Quelle est la place de ces critères dans la hiérarchie des valeurs utilisées pour juger les médias ?

Quel(s) jugement(s) la critique des médias porte-t-elle sur ceux-ci en fonction du critère de plaisir ? Les contenus médiatiques sont-ils jugés en fonction du plaisir qu'ils suscitent ? Si oui, comment le sont-ils ? Quels impacts éducatifs cela a-t-il ?

4.3. Exemples de présupposés moraux dans des pratiques éducatives

Exemples de questionnements

- Qu'est-ce que le pari d'éducabilité ? Qu'est-ce que cela a à voir avec l'existentialisme (Sartre), ou encore avec la thèse de la banalité du mal (Arendt) ?
- Quel est le rapport entre le fait de développer l'autonomie et l'existentialisme, en éducation ?
- Interdits et émancipation : quelles tensions en éducation ? Le fait de poser des interdits est-il en opposition avec le développement de l'autonomie ?
- Le fait de développer l'autonomie individuelle est-il une évidence ? Peut-on émanciper les individus ? Le faut-il ? « Quand on laisse les gens libres de choisir, ils choisissent mal » (film *The Giver*, 2014)

Existentialisme, étiquetage et pari d'éducabilité

Si l'on considère que toute personne peut changer, s'élever de sa « condition » actuelle, alors elle peut être éduquée. Il n'y a pas de « cas désespéré », mais des situations et comportements difficiles. Ce parti-pris existentialiste correspond également à une posture **optimiste** en éducation.

Une des conséquences primordiales en éducation de l'existentialisme est de prendre garde au phénomène d'étiquetage, véritable réification de l'individu, et de faire un **pari d'éducabilité** : un élève n'est pas un « mauvais élève », « bête » et « méchant » une fois pour toutes.

Les dynamiques psychologiques et sociales de **stigmatisation** (Cf. Paugam, Goffman...) montrent d'ailleurs que l'attribution de caractéristiques ou l'expression de croyances peuvent influencer les comportements des individus, voire leur développement.

Prolongement

Un présupposé **systémique** dans un groupe, en lien avec l'*existentialisme*, consiste à distinguer la personne de ses comportements (et *a fortiori* de ses performances). Les actes des individus ont lieu dans un contexte d'interactions, avec des rôles, des dynamiques spécifiques.

Une des implications de la pensée systémique consiste à ne pas réifier une personne à un comportement que celle-ci adopte en contexte, même si celui-ci est répété. Radicalisée, la pensée systémique peut représenter une sorte de déterminisme social. En effet, si tous les comportements (et leurs conséquences) dépendent du système, du contexte, alors les individus ne sont pas vraiment libres de les adopter ou non. Ils n'en sont pas responsables.

Entre autonomie et hétéronomie

Citoyenneté et droits de l'homme

La *citoyenneté* dite « active » est régulièrement caractérisée en termes d'autonomie, de jugement critique, de responsabilité, ainsi que de solidarité. Il s'agit non seulement d'un « état » de citoyen, mais aussi d'une posture supposant l'exercice d'une certaine **liberté**. Le

développement de ce type de citoyenneté est un objectif revendiqué de l'éducation, et *a fortiori* de l'éducation aux médias.

En général, l'inscription des cours liés à la citoyenneté dans le contexte de la société des droits de l'homme représente un positionnement par rapport au relativisme moral (il existe des valeurs et des droits qui priment sur d'autres types de mœurs), éventuellement pour une certaine forme de déontologisme (les actes peuvent être jugés en regard de l'existence de droits, devoirs, règles et sanctions « immuables », « absolus »).

Autrement dit, l'enseignement procède d'une prise de position contre le relativisme des valeurs (toutes les activités éducatives ne se valent pas, tous les comportements des usagers des médias ne se valent pas, etc.), mais aussi pour l'existentialisme modéré (l'émancipation correspond à l'exercice d'une autonomie, avec insistance sur la place de la responsabilité) dans le cadre de la finitude humaine. Il peut revêtir une fonction de remise en cause nuancée de la morale (au regard des droits de l'homme) au sens des conventions instituées, contre les aliénations possibles de manière générale.

Exemples de questionnements

- Le fait de « responsabiliser » consiste-t-il à transmettre des normes ? L'émancipation individuelle peut-elle se passer de l'intégration de règles ?
- Existe-t-il des règles « universelles » ? Y a-t-il des valeurs « immuables » à transmettre ?
- Règles et liberté : comment les articuler en éducation ? Faut-il transmettre des règles morales ?
- Quelle place l'éducation (ou une pratique éducative en particulier) occupe-t-elle en ce qui concerne la participation à la vie citoyenne, voire le développement de la démocratie en tant que système de liberté(s) ? Permet-elle un juste équilibre dans la distribution du pouvoir ? Quid de la démocratisation, de la justice sociale, de l'égalité des chances ?
- Peut-on envisager un cursus d'éducation à la citoyenneté sans un socle de règles morales (explicites ou non) ? (Ce cas de figure n'a jamais été observé à mon sens).

Valeurs et règles, entre obligations (devoirs) et choix conscients

La référence aux droits de l'homme suggère implicitement qu'il existe des valeurs universelles, un socle de lois morales « immuables » à la société. L'éducation consisterait en ce sens à transmettre des valeurs et des règles (obligations, interdits...) qui en découlent.

L'exemple du « non » au jeune enfant illustre un tel apprentissage des limites, des interdits (souvent, au nom de sa sécurité)... Dans ce cas, la loi est imposée de l'extérieur. Ce type d'apprentissage est-il possible autrement ? Peut-on se dispenser d'un tel comportement paternaliste ?

En éducation, la « recette du bâton et de la carotte » semble avoir attesté de son utilité (et de son efficacité) dans une certaine mesure. C'est le cas de l'**évaluation**, notamment. S'il est possible de procéder selon des méthodes axées davantage sur la motivation des étudiants, la note demeure une manière utilisée par beaucoup pour « tenir » leur classe. Est-ce possible autrement ?

Dès lors, il est possible de relever une **contradiction apparente** entre le fait de poser des interdits ou obligations « de l'extérieur » et le développement de l'autonomie. Comment **responsabiliser** ?

Une **tension entre liberté et « sécurité »** peut également être soulignée. Comme dans le cas du jeune enfant dont on estime qu'il ne dispose pas de suffisamment d'autonomie pour lui donner le choix, la sécurité (entendue en quelque sorte comme résultat du respect de sa propre intégrité physique, mentale, ou de l'intégrité de la collectivité) est utilisée pour justifier d'un amoindrissement de la liberté. Autrement dit, cela consiste à poser que puisque l'individu ne peut se rendre responsable de ses actes et décisions, il faut les lui imposer.

Les interdits et obligations sont cependant régulièrement considérés comme des **repères insuffisants**. D'abord, ils n'empêchent pas à eux seuls la présence de transgressions. De plus, certains d'entre eux sont évolutifs, changeants. Ensuite, lorsqu'il est question de l'application de règles et de sanctions, les conséquences et le contexte peuvent être pris en compte, de manière à responsabiliser la personne (on parle de « sanctions réparatrices »). Enfin, ils ne représentent pas les seules manières de susciter l'action (enjeu de la motivation, par exemple), et par extension de contribuer au développement d'une société harmonieuse.

L'éducation apparaît alors comme un travail parallèle sur les deux plans : ne se contentant pas de règles immuables qui transcenderaient l'individu (une action est bonne parce qu'elle correspond aux règles), elle tâche de développer progressivement l'autonomie tout en le situant dans un contexte social qui le précède (une action est bonne parce qu'elle prend en compte les conséquences selon différents paramètres). Parallèlement à l'apprentissage de lois (ou dans un second temps par rapport à cet apprentissage ?), il s'agit également d'apprendre à les choisir après analyse critique.

Tension entre émancipation et aliénation en éducation

Dans un contexte de politiques totalitaires, et suite à la philosophie des *Lumières*, les médias ont pu être approchés comme un **contre-pouvoir**, vecteur d'émancipation, garant de démocratie. Il y a cependant un doute dans ce statut (« chiens de garde »), un climat de méfiance (justifié ?) qui fait que la visée d'émancipation passe également par l'éducation « face » (?) aux médias. Les médias contiennent en tant que tels une tension entre émancipation et aliénation. Eux-mêmes ne suffiraient pas à émanciper. Cette tension se retrouve aussi en éducation : l'éducation peut être un vecteur de propagande, comme elle peut permettre d'élever les apprenants par rapport à un contexte de domination éventuel.

Emancipation, autonomie et esprit critique

En un certain sens, prétendre **émanciper**, ou encore développer l'esprit critique correspond à une sorte de **présupposé paternaliste**, lié à une philosophie du « dévoilement » (cf. entre autres Bourdieu) : l'enseignant serait un « savant » qui voit des choses que les autres ne voient pas. Il détiendrait l'esprit critique (ou du moins les manières de l'exercer), tandis que les apprenants n'en disposeraient pas⁴⁴.

⁴⁴ Ce postulat implicite est parfois d'un ordre quasiment mystique : à la fois, l'esprit critique serait quelque chose que certains détiennent et d'autres non, et à la fois, celui-ci serait de l'ordre de l'indescriptible, de l'indéfinissable, du vague et de l'abstrait. En somme, dans ce cas, l'enseignant serait une sorte d'*illuminé* qui partagerait sa lumière...

Il convient de soulever le risque que cela comporte, comme le fait Jacques Piette :

« L'école [...] a parfois tendance, lorsqu'elle aborde l'étude des médias, à se livrer à une entreprise de dénonciation et d'attaque en règle [...] Tant et si bien que, pour l'élève, développer sa pensée critique se confond progressivement avec une démarche qui consiste à répertorier, dans les messages des médias, les aspects inacceptables et condamnables aux yeux de ses enseignantes et enseignants »⁴⁵.

En ce sens, l'éducation aux médias semble adopter une **posture auto-contradictoire**.

En effet, si l'**autonomie** se définit comme le fait de se donner soi-même ses propres lois, le fait de « transmettre » des visions du monde ou des « lois » (méthodes, démarches...) est contradictoire avec le développement d'une pensée autonome : celles-ci ne sont pas authentiquement pensées, ou sont pensées à la place de l'apprenant.

Cela soulève une question fondamentale pour l'éducation aux médias : est-il possible pour un enseignant d'amener un apprenant à penser davantage par lui-même ? En prétendant développer sa liberté critique, ne fait-il pas que lui transmettre des valeurs et représentations ? Bien sûr, il est possible d'aborder cette question sous un autre angle que celui du présumé paternaliste, ou du moins de ne pas adopter une posture radicale en conséquence. Les apprenants ont-ils vraiment « besoin » de tel ou tel savoir ? Ne peuvent-ils pas l'acquérir par eux-mêmes ? Pour approfondir cette problématique, cf. *infra*.

Enfin, l'émancipation (par les actes ou le savoir) n'est pas la seule valeur possible, malgré le fait que certains dispositifs d'éducation aux médias paraissent s'y cantonner. Quid des notions de plaisir, de divertissement, de socialisation, etc. ?

Lire aussi PERIER, P. (dir.), *Recherches en éducation n°20 : l'autonomie de l'élève, émancipation ou normalisation ?*, 2014 : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no20.pdf>

Exemples de questionnements

- Plus de liberté est-il synonyme de plus de moralité ?
- A quoi sert l'éducation ? A quoi sert ce cours de philosophie, quels sont ses présupposés ? Dans quelle mesure une posture nihiliste permet-elle de relativiser les enjeux pédagogiques ?

Vers un nihilisme méthodologique a priori ?

Une position nihiliste méthodologique suppose de partir du principe que tel ou tel savoir ne sert à rien, qu'il n'a pas de valeur ou n'est pas important *a priori*.

C'est une posture que prennent d'ailleurs certains apprenants face aux contenus éducatifs desquels ils ne perçoivent pas les enjeux ; ce serait une erreur didactique de leur en tenir rigueur.

Face à cette assertion, il convient pour le pédagogue de trouver ce qui peut faire sens, non seulement pour soi-même en tant qu'enseignant, mais aussi pour les apprenants. Quitte à

⁴⁵ PIETTE, J., « Éducation "par les médias" ou "aux médias" ? », in *Les Cahiers pédagogiques* n°449, janvier 2007 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Education-par-les-medias-ou-aux-medias>

réaliser que son postulat sévère se vérifie parfois dans une certaine mesure ? Il s'agit de remettre en cause (les fondements, le sens et la signification de) sa pratique ; de **praxéologie**. Il ne s'agit pas d'un nihilisme absolu, mais bien d'une posture provisoire, méthodologique.

Le **nihilisme méthodologique** consiste à considérer de manière provisoire le point de vue selon lequel tel ou tel contenu d'enseignement n'a pas plus de valeur qu'un autre, et qu'il n'y a donc aucun sens à enseigner celui-là en particulier.

Etudes de cas possibles : « quels sont les présupposés épistémologiques et moraux dans tel ou tel dispositif pédagogique » ? Par exemple, dans les émissions « **Retour au pensionnat** », « **Pascal, le grand frère** » ou encore « **Super Nanny** ».

Les réponses impliquent une mise en perspective par rapport à des enjeux pédagogiques, entre autres :

- Inégalités scolaires et égalité des chances
- Motivation des apprenants
- Savoirs morts et mémorisation :
 - o « Dessinez le parcours du verre d'eau jusqu'à l'urine... Nous comparerons les résultats avec des dessins typiques »
 - o Emission « [Êtes-vous plus malin qu'un enfant de primaire](#) »

Prolongement

Certains présupposés métaphysiques et épistémologiques posent des questions quant à la responsabilité de nos actes : si on adopte un point de vue *systemique* (type « théorie du chaos », où il n'y aurait pas ou peu de causalité linéaire), nous pouvons difficilement prédire les impacts (positifs ou négatifs) de ceux-ci. Avons-nous une maîtrise des conséquences de nos actes ? « L'enfer est pavé de bonnes intentions » : dès lors, de quoi sommes-nous responsables ?

4.4. Exemples de présupposés moraux dans des pratiques journalistiques

Exemples de questionnements

- Quels sont les présupposés moraux des règles de droit auxquelles sont soumis les journalistes ?
- Sur quels critères moraux peut-on se baser pour porter un jugement, par exemple à l'égard des médias ?
- De quelles valeurs ou de quels présupposés moraux certaines pratiques journalistiques témoignent-elles (études de cas) ?
- Faut-il censurer les propos racistes⁴⁶ ? Quels sont les enjeux éthiques de ce questionnement et des positions possibles ?

Tension entre émancipation et aliénation : les médias comme contre-pouvoir

Traditionnellement, les médias sont envisagés comme vecteurs d'émancipation, de liberté, d'égalité des chances (*versus* aliénation). Il s'agit en quelque sorte d'un héritage de la Modernité : la presse représente un contre-pouvoir par rapport à un système institué.

Les médias ont une fonction démocratique par rapport à l'**espace public** : la sphère publique est réappropriée par les individus. Cela devient le lieu du débat rationnel, de la critique, par opposition à un contrôle totalitaire (cf. Habermas). Certains journalistes se présentent parfois comme des « missionnaires » par rapport à cet idéal.

Depuis, une tendance existante consiste à considérer implicitement l'éducation aux médias comme un contre-pouvoir « face » aux médias. Dès lors, ceux-ci ne seraient plus « du côté » de l'émancipation, mais de l'aliénation. Dans la plupart des dispositifs éducatifs ou politiques, les médias sont considérés en fonction de cette tension entre émancipation et aliénation.

Fonctions des médias et valorisations de celles-ci

Plusieurs fonctions des médias peuvent être épinglées :

- Divertissement (plaisir, bonheur) ; épicurisme, hédonisme et leurs réinterprétations contemporaines
- Socialisation (voire cohésion sociale)
- Information, voire action qui en découle (vérité, liberté - émancipation)
- Esthétique (beauté)
- ...

Régulièrement, dans les contenus médiatiques ou les analyses qui en sont faites, une ou plusieurs valeurs sont mises en avant au détriment d'autres.

Une tendance idéologique consiste à attribuer plus de valeur à l'information en tant que telle qu'à la socialisation ou au plaisir que celle-ci peut susciter. La référence pour juger est alors le « savoir académique », la connaissance « noble »⁴⁷.

⁴⁶ LECOMTE, J., « Faut-il censurer les propos racistes ? » [en ligne], 2013 : <http://www.philomedia.be>

Ces fonctions des médias sont parfois réifiées à un moyen déconnecté d'une finalité consciente (par exemple, faire du profit, faire de l'audience...).

Prolongement : journalisme, règles et déontologie

La déontologie occupe une place relative en journalisme :

- Elle est à situer par rapport aux éthiques individuelles (principes de chacun) des journalistes et à la régulation (règles imposées de l'extérieur). Le journalisme est en effet soumis à des droits, devoirs et obligations génériques : cadre de la liberté d'expression, etc.
- Boris Libois : l'autorégulation est une tautologie dans le domaine du journalisme. Elle correspond à la liberté de la presse (autonome, indépendante, elle se donne ses propres lois).
- Marc de Haan : la déontologie ouvre un espace de réflexion. Il s'agit de se mettre d'accord entre pairs sur des repères moraux pour le journalisme.

En général, l'éthique de la communication en tant que discipline spécifique (promotionnelle, marketing, publicitaire) se traduit en éthiques normatives (choix de valeurs et d'actions concrètes en conséquence)⁴⁸.

Certains accordent de l'importance au « *fact checking* » et à certaines méthodes d'investigation journalistiques (sans manquer le présupposé des « faits vrais », cf. *supra*) tandis que pour d'autres, ce qui compte, c'est l'émulation sociale (le « buzz »).

Des codes et conventions journalistiques peuvent être constatés en filigranes des pratiques. Leurs visées sont multiples : être compris (clarté, questions de vulgarisation), susciter le désir / la consommation, etc.

Notons enfin que la réflexion déontologique appliquée aux médias implique le fait de prendre en compte le récepteur, ses attentes, ses représentations mentales et les effets des contenus, non seulement les contenus en tant que tels. Il s'agit d'interroger les responsabilités par rapport aux publics, au contexte social, et non seulement les messages communiqués⁴⁹. La déontologie n'est pas uniquement une question de sémantique, mais aussi de pragmatique.

Cette considération rejoint l'idée du *principe de coopération*.

⁴⁷ Paradoxalement, de nombreux discours sur les médias se réfèrent à ce type de vision de ce qui est « intelligent », tout en reposant eux-mêmes sur une dimension très forte de socialisation et de divertissement (par exemple, la cérémonie des Gérard, en France).

⁴⁸ Une illustration d'éthique normative : LECOMTE, J., « Communiquer et sensibiliser : idées reçues, efficacité et éthique » [en ligne], 2013 : <http://www.philomedia.be>

⁴⁹ Cf. LECOMTE, J., « Les polémistes sont-ils responsables des interprétations de leurs propos ? » [en ligne], 2012 : <http://www.philomedia.be>

Prolongement : question d'éthique normative

Il existe des **règles sociales implicites** engendrées par certaines postures envers les médias.

Exemple des profils sur les médias sociaux.

Il existe une tendance à miser sur la prise de conscience des impacts de la mise en ligne de contenus, notamment en termes d'image ou de réputation.

Or, ne va-t-on pas en conséquence vers une société de la « mise en scène de soi », un « marketing de soi », où le profil devient une véritable vitrine de la réussite entendue dans une certaine acception ?

Quid de la « compétition dans l'image » éventuellement engendrée ? Mettre en évidence un fonctionnement social est une porte d'entrée vers sa remise en cause. C'est une invitation à le dépasser, quand celui-ci ne convient pas.

Illustration possible

« Voici ce que je sais sur vous, sans vous connaître. Est-ce ce que vous voulez montrer de vous » ? Par cette question, je vous renvoie à votre responsabilité en tant que publicateur de contenus. Il est intéressant de se demander si cette responsabilité n'est pas en réalité aliénante : a-t-on envie de vivre dans un système qui nous réduit à ce que nous montrons de nous-mêmes, valorisant un certain type social de « réussite », occultant des dimensions inhérentes à l'existence ?

En 2013, Google+ propose de mettre en avant vos « plus belles réussites. Exemple : j'ai eu mon bac avec mention, j'ai trois enfants, etc. ». Une des raisons pour lesquelles Facebook crée une sensation de mal-être chez certains individus est qu'ils sont confrontés aux « réussites » des autres : impression d'un système où c'est à celui qui aura la plus belle image de couverture, les plus beaux « *selfies* », le plus de *likes* et d'actualités, etc. Sans parler de LinkedIn et des sites de partage de photos...

5. Liens entre vérité et liberté

Dans cette partie, nous examinons dans quelle mesure la connaissance (qui plus est dans un cadre éducatif) est *aussi* une question de philosophie morale. Quels sont les liens entre le *savoir* et l'*agir*⁵⁰ ?

5.1. Intersections entre questions épistémologiques et éthiques

Du descriptif / explicatif au prescriptif / normatif

Le mode **descriptif** ou **explicatif** se caractérise par le fait dire ce qui est, ce qui existe.

Le mode **normatif** ou **prescriptif** se caractérise quant à lui par le fait de dire ce qui doit être, ce qu'il faut faire.

Les questions formulées sous la forme « Faut-il... ? » ou « Doit-on... ? » sont des questions d'éthique normative, prescriptive.

C'est la différence entre **être** et **devoir-être**.

Des **glissements** peuvent régulièrement être observés entre l'observation de ce qui est et ce qui devrait être.

Exemples :

- Bourdieu observe une tendance à la reproduction des inégalités sociales au sein du système scolaire, dans un contexte donné (explicatif). En découle une réflexion sur le fonctionnement de ce système, sur comment l'améliorer (normatif).
- le tour de passe-passe des *apprentis sorciers*⁵¹. Pour de mêmes descriptions possibles (par exemple, les statistiques d'utilisation des réseaux sociaux), technophiles et technophobes arrivent à des prescriptions radicalement opposées.

Ce sont des pédagogues en contradiction performative : ils partagent des aphorismes consensuels et des arguments séduisants, mais procèdent en réalité par idéologies et témoignent souvent d'une inefficacité de terrain. Au niveau du développement d'une pensée critique, leurs discours orientés ne sont-ils d'ailleurs pas plus contre-productifs qu'autre chose ?

Les glissements entre descriptif et prescriptif ne sont pas nécessairement quelque chose de négatif. Il importe cependant d'être bien conscient que ceux-ci impliquent d'autres paramètres que les seules observations.

Dans le cas des réflexions normatives à la suite de Bourdieu, celles-ci sont motivées par l'idée selon laquelle les inégalités sociales sont quelque chose de négatif. De même, dans le cas des pratiques technophiles ou technophobes, celles-ci sont guidées par des *a priori* à l'égard des médias.

⁵⁰ Au sujet des liens entre savoir et agir, cf. également LECOMTE, J., « Pour une éthique de la discussion » [en ligne], 2013 : <http://www.philomedia.be>

⁵¹ LECOMTE, J., *Dossier : les apprentis sorciers de l'éducation aux médias* [en ligne], 2012 : <http://www.philomedia.be>

En somme, les observations seules de la réalité ne suffisent pas à justifier les recommandations et autres prescriptions. Celles-ci sont liées à un ou plusieurs postulats moraux⁵².

Liens entre cognitif et socio affectif

Nous nous permettons d'introduire le propos par une formule : au niveau de l'élaboration des savoirs (**cognition**), « les préférences précèdent les sens »⁵³. La réappropriation des contenus des médias implique une forte dimension socio affective. La critique des médias (dont adhésion à des thèses alternatives) est elle aussi liée à des paramètres socio affectifs.

Autrement dit, les appartenances, préférences et autres caractérisations sociales ou affectives ont un impact sur la sélection, la perception, le traitement et le partage des informations. Ils peuvent parfois impliquer des biais cognitifs.

Ici encore, le « *background* » des valeurs et croyances a un impact sur la vision de ce qui *est*. La position du sujet percevant, sa condition humaine (son statut d'être-au-monde, d'être-pour-la-mort, d'être fini marqué par la *contingence*), est indissociable de celle de la vérité.

Liens entre vérité (épistémologie) et liberté (éthique)

Quel *engagement* pour le vraisemblable, le fiable, le bien, l'harmonieux... ?

La connaissance est d'abord liée à plusieurs conditions de possibilité : elle dépend d'un présupposé réaliste (existence de la réalité extérieure et possibilité de la décrire), qui correspond à une croyance initiale. Elle implique aussi un sujet connaissant (et donc une activité cognitive), ainsi qu'une communication (ne serait-ce que parce qu'elle s'inscrit dans un rapport entre des représentations, des signes, des langages, des objets du monde, etc.).

De plus, dans l'absolu, la connaissance ne sert à rien (tout comme la technique) : elle s'inscrit dans le cadre de l'action et de la liberté humaines, dans ses dimensions utilitaires et sociales.

Un « savoir », même académique, correspond d'ailleurs parfois plus à un « sujet de conversation commun » qu'à de véritables enjeux de société. Pour caricaturer, l'utilisation que font les lecteurs de la presse *people* n'est pas si éloignée de ceux qui lisent la presse politique : la plupart du temps, ils recueillent des thèmes d'échange qui correspondent à leurs sphères d'appartenances socioculturelles.

Parfois, le fait de se positionner « culturellement » sur base de ces thèmes consiste davantage à se distinguer, voire à mépriser autrui, qu'à véritablement agir en citoyen responsable... Par notre consommation médiatique, nous disons quelque chose de nous-mêmes, nous affichons une prise de position identitaire. Un enjeu pour l'éducation aux médias consiste donc à combiner une mise en perspective méthodique des contenus et connaissances avec le cadre social et affectif.

⁵² Rappelons qu'il importe par ailleurs de considérer que le sujet a toujours un rôle actif lorsqu'il sélectionne, met en forme, perçoit, catégorise ou encore diffuse de l'information, même quand il fait tout pour être « neutre » ou « objectif » (cf. l'idéologie du « fait vrai », la tension objectivité-subjectivité et le constructivisme, *supra*).

⁵³ Voir par exemple : COHEN, G.L., « Party over policy : The dominating impact of group influence on political beliefs », in *Journal of Personality and Social Psychology* 85(5), 2003, pp. 808-822 : https://ed.stanford.edu/sites/default/files/party_over_policy.pdf

Lire aussi <https://www.philomedia.be/developper-la-capacite-a-changer-de-point-de-vue-les-enjeux-de-la-decentration/>

La proposition du pragmatisme est de considérer vrai ce qui est **utile**, c'est-à-dire ce qui augmente le champ d'action humain.

Perspectivisme, constructivisme, pluralisme (ou encore maïeutique socratique) supposent une certaine **humilité** face au(x) savoir(s). De plus, il y a l'idée d'une certaine « **cohabitation harmonieuse** » entre les croyances. Il ne s'agit ni d'une tolérance « acquise » *a priori*, ni d'une adhésion, mais davantage d'une ouverture à la rencontre.

Il me semble que la plupart des croyances peuvent cohabiter harmonieusement au sein d'une société donnée. Peu de croyances sont réellement incompatibles, d'un point de vue social. Il arrive par contre qu'érigées en dogmes ou en idéologies, elles soient accompagnées de prescriptions visant à éliminer toute autre forme de croyance, notamment par des incitations à la haine, au mépris, etc. Ce sont régulièrement à mon sens ces « à-côté » des croyances qui rendent les croyances incompatibles.

Au sujet de la cohabitation harmonieuse entre les idées et croyances, il est intéressant de noter que cette question touche aux *mœurs*, et donc à la morale.

L'individu peut **se positionner** sur le mode du doute ou de l'évidence. En ce sens, il est par exemple possible de revendiquer un certain pluralisme des méthodes en éducation, tout en considérant cela comme une évidence, et donc en revêtant une certaine *posture* dogmatique (alors que l'on pourrait très bien adopter un « monisme scientifique », et ne procéder que selon une seule méthodologie).

Autrement dit, on touche ici non pas à la croyance en tant que telle, mais à la relation « pratique » d'un individu (ou d'une communauté) par rapport à cette croyance. Est-elle considérée comme indiscutable ? Est-elle imposée à tous ? La place est-elle laissée à d'autres croyances ? A ce sujet, cf. LECOMTE, J., « Développer la capacité à changer de point de vue : les enjeux de la « décentration » », 2017 : <https://www.philomedia.be>

Exemples de questionnements

- Quels glissements opérer entre descriptif et normatif ? Quelles valeurs pour l'éducation aux médias ?
- Quels glissements ne pas opérer entre les deux ?
- L'éducation doit-elle être normative ? Si oui, est-elle une forme de propagande ?
- *Faut-il* formaliser les usages et autres « savoirs informels » des apprenants ? Est-ce possible ? Est-ce utile ?
- *Doit-on* éduquer à des façons de faire conventionnelles (par exemple, les pratiques journalistiques) ou bien plutôt à détecter ces conventions en tant que telles ?
- Toutes les croyances peuvent-elles cohabiter harmonieusement ensemble ?
- (Que) faut-il savoir ?

5.2. Le savoir et la morale : (que) faut-il savoir ?

En termes de moralité, chacun connaît des intellectuels « immoraux », ou au contraire des « braves » ignorants. Le fait de savoir certaines choses, certaines « vérités » rapproche-t-il l'être humain du bien ? De quels types de savoirs est-il question ?

La pensée « pratique », en actes, ne découle pas nécessairement de l'exercice de la pensée « calculatoire », théorique. Pour Hannah Arendt, la moralité d'une personne dépend d'une habitude à exercer son jugement moral (c'est-à-dire à mettre en question ses actes, leur sens, leurs impacts, etc.), et non de connaissances spécifiques.

Le savoir ne se limite pas à ce qui est directement mobilisable « sur le marché de l'emploi », bien qu'une des justifications de ce qu'il *faut* savoir se situe dans l'**utilité**, ou encore l'**efficacité** des connaissances visées.

« **Heureux les ignorants** » ? Le savoir en tant que réflexion sur ses propres actes, sur le sens de sa vie, est lié en quelque sorte à une inquiétude, un **souci**.

D'un autre côté, l'école – *skholè* (grec) – peut être vue étymologiquement comme lieu de « loisir », de « temps libre », de « repos »⁵⁴.

- *Skholè* comme mise à distance. Bourdieu définit le concept « skholè » comme étant le « temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences, et au monde »⁵⁵.
- *Skholè* comme détente, « mise entre parenthèses » des tracas du quotidien.

Le savoir, ou du moins l'exercice de la pensée, peut être un frein ou un levier par rapport à une certaine **sérénité**, ou encore vis-à-vis de certains **plaisirs**. A noter que les individus peuvent aussi éprouver du plaisir via l'apprentissage, la réflexion ou le savoir (découverte, compréhension, contemplation, etc.) en tant que tels. Certains ressentent également du plaisir vis-à-vis de raisonnements abstraits : la notion de plaisir n'implique pas de se limiter à des pédagogies dites « ludiques ».

Les médias (tout comme l'éducation) engendrent d'autres choses que le savoir : socialisation, divertissement, contemplation, etc. Faut-il dénigrer cela ?

La question des **aliénations** (Marx, Bourdieu, Ecole de Francfort) : le savoir (en tant que prise de conscience voire éveil par rapport à des idéologies) permet de libérer les individus des systèmes qui les enchainent. Cela correspond à sa visée **émancipatoire**.

Hans Jonas : le savoir est une nécessité face à certains actes et en regard de certaines potentialités. Il permet de prendre des décisions *responsables* par rapport à des actes qui concernent l'humanité entière, les générations futures (nucléaire, OGM, etc.).

Vulgarisation, médiation des savoirs

Le principe de coopération (Grice, Eco), entre épistémologie et éthique

Umberto Eco parle de coopération interprétative entre un lecteur d'un texte et son producteur, tandis que Paul Grice identifie ce même principe de coopération comme fondamental dans la

⁵⁴ Voir aussi : <http://skhole.fr/que-signifie-le-mot-skhole>

⁵⁵ BOURDIEU, P., *Méditations pascaliennes*, Paris : Seuil, 1997, p. 10.

communication, la conversation. Pour lui, il existe des maximes auxquelles les interlocuteurs sont de fait assujettis. Cela implique une prise en compte du ou des public(s), de leurs croyances et usages, etc. Elargi en termes éthiques, il s'agit d'un effort de considération de l'autre partie, afin de favoriser notamment la compréhension.

Jürgen Habermas et Karl-Otto Apel formalisent quant à eux une éthique de la discussion, morale qui ne s'actualise plus dans le « monologue » (comme chez Kant par exemple), mais avec autrui. L'accès à la connaissance passe par le langage et la communication.

Cela s'incarne en éducation dans une sorte de contrat tacite enseignant – apprenants.

Dans ce cadre, opter pour un paradigme constructiviste implique de tâcher de comprendre et de dépasser les représentations initiales des apprenants. Il s'agit de les prendre en compte afin de les nuancer et complexifier.

6. Questions philosophiques d'éducation aux médias

Exemples de questionnements

- Pouvons-nous développer un discours objectif à propos des médias ?
- Les discours sur les nouvelles technologies ont-ils assez de distance pour objectiver ce dont ils parlent ? Comment prendre une « bonne distance » par rapport à l'objet étudié (les médias) ? Est-il possible d'en parler sans subjectivité ?
- Qu'est-ce qu'être *critique* par rapport aux médias ? L'esprit critique peut-il être acquis une fois pour toutes ? Si non, peut-on l'enseigner ? Comment évaluer l'esprit critique d'un apprenant ?
- Quelle est l'approche de l'éducation aux médias vis-à-vis des croyances et représentations ?
- L'éducation aux médias en tant que discipline (ensemble de méthodes et de contenus) est-elle une morale ? Doit-elle l'être ?
- Peut-on concilier les approches de l'éducation aux médias, y compris les plus « radicales » (en termes de dogmatisme ou de relativisme) ? Le faut-il ?
- Quels présupposés moraux peut-on retrouver en éducation aux médias, par exemple par rapport à la notion « d'esprit critique », celle de « réflexivité » ou encore d'« autonomie » ?

Focus : Jacques Gonnet, éducation et médias

Pour Jacques Gonnet, éducation et médias sont vecteurs de normes sociales, de présupposés et de valeurs⁵⁶.

Les manuels scolaires sont des médias. Or, des dérives de l'académisme, des arguments d'autorité, etc. peuvent être relevés dans l'enseignement lui-même. L'auteur pointe une focalisation de la critique sur la télévision (aujourd'hui, prolongée sur Internet et les jeux vidéo), alors que les supports écrits sont également des médias.

Gonnet relève également que l'un des présupposés de nombreuses pratiques d'éducation aux médias est que les apprenants sont « fragiles » face aux médias.

L'ouvrage *Education et médias* de Jacques Gonnet permet enfin de nombreux liens avec le pluralisme (des méthodes pédagogiques, notamment), la question de l'évaluation (utilité, sens, efficacité...), la question des représentations sociales, etc.

Focus : Jacques Piette, la fonction critique de l'éducation aux médias

Selon Jacques Piette⁵⁷, il faut différencier l'**esprit critique** de l'intelligence en général, tout en lui donnant un sens suffisamment générique et observable pour ne pas tomber dans le subjectivisme : généralement, l'esprit critique signifie ce que les auteurs veulent lui faire dire. L'esprit critique fait référence à une **pensée critique** (c'est quelque chose qui se joue en action, en actes : la pensée critique est l'actualisation de la critique). On n'est pas critique une fois

⁵⁶ GONNET, J., *Éducation et médias*, Paris : PUF (Coll. « Que sais-je ? »), 1997.

⁵⁷ PIETTE, J., *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris : L'Harmattan, 1996.

pour toutes. Cette pensée critique suppose l'**autonomie** du jugement, c'est-à-dire réflexivité et conscience. Elle ne suppose pas que l'on s'attarde outre mesure sur des contenus spécifiques, des préceptes.

Pour Piette, éduquer à l'esprit critique correspond à « nous interroger sur la crédibilité des sources ou la véracité de l'information », mais aussi à « améliorer certains aspects importants du processus de pensée ». A ce titre, il est également question de « **métacognition** », c'est-à-dire d'une connaissance de ses propres processus de pensée.

Exemples de questions de prolongement

L'éducation aux médias est-elle pertinente à tous les âges ? A quel âge peut-on parler d'esprit critique ? Quid des primaires et maternelles ? Quels sont les prédispositions à l'esprit critique que l'on peut développer avec les plus jeunes ? Doit-il s'agir de balises fermes, ou peut-on déjà miser sur une approche réflexive ?

Focus : éducation aux médias et croyances

Eduquer aux médias n'est pas seulement décrire ou expliquer, mais aussi prescrire. Cela engendre une question : que prescrire ?

Un risque de l'éducation aux médias consiste à remplacer les idéologies et représentations colportées par « les médias » par celles... des professeurs !

Exemples : tel professeur adhère aux théories du complot et s'estime constamment objet de désinformation. Telle éducatrice trouve que les réseaux sociaux sont la panacée pour apprendre et explorer. Tel professeur vote à droite et base tout son cours sur une critique de *Libé*. Telle enseignante trouve que seuls les « *quality papers* » valent le coup et descend en flèche la presse *people*, la presse de type RTL-TVI, la DH, La Meuse, etc. (ainsi que les consommateurs de ce type de presse). Tel professeur vote à gauche et insiste sur les accointances entre les familles d'actionnaires et le pouvoir en place. Telle enseignante trouve que l'image de la femme est décadente dans les médias et interprète toute nouvelle production médiatique selon cette grille de lecture... Pour certains, l'éducation aux médias se limite à une critique du journalisme ou à l'inverse à une étude des techniques de la presse. Pour d'autres, le focus est mis uniquement sur les réseaux sociaux...

Cette soi-disant éducation aux médias sert-elle à quelque chose ? S'il s'agit d'inculquer des idéologies, est-on vraiment dans de l'éducation à l'esprit critique ? A la limite, n'est-elle pas plus dommageable à l'esprit critique que si elle n'avait pas existé ?

L'éducation aux médias peut-elle échapper au « piège » de l'interprétation subjective de ces médias ?

Comme le dit Renee Hobbs le 15 novembre 2013 à l'occasion des 30 ans du CLEMI⁵⁸, les attitudes et croyances des enseignants vis-à-vis des médias influent profondément l'éducation qui en découle. Leur rapport personnel aux médias induit ce qu'ils en font en classe.

⁵⁸ Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information, instance d'éducation aux médias en France : <http://www.cleml.org>

« Nos attitudes et croyances concernant les médias, les technologies et la culture populaire déterminent comment nous les utilisons pour apprendre et enseigner »⁵⁹.

Elle pose d'ailleurs la question de savoir si l'éducation aux médias n'est pas une forme de propagande, ce qui rejoint l'inquiétude d'Isabelle Stengers qui pense que le risque éminent par rapport à la jeunesse consiste à penser à leur place ce qui est bon pour eux, sur fond d'un idéal de non-risque⁶⁰.

Les manuels scolaires sont des médias

On loupe évidemment le coche si l'éducation aux médias est un prétexte pour remplacer les idées reçues des apprenants par celles des enseignants⁶¹, eux-mêmes **intermédiaires** entre savoirs et apprenants.

Comme évoqué plus haut, il y a différentes sensibilités : personnes plus conservatrices, d'autres plus progressistes ; certains adorent les nouvelles technologies et passeraient des heures sur le web, alors que d'autres ne lâcheraient leur craie et leur bon vieux tableau pour rien au monde ; certains pensent qu'un cours d'éducation aux médias consiste à lyncher TF1, alors que pour d'autres, il n'y a pas de différence entre l'éducation aux médias et des cours de journalisme ; ...

Cela implique de varier les méthodes (pluralisme), ainsi que d'être clair avec ses propres tendances / présupposés (« transparence », honnêteté, etc.), pour soi-même et pour autrui. Si ces recommandations sont des conseils didactiques de base, ce ne sont pas pour autant des évidences pédagogiques. Sur le terrain, cela ne semble pas toujours facile.

Réflexivité et humilité

La question de la fiabilité est intrinsèquement liée à celle de la confiance. La relation de confiance ou de méfiance que les individus entretiennent avec les médias peut être influencée par différents paramètres, qui ne sont pas toujours de l'ordre du critère factuel ou spécifique, mais plutôt sur du socio-affectif, des croyances, des idéologies ou appartenances sociales (prenons l'exemple des œillères politiques).

Dans un jugement (ou une croyance), plutôt que de décortiquer uniquement ce qui est jugé, il semble intéressant d'étudier aussi la position de celui qui juge et enfin le processus de jugement lui-même.

A ce titre, il est possible d'identifier des postures plus ou moins propices à l'apprentissage ou à un certain type de discussion constructive⁶², telles que l'empathie, la coopération et l'humilité (par exemple et dans une certaine mesure).

⁵⁹ Renee Hobbs, citée dans REYNAUD, F., « Les 30 ans du CLEMI, la refondation et l'EMI », le 23/11/2013 : <http://profdoc.iddocs.fr/spip.php?article38>

⁶⁰ STENGERS, I., « Penser et vivre le risque » [retranscription de l'intervention vidéo d'Isabelle STENGERS, philosophe], EDUCAUNET, *Rapport de problématisation initiale*, juin 2001 : http://www.educaunet.be/adulte/ref_penser%20et%20vivre%20le%20risque.htm

⁶¹ A ce sujet, cf. LECOMTE, J., *Dossier : les apprentis sorciers de l'éducation aux médias* [en ligne], 2012 : <http://www.philomedia.be>

⁶² Cf. LECOMTE, J., « Pour une éthique de la discussion » [en ligne], 2013 : <http://www.philomedia.be>

Cette attention au processus de jugement en tant que tel se traduit aussi dans l'idée que la critique des médias – entendue comme analyse et non comme méfiance systématique – (et donc *a fortiori* l'éducation à cette analyse) **doit être réflexive (« méta »), et donc s'analyser elle-même**⁶³. L'étude des médias passe par l'étude de notre relation (individuelle et sociale) à ces médias.

Vulgairement : critiquer les médias, c'est aussi critiquer la critique des médias. Il s'agit de **construire – déconstruire – reconstruire**, soit de s'inscrire dans une dynamique dialectique.

Cela rejoint également le concept de **pensée critique** : l'enseignant en éducation aux médias ne dispose pas une fois pour toutes d'un « esprit critique » transcendant.

En ce sens, la pensée critique ne saurait être acquise une fois pour toutes. Se pose alors la question de l'évaluation : comment mesurer le « niveau » d'esprit critique d'un apprenant ? Comment développer par ailleurs une autonomie ?

En réalité, l'**évaluation** authentique ne porte jamais que sur des comportements, des performances.

Un pari peut être formulé par ailleurs : même si la pensée critique n'est pas quelque chose que l'on acquiert une fois pour toutes, il est possible de développer une **habitude** à exercer son jugement (cela rejoint la thèse d'Arendt par rapport à la question de la banalité du mal).

*Analyse critique de dispositifs d'éducation aux médias*⁶⁴

Importance de prendre conscience des présupposés moraux derrière l'éducation aux médias.

Exemples (transposables en activités) par rapport à une production (un article, une fiche pédagogique) en éducation aux médias ou de manière plus générale :

- Quels sont ses présupposés épistémologiques, éthiques et/ou normatifs, et quels en sont les impacts ?
- Analyse en fonction d'auteurs et/ou de concepts philosophiques vus aux cours.
- Paradigmes de l'éducation aux médias dans différents pays (France, Canada, Belgique...)
- ...

Prolongements

Les « penseurs critiques » d'aujourd'hui le seraient-ils s'ils avaient été formés dans un autre système que celui dans lequel ils l'ont été ? Quid de ceux qui remettent en cause ce système, au nom de « l'esprit critique » ? Comment ont-ils développé leur pensée critique ? La comparaison peut s'avérer difficile, entre autres lorsqu'il s'agit d'innovation pédagogique.

⁶³ Pour approfondir : LECOMTE, J., « Sur la réflexivité dans les pratiques d'éducation aux médias et à l'information », in FADBEN, *Mediadoc* n°12, 2014 : <http://www.philomedia.be/pdf/Mediadoc-reflexivite.pdf>

⁶⁴ Cf. notamment des études de cas réalisées par des étudiants sur <http://www.philomedia.be/philosophie-des-medias-et-de-leducation-aux-medias-etudes-de-cas/>

7. Quelle place pour la philosophie / l'éthique (des médias) en tant que discipline liée à l'éducation aux médias ?

La philosophie, aux fondements de l'éducation aux médias

L'éducation aux médias interroge notamment le rôle des médias dans la construction des connaissances.

Comme nous l'avons vu, elle amène plus largement à réfléchir aux intermédiaires entre le sujet percevant et la réalité, et qui façonnent ses représentations et ses manières d'agir. Elle part en effet de la thèse que ces intermédiaires ont une place cruciale dans la fabrication des savoirs, et plus largement au sein de l'action humaine.

L'éducation aux médias repose en quelque sorte des questions épistémologiques fondamentales : qu'est-ce qu'une connaissance fiable ? Comment se construisent les savoirs ? De ce fait, elle se nourrit aussi d'épistémologies spécifiques / disciplinaires, comme la critique historique, la didactique, les sciences cognitives...

De même, l'éducation aux médias brasse un ensemble de thèmes relatifs à la philosophie morale, et trouve des ancrages dans la sociologie, l'anthropologie, les sciences de la communication, la psychologie, etc.

Elle invite enfin à réfléchir à l'usage technique et à la réappropriation des outils médiatiques.

Selon les définitions plus ou moins larges du mot « média », l'éducation aux médias peut donc être perçue comme un domaine à l'intersection de ces grands questionnements (épistémologiques, éthiques, techniques et/ou esthétiques), ou encore comme un ensemble les englobant, sous le postulat que tout repose en quelque sorte sur cette question des intermédiaires.

Formaliser et « dévoiler » les présupposés, les finalités, les idéologies

Les compétences en éducation aux médias⁶⁵ font globalement référence à trois grands domaines, interconnectés :

- Cognition et épistémologie. Cela rejoint la question de notre rapport au savoir, à la connaissance « fiable » et à sa pertinence.
- Social, relationnel et éthique. L'un des enjeux est notre rapport à autrui, à l'action dans le monde.
- Technique, technologique. L'efficacité, l'utilité, et éventuellement l'esthétique font partie des problématiques concernées.

⁶⁵ En l'occurrence, nous faisons référence au modèle de Thierry de Smedt et Pierre Fastrez, présenté notamment dans *Recherches en communication* n°33 (2010).

La philosophie peut être vue comme un outil pour participer au développement de ces compétences dans la mesure où de nombreux liens peuvent être établis entre celles-ci et des problématiques fondamentales en philosophie.

Délimiter et questionner les concepts, les notions

La philosophie permet de questionner **les raisons** (le « pourquoi »), de questionner **le sens** (le « quoi ») : qu'est-ce qu'émanciper ? Que veulent dire les termes « liberté », « fiabilité » ou encore « objectivité » ?

Elle permet de ce fait d'apporter des clarifications utiles à l'éducation aux médias.

Par extension, la philosophie est un outil face aux généralisations abusives, aux contenus fallacieux, à la mise à l'épreuve des idéologies (connotations implicites) ou fausses évidences, etc. Elle offre des éclairages utiles à l'étude des médias, de l'éducation et des paradigmes scientifiques.

Une position « méta »

Une compétence transversale, au-delà de la question médiatique correspond à une attitude de questionnement personnel, socioculturel, sur ses propres tendances, croyances et représentations. C'est l'invitation à une position « méta » que l'on retrouve dans l'idée de métacognition (Piette, Romainville...), de « décentration »⁶⁶ ou encore de praxéologie (référentiel de compétences IHECS).

L'importance de cette posture réflexive est soulignée par plusieurs philosophes contemporains qui s'interrogent sur l'agir humain (cf. Arendt et la question de l'habitude à exercer son jugement moral), mais aussi plus spécifiquement par une majorité de penseurs de l'éducation aux médias (Gonnet, Hobbs, Piette...).

Une démarche de questionnement, au-delà des contenus ?

La philosophie peut être appréhendée non seulement comme un ensemble de contenus spécifiques, mais aussi comme une démarche de questionnement. Ce syllabus est d'ailleurs loin d'être exhaustif en ce qui concerne les thèses liées à l'éducation et aux médias, et plus largement à l'épistémologie et à l'éthique.

L'éducation aux médias a quant à elle pour ambition de contribuer au développement d'une citoyenneté, et donc d'émanciper, d'élever les individus afin de les rendre plus autonomes, responsables, critiques et solidaires.

Ces visées font référence à quelque chose de dynamique, en acte(s) et non à des objets qui seraient acquis une fois pour toutes : la pensée critique, entre autres, n'est pas un savoir que l'on possède à vie. Il est par contre possible d'aiguiser son potentiel et de l'exercer, en situation et en contexte, tout comme il est possible de poser des actes responsables, de témoigner de solidarité ou encore de faire preuve d'autonomie (qui plus est par rapport à d'éventuelles aliénations).

⁶⁶ LECOMTE, J., « Développer la capacité à changer de point de vue : les enjeux de la « décentration » », 2017 : <https://www.philomedia.be>

Cette démarche s'incarne notamment dans les espaces de dialogue ouverts lors des cours, supposés favoriser l'échange intersubjectif dans une dynamique constructive.

En tant que démarche, la philosophie correspond en quelque sorte à un mouvement d'*actualisation* de la pensée (sans pour autant se borner à un calcul rationnel). Dans cette mesure, le questionnement philosophique est inhérent à l'action humaine, « active, autonome, responsable et solidaire ».

8. Méthodologie et évaluation

8.1. Méthodologie

Cours magistraux

- Concepts, délimitations et méthodologie philosophiques
- Enjeux
- Courants et philosophes pour penser la communication
- Partage du questionnement, posture réflexive

Etudes de cas

Mobilisation des concepts, courants et thèses philosophiques pour analyser les concepts, notions, le sens de dispositifs bien précis

Temps d'échanges collectifs sur base des auteurs et concepts

Approfondissement des notions vues et mobilisées (modèle du « café philosophique », *agora*)

Travail individuel

Exemples d'approches possibles :

- Analyse des présupposés philosophiques d'un dispositif spécifique d'éducation aux médias (ou d'un décret, d'un texte de loi, d'un programme), en fonction des concepts / courants / auteurs vus au cours
 - o Réflexion critique par rapport à un module éducatif : ses présupposés, ses enjeux et objectifs épistémologiques et éthiques, les valeurs auxquelles il se réfère
 - o OU question de l'adéquation entre ce qui est communiqué (les contenus), la forme utilisée (vulgarisation, prise en compte des audiences), le contexte, les intentions et objectifs (explicites ou non)
- Approfondissement de la pensée d'un auteur, d'un courant ou d'un concept évoqué au cours
 - o Implications en termes d'éducation aux médias en général
 - o OU application à un dispositif d'éducation aux médias spécifique
- Dissertation synthétique sur une thématique évoquée au cours

Le texte final doit rendre compte de la compréhension des concepts (cf. évaluation, ci-dessous) et comporter un retour réflexif praxéologique, et éventuellement une critique relative au travail lui-même (forces et limites de la démarche, avantages et difficultés à réaliser le travail, pistes pour approfondir...).

Le sujet du travail doit faire l'objet d'une validation préalable par l'enseignant.

Dans le cas de nombreux travaux individuels, possibilité de consacrer une partie des heures de cours aux travaux (individuels ou en groupes) : recherches, lectures, analyses, etc.

Autres

- Possibilité de lecture / décorticage de textes philosophiques, durant les heures de cours
- Eventuelles mises en situation, exercices réflexifs

8.2. Evaluation

- Examen oral
- Remise et présentation d'un travail (critères : mobilisation des concepts, délimitations et auteurs vus au cours, compréhension de ceux-ci, qualité de la préparation, qualité de la documentation, respect des consignes, présence d'un retour réflexif...)

Examen oral

L'examen portera sur l'ensemble de la matière *vue au cours*.

Objectif(s) de l'évaluation :

Vérifier la capacité de l'étudiant à appliquer et mobiliser des concepts et courants philosophiques pour mettre en perspective une question de communication (éducative, médiatique, etc.).

Critères : compréhension des concepts, repères et courants en philosophie et éthique, utilisation pertinente de ceux-ci lors d'une réflexion philosophique, présence d'un retour réflexif praxéologique

Travail individuel

Possibilité d'approfondir une question philosophique vue au cours (ou proposée par l'étudiant et validée par les enseignants) par un travail individuel de 5 pages (*Times 12*).

Objectif(s) du travail

Vérifier la capacité de l'étudiant à appliquer et mobiliser des concepts et courants philosophiques pour mettre en perspective une question de communication (éducative, médiatique, etc.).

A cette fin, l'étudiant veillera à expliciter au maximum ses affirmations et positions, pour les rendre intelligibles à quelqu'un qui n'aurait pas suivi le cours / n'en connaîtrait pas les notions.

Critères d'évaluation

Compréhension des concepts, repères et courants en philosophie et éthique, utilisation pertinente de ceux-ci lors d'une réflexion philosophique, qualité de la documentation et de la préparation, respect des consignes, présence d'un retour réflexif praxéologique (enjeux pour sa propre pratique individuelle et pour l'éducation aux médias)

Date de remise du travail : début de la session.

9. Bibliographie sélective

Certains ouvrages permettent d'approfondir une question vue en cours et vont donc plus loin que la « matière ». Ils peuvent être utilisés comme support pour le travail.

A contrario, cette bibliographie n'est pas exhaustive quant aux auteurs, courants et concepts mobilisés au cours.

9.1. Introduction à la philosophie

Fondamentaux

DEPRE, O., *Philosophie morale*, Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant (coll. « Pédasup »), 1999 (186 p.).

FOLLON, J., *L'oiseau de Minerve. Introduction à l'étude de la philosophie*, Louvain : Peeters, 2002 (203 p.).

TOZZI, M., *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Lyon : Chronique sociale, 1996.

Encyclopédies et ressources génériques

LALANDE, A., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : Presses universitaires de France, 2006.

En ligne :

- Ethics.Sandiego.edu [en] : <http://ethics.sandiego.edu>
- Internet Encyclopedia of Philosophy [en] : <http://www.iep.utm.edu>
- La-philosophie.com : <http://la-philosophie.com>
- Philosophy-Index.com [en] : <http://www.philosophy-index.com>
- PhilosophyPages.com - assembled philosophers [en] : <http://www.philosophypages.com/ph/index.htm>
- Rochester Institute of Technology - Departement de philosophie, ligne du temps de philosophes occidentaux majeurs [en] : <http://www.rit.edu/cla/philosophy/Timeline.html>
- Stanford Encyclopedia of Philosophy [en] : <http://plato.stanford.edu/contents.html>

Epistémologie des sciences

BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin, 1999 (1938).

FELTZ, B., *La science et le vivant. Introduction à la philosophie des sciences de la vie*, Bruxelles : De Boeck, 2002.

LEMIEUX, C., « Peut-on ne pas être constructiviste ? », *Politix* n°100, 2012/4 : <https://www.cairn.info/revue-politix-2012-4-page-169.htm>

LYOTARD, J.-F., *La Condition postmoderne : rapport sur le savoir*, Paris : Minuit, 1979.

MONVOISIN, R., *Pour une didactique de l'esprit critique : Zététique et utilisation des interstices pseudo-scientifiques dans les médias*, Université Grenoble 1 – Joseph Fourier, 2007 : http://cortecs.org/wp-content/uploads/2010/11/CorteX_Monvoisin_these_didactique_esprit_critique.pdf

MORIN, E., « La connaissance de la connaissance scientifique et l'image de la science dans la société » in *Sens et place de la connaissance dans la société*, Paris : éd. Du CNRS, 1986.

- « Autonomie et dépendance de la science », repris de *Quadrature* n°30, 1998 : <http://archive.mcxapc.org/docs/conseilscient/morin5.htm>

Philosophie morale

ARENDT, H., *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*, Paris : Gallimard, 1966 (1963).

JONAS, H., *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*, Paris : éd. du Cerf, 1990 (1979).

KANT, E., *Métaphysique des mœurs*, Paris : Flammarion, 1994 (1795).

RICOEUR, P., *Philosophie de la volonté*, Paris : Aubier, 1950.

ROUSSEAU, J.-J., *Du Contrat Social ou Principes du droit politique*, Paris : Flammarion, 2001 (1762).

SARTRE, J.-P., *L'être et le néant*, Paris : Gallimard, 1943.

- *L'existentialisme est un humanisme*, Paris : Editions Nagel, 1946.

9.2. Philosophie de la communication médiatique et journalistique

AUBENAS, F., BENASAYAG, M., *La fabrication de l'information : les journalistes et l'idéologie de la communication*, Paris : La découverte, 2007.

9.3. Sciences et disciplines des médias et de la communication

LECOMTE, J., *Médias : influence, pouvoir et fiabilité – A quoi peut-on se fier ?*, Paris : L'Harmattan, 2012.

MEUNIER, J.-P., PERAYA, D., *Introduction aux théories de la communication : analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique* (2^{ème} édition), Bruxelles : De Boeck, 2004.

PIROTTON, G., « Approches pragmatiques - modèles de la communication » [les théories de la communication sous l'angle des métaphores qui les fondent], sans lieu, sans date [en ligne] : <http://users.skynet.be/gerard.piroton/Textes-site-DW08/modeles-theories-communication.pdf>

REDDY, M. J., « The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language », in ORTONY, A. (éd.), *Metaphor and Thought*, Cambridge : Cambridge University Press, 1979, pp. 284–310 : http://www.colorado.edu/ling/courses/LAM5430/5430e_reserves/Conduit_Metaphor.pdf

9.4. Education, esprit critique et transmission de savoirs

GONNET, J., *Éducation et médias*, Paris : PUF (Coll. « Que sais-je ? »), 1997.

HAEUW, F., « Méthodes et modèles pédagogiques » [en ligne], le 05/12/2013 : <http://www.haeuw.com/article-methodes-et-modeles-pedagogiques-121443947.html>

LE MOIGNE, J.-L., *Les épistémologies constructivistes*, Paris : PUF (Que sais-je ?), 1995.

PIETTE, J., *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris : L'Harmattan, 1996.

- « Éducation "par les médias" ou "aux médias" ? », in *Les Cahiers pédagogiques* n°449, janvier 2007 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Education-par-les-medias-ou-aux-medias>

ROMAINVILLE, M., « Compétences et savoirs, deux facettes d'une même pièce », in *Les Cahiers pédagogiques* n°476, 2009 : <http://www.unamur.be/det/actualites/detdanslapresse/competencesetsavoirs/>

VON GLASERSFELD, E., « Introduction à un constructivisme radical » in WATZLAWICK, P., *L'invention de la réalité, contributions au constructivisme*, Paris : Seuil, 1988.

9.5. Ressources connexes et études de cas

BORODITSKY, L., « How does our language shape the way we think ? » [en ligne], le 11/06/2009 : <http://edge.org/conversation/how-does-our-language-shape-the-way-we-think>

BOURDIEU, P., *Méditations pascaliennes*, Paris : Seuil, 1997.

COHEN, G.L., « Party over policy : The dominating impact of group influence on political beliefs », in *Journal of Personality and Social Psychology* 85(5), 2003, pp. 808-822 : https://ed.stanford.edu/sites/default/files/party_over_policy.pdf

ENJALBERT, C., « Faut-il tolérer l'intolérance ? », *Philomag*, 2017 : <http://www.philomag.com/lactu/breves/faut-il-tolerer-lintolerance-24707>

HUART-EECKHOUDT, T., *Un an au Front National*, Bruxelles : Luc Pire, 2008.

HUNYADI, M., « Avant propos », *L'homme en contexte*, Paris : Cerf, 2012.

LECOMTE, J., « Sur la réflexivité dans les pratiques d'éducation aux médias et à l'information », in FADBEN, *Mediadoc* n°12, 2014.

A lire (en ligne) sur <http://www.philomedia.be> :

- « Lexique, auteurs et concepts », 2012.
- « Les polémistes sont-ils responsables des interprétations de leurs propos ? », 2012.
- « Médias, culture et cognition : entretien avec Pierre Lévy », 2012.
- *Dossier : les apprentis sorciers de l'éducation aux médias*, 2012.
- « Communiquer et sensibiliser : idées reçues, efficacité et éthique », 2013.
- « Faut-il censurer les propos racistes ? », 2013.
- « Pour une éthique de la discussion », 2013.
- « Philosophie des médias et de l'éducation aux médias : études de cas », 2017.
- « Des critères de validité en sciences humaines et sociales », 2017.
- « Développer la capacité à changer de point de vue : les enjeux de la « décentration », 2017.
- « Des références en éducation aux médias », 2017.
- « Qu'est-ce que le constructivisme ? », 2018.

LEMIEUX, C., « Peut-on ne pas être constructiviste ? », *Politix* n°100, 2012 : <https://www.cairn.info/revue-politix-2012-4-page-169.htm>

PERIER, P. (dir.), *Recherches en éducation n°20 : l'autonomie de l'élève, émancipation ou normalisation ?*, 2014 : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no20.pdf>

RICOEUR, P., *L'idéologie et l'utopie*, Paris : Seuil, 1997 (1986).

SHWARZ, J., « "I tawt I taw" a bunny wabbit at Disneyland. New evidence shows false memories can be created », in *Washington.edu*, le 11/06/2001 : <http://www.washington.edu/news/2001/06/11/i-tawt-i-taw-a-bunny-wabbit-at-disneyland-new-evidence-shows-false-memories-can-be-created/>

SIMONS, D., « The Monkey Business Illusion » [video en ligne], le 28/04/2010 : http://www.youtube.com/watch?v=IGQmdoK_ZfY&feature=c4-overview-vl&list=PLB228A1652CD49370

STENGERS, I., « Penser et vivre le risque » [retranscription de l'intervention vidéo d'Isabelle STENGERS, philosophe], EDUCAUNET, *Rapport de problématisation initiale*, juin 2001 : http://www.educaunet.be/adulte/ref_penser%20et%20vivre%20le%20risque.htm

WILKES, A. L., *Knowledge in minds : Individual and collective processes in cognition*, University Press, University of Dundee, 1997.