



tic&société

Vol. 11, N° 1 | 2ème semestre 2017
L'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

Irène PEREIRA



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2279>
DOI : 10.4000/ticetsociete.2279

Éditeur

Association ARTIC

Édition imprimée

Pagination : 111-136

Référence électronique

Irène PEREIRA, « Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique », *tic&société* [En ligne], Vol. 11, N° 1 | 2ème semestre 2017, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/2279> ; DOI : 10.4000/ticetsociete.2279

Licence Creative Commons

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

Irène PEREIRA

Irène Pereira est enseignante en philosophie à l'ESPE de Creteil. Elle est en outre habilitée à diriger des recherches en sociologie et rattachée au Laboratoire Lettre Idées Savoirs. Ses recherches ont porté en particulier sur l'articulation entre les courants sociologiques et philosophiques pragmatistes et critiques, ce qui a donné lieu à la publication de plusieurs articles et ouvrages. Après des recherches sur le syndicalisme, les pensées libertaires et la gauche radicale, ses travaux actuels portent sur l'éducation. Elle introduit en France les courants de la pédagogie critique et s'intéresse à son articulation avec les recherches en sociologie critique de l'éducation. ir_pereira@yahoo.fr

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

Résumé : L'article circonscrit trois grammaires de l'éducation critique aux médias qui structurent ce champ de recherche en continuité avec d'autres espaces sociaux. Il montre comment au sein de l'Éducation nationale en France, en ce qui concerne l'éducation aux médias, c'est la grammaire constructiviste qui domine. Il met également en relief comment la grammaire rationaliste de l'éducation critique aux médias, en dépit de son approche positiviste, ne parvient pas à échapper à des controverses publiques face aux défis lancés par la circulation de l'information sur Internet. Enfin, il expose une troisième grammaire appelée « matérialiste ». Il en souligne le renouveau, en particulier à travers l'actualité de la théorie critique de l'École de Francfort et du traitement des enjeux socioéthiques de l'éducation aux médias par la sociocritique du numérique.

Mots-clés : éducation, esprit critique, numérique, controverses, médias, épistémologie.

Abstract: The article defines three grammars of critical media education that structure this field of research in continuity with other social spaces. It shows how a constructivist grammar dominates media education, within the French National Education system. It also highlights how, despite its positivist approach, the rationalist grammar of critical media education fails to escape from public controversy in the face of challenges posed by the flow of information on the Internet. Finally, the article highlights the revival of a third grammar, called "materialistic", in particular through the renewal of the Frankfurt School of critical theory and an examination of the socio-ethical issues of media education using digital sociocriticism.

Keywords: critical education, digital, controverses, media, epistemology.

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

Resumen: El artículo identifica tres gramáticas de alfabetización crítica sobre los medios de comunicación que estructuran este campo de investigación, en relación con otros espacios sociales. Se muestra cómo en la Educación nacional en Francia, es la gramática constructivista la que domina en el ámbito de la educación crítica sobre los medios. También pone de relieve cómo la gramática racionalista de la educación crítica sobre los medios, a pesar de su enfoque positivista, no logra evitar la controversia pública frente a los retos que el flujo de información en Internet supone. Finalmente, es posible distinguir una tercera gramática llamada materialista. El artículo destaca la actualidad de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y del tratamiento de los retos socio-éticos de la educación a los medios digitales a través de la sociocrítica de los digital.

Palabras clave: educación, pensamiento crítico, digital, controversias, medios de comunicación, epistemología.

En France, face au risque d'embrigadement djihadiste des jeunes, les pouvoirs publics mettent en avant l'importance de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). L'Éducation nationale met ainsi en œuvre ce qui est appelé une éducation aux médias et à l'information renforcée à partir de la rentrée 2015 :

À la suite des attentats de janvier 2015, l'éducation aux médias et à l'information a été renforcée, avec pour objectifs l'éducation à la citoyenneté et la transmission, à l'École, d'une culture de la presse et de la liberté d'expression. [...] Elles impliquent non seulement l'acquisition de connaissances mais aussi la mise en place de méthodes actives, leur permettant de rechercher, de produire eux-mêmes et de publier avec les outils numériques (Éducation nationale, 2015).

Les craintes mises en avant par les pouvoirs publics portent tant sur la propagande djihadiste¹ que sur le développement des théories complotistes² sur Internet.

Il y aurait donc de nouveaux enjeux qui exigeraient une nouvelle éducation critique aux médias du fait de la convergence numérique qui reposerait sur le développement de compétences à une translittératie. Néanmoins se pose la question pour le chercheur de savoir comment étudier les controverses et les enjeux qui structurent ce champ en émergence. En 1996, Jacques Piette (1996) avait déjà souligné, lorsqu'il avait croisé la littérature sur l'éducation aux médias et celle sur la pensée critique, comment ces deux champs étaient déjà tellement pléthoriques qu'il était impossible d'en faire une synthèse exhaustive³. Avec l'éducation aux médias à l'épreuve de la convergence numérique s'ajoute une nouvelle littérature centrée sur la littératie médiatique multimodale (Lebrun *et al.*, 2012), où, de surcroît, l'existence de différents termes concurrents vient attester qu'il ne s'agit pas encore d'un champ de recherche stabilisé (Landry et Basque, 2015).

De manière à en simplifier l'étude, il serait possible de se

¹ Voir le site Internet *Stop-djihadisme* : <http://www.stop-djihadisme.gouv.fr/>.

² Voir le site Internet *On-te-manipule* : <http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>.

³ Ce que souligne *a fortiori* Potter (2015) dans sa revue de la littérature anglo-saxonne.

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

centrer sur une analyse de la littérature traitant spécifiquement de l'éducation critique au sein des travaux sur la translittératie. Il s'agirait alors d'effectuer une revue de la littérature limitée à ce champ circonscrit. Or cette démarche internaliste fait courir le risque, comme dans de nombreuses recensions des écrits, de se contenter d'une accumulation empirique de références sans que l'on ne comprenne réellement les enjeux des différentes approches. Afin d'échapper à l'empirisme, Kerneis (2014) construit des topiques de l'EMI, mais cette démarche garde les limites de l'approche internaliste⁴ qui abstrait le champ scientifique de son insertion sociale et en fait donc perdre de vue les enjeux.

De ce fait, afin de gagner en intelligibilité, la méthode adoptée dans le cadre de cet article sera « grammaticale » (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Nachi 2006 ; Pereira, 2010). En sociologie pragmatique, l'approche grammaticale consiste à dégager une logique sous-jacente qui permet de modéliser les discours et les actions des acteurs (Pereira, 2014). L'intérêt de cette approche consiste à pouvoir inscrire ces grammaires dans une perspective historique, mais également de dégager des homologues structurales (Berthelot, 1990) entre des espaces sociaux différents. Ainsi, l'approche grammaticale nous permet de mettre en évidence les continuités entre l'éducation aux médias, telle qu'elle émerge au cours du XX^e siècle et ses formes actuelles. Elle conduit en outre à étudier la structure de l'éducation aux médias en la restituant au sein de controverses scientifiques et de débats publics plus larges (Pereira, 2012). En l'espèce, elle amène à structurer l'éducation critique aux médias en la situant dans son intersection avec les sciences de l'éducation et les sciences de l'information. C'est la mise en valeur de grammaires homologues dans différents espaces sociaux qui justifie la détermination de trois grammaires au sein du champ de l'éducation critique aux médias.

Afin de mettre en lumière des logiques communes dans des espaces de controverses ou de débats pourtant socialement distincts, la méthode grammaticale s'appuie sur des auteurs qui

⁴ La notion d'*internalisme* désigne ici une approche qui étudie la littérature sur le sujet sans prendre en compte des éléments du contexte social de production.

peuvent être considérés comme les grammairiens permettant de les analyser. Dans le cas de l'éducation critique aux médias, il s'agira de mettre en évidence que les œuvres de John Dewey, Noam Chomsky et Paulo Freire permettent de modéliser trois grammaires. Celles-ci peuvent être référées à trois épistémologies relativement antinomiques : constructiviste, rationaliste et matérialiste. Ces grammaires ont néanmoins un caractère idéal typique, dans la mesure où certains auteurs peuvent hybrider de manière originale ces trois logiques. C'est le cas, par exemple, de la critique des médias de Pierre Bourdieu : rationalisme épistémologique, constructivisme social et théorie des capitaux. Dans cet article, il s'agira plus particulièrement d'éclairer par cette approche grammaticale les enjeux actuels de l'éducation critique aux médias en France.

1. Continuités de la grammaire constructiviste

La thèse consistant à accorder un rôle à John Dewey dans l'émergence de l'éducation critique aux médias a déjà été soulignée, par exemple, par Jeff Share (2009). Il est néanmoins intéressant de revenir, ici, sur quelques éléments qui caractérisent la pensée de John Dewey, ainsi que sur les continuités grammaticales que l'on peut établir entre sa pensée et d'autres conceptions de l'éducation aux médias.

1.1 Mises en perspectives

La conception de l'éducation de John Dewey (2011) est inséparable d'une éthique démocratique. Toutefois, celle-ci doit être mise en lien avec la manière dont cet auteur perçoit l'éducation du public face à la propagande médiatique. En effet, Dewey écrit *Le public et ses problèmes* (2010[1927]) en réponse à l'ouvrage de Walter Lippmann, *Le public fantôme* (2008[1925]), publié deux ans auparavant. Les deux auteurs prennent acte de l'emprise des médias et de la propagande sur les consciences en relation avec le discours belliciste qui s'est imposé durant la Première Guerre mondiale. Lippmann théorise ainsi la notion de *fabrique du consentement*, mais les deux penseurs en tirent des conséquences opposées (Zask, 2001). Lippmann considère qu'il

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

faut aller vers le renforcement d'un gouvernement technocratique en capacité de prendre des décisions en dehors du public, alors que pour Dewey, il s'agit de rendre le public actif en fondant la démocratie sur l'enquête à partir du modèle des sciences sociales.

Pour cela, l'éducation joue un rôle déterminant pour préparer l'éthos citoyen que requiert la participation démocratique. C'est pourquoi l'éducation doit reposer, elle-même, sur la mise en œuvre d'une enquête active par les élèves. Cette valorisation des méthodes actives se traduit en particulier par le fait que Dewey est associé à la conception du « *learning by doing* » (« apprendre en faisant »). Ce qui est sous-jacent à cet adage est une idée que l'on trouve déjà chez Giambattista Vico, à savoir que l'on ne connaît bien que ce que l'on a fait soi-même. C'est la base du constructivisme épistémologique.

John Dewey s'inscrit historiquement dans un mouvement pédagogique plus large nommé « Éducation nouvelle » et est proche, sans y adhérer, de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) qui est fondée en 1921. Parmi les pédagogues européens qui connaissent les travaux de John Dewey figure Célestin Freinet. Celui-ci marque durablement, en France, la pratique de l'éducation aux médias avec l'imprimerie à l'école (Freinet, 1927) et le journal de classe. Cette filiation avec Freinet dans l'éducation aux médias est soulignée, entre autres, par Evelyne Bevort (2008), directrice du CLEMI⁵. Celle-ci tient, comme pour ce qui a été mis en relief dans le cas de Dewey, à cette importance accordée au « faire ». C'est d'ailleurs ce que souligne l'Inspection générale de l'Éducation nationale au sujet des orientations qui ont présidé à la fondation du CLEMI par Jacques Gonnet : « En disciple de Freinet, Jacques Gonnet mit l'accent sur la production de journaux scolaires infléchissant, de ce fait, la formation d'un objectif plus large. Pour lui, la compréhension des mécanismes de l'information ne pouvait se faire qu'à partir de sa production par les élèves » (IGEN, 2007, p. 21).

⁵ Centre de liaison de l'Enseignement des médias et de l'information (<http://www.cleml.org/fr/>).

Néanmoins, cette orientation constructiviste dans la pédagogie de l'éducation aux médias en France ne tient pas seulement à Freinet ; elle est liée à un mouvement plus important qui conduit à fusionner les orientations de l'école active d'Adolphe Ferrière et de la psychologie constructiviste (Jean Piaget, Henri Wallon...) au sein du mouvement de l'Éducation nouvelle. Cette orientation se trouve ainsi fortement représentée dans les sciences de l'éducation et puis dans les IUFM⁶. Elle se trouve en particulier incarnée par la figure de l'universitaire Philippe Meirieu, à travers un courant pédagogique qui prend le nom de « socioconstructivisme ». Il réaffirme cette continuité historique de l'éducation aux médias, par exemple, en 2008 : « Une fois de plus, et comme j'ai pu le montrer récemment, les pratiques issues de l'Éducation nouvelle, loin d'être démodées, sont, aujourd'hui, plus que jamais d'actualité » (Meirieu, 2008, p. 4).

Or la mise en valeur d'une éducation aux médias attachée au faire n'est pas liée uniquement à l'influence de l'Éducation nouvelle, mais également à la place, aussi bien en France que dans le monde anglo-saxon, d'une orientation en sciences de l'information et de la communication qui s'intéresse à la réception et aux pratiques des usagers des médias. En France, la mise en avant des capacités des acteurs se trouve exprimée, par exemple, dans l'œuvre de Michel de Certeau (1990), avec la notion de *braconnage culturel*, qui insiste sur la réception créative des usagers. On observe le même mouvement de mise en avant de l'*agency* des acteurs dans les *cultural studies*. L'ouvrage de Shusterman *L'art à l'état vif* (1991) constitue un exemple d'une perspective s'inscrivant dans la continuité de l'œuvre de John Dewey. En effet, contre les conceptions de Kant et de Bourdieu, Shusterman soutient l'existence d'un art populaire créatif. Il prend l'exemple du rap *underground* : cette subculture, également une contre-culture, illustre les capacités de résistance des publics subalternes à la logique des médias de masse.

⁶ Institut universitaire de formation des maîtres, supprimé en 2014 et remplacé par les Écoles supérieures du professorat et de l'enseignement (ESPE).

1.2. Actualité et interrogations critiques

Le CLEMI est, en France, le principal organisme auquel l'État confie le rôle de développer une éducation critique aux médias. Il est de ce fait intéressant, à partir de là, de considérer la manière dont cet organisme s'est exprimé sur les enjeux de l'éducation aux médias renforcée. Il est possible de constater que ce qui est mis en avant dans l'éducation aux médias reste la dimension constructiviste, c'est-à-dire l'idée que les élèves apprendront à faire preuve d'esprit critique face aux médias en créant eux-mêmes des médias. Par exemple, les suites liées à l'attentat contre les journalistes de *Charlie Hebdo* se traduisent, pour le CLEMI (2016), par « Créer un média dans chaque lycée, dans chaque collège » (p. 21). Cela peut consister, entre autres, à apprendre à déconstruire une vidéo complotiste en en fabriquant de fausses que les élèves mettent ensuite en ligne avec des indications didactiques⁷. D'une certaine manière, cette orientation qui préside à l'action du CLEMI depuis sa fondation en 1983 semble annuler la distinction entre « éducation par les médias » et « éducations [critique] aux médias » théorisée par Jacques Piette (1996). En effet, c'est en utilisant les médias que l'on acquiert des capacités de critique : en construisant, on apprend également à déconstruire. Cette perspective s'explique par l'opposition que manifeste l'universitaire Jacques Gonnet (2011) à l'approche « vaccinoire » des médias, qui insiste sur les raisons pour lesquels les élèves devraient se méfier des médias.

Cette orientation du CLEMI est perceptible dans la critique qu'en effectue l'association ACRIMED⁸, fondée par l'universitaire Henri Maler, qui entend développer une critique engagée des médias dans la continuité de Pierre Bourdieu (1996). L'opposition apparaît explicitement énoncée dans un texte en date du 17 mars 2016 :

Or une étude approfondie de son site internet montre que l'éducation aux médias version CLEMI affiche des priorités moins ambitieuses qu'annoncées dans les programmes.

⁷ Voir, par exemple, la fausse vidéo complotiste *Le complot du chat* réalisée par des élèves de lycée et mis en ligne sur Vimeo : <https://vimeo.com/166931978>.

⁸ Dont le sigle veut dire « Action Critique Médias ».

Irène PEIRERA

Celle-ci se cantonne très majoritairement à une description de la fabrique de l'information et à un travail de production par les jeunes (ACRIMED, 2016, s.p.).

Pour résumer la thèse des auteurs de l'article : le CLEMI se contenterait d'une éducation acritique aux médias.

Comment expliquer ce sentiment ? Il tient en partie à un problème que l'on trouve présent dans l'épistémologie même des sciences sociales. Plus une théorie met en avant les capacités des acteurs, plus elle semble *a contrario* dissoudre les rapports sociaux qui pèsent sur eux et parvenir, de ce fait, à une approche acritique de la réalité (Pereira, 2016).

Par ailleurs, cette grammaire constructiviste pourrait conduire à une autre réflexion plus philosophique à partir d'une controverse entre Jean Baudrillard et Pierre Bourdieu. Si, en effet, on admet que l'information est construite, se pose alors la question de savoir quelle réalité se trouve au-delà de cette construction médiatique à la fois discursive et technique. Ainsi, Baudrillard (1994), considérant qu'au-delà de cette construction médiatique, il n'y avait plus de réalité, avait été conduit à affirmer que la première guerre du Golfe n'avait pas eu lieu.

2. Ambivalences de la grammaire rationaliste

L'association ACRIMED a été créée en 1996. Elle se situe dans un courant militant de l'éducation critique aux médias. Ce courant se développe dans le sillage du mouvement antilibéral et altermondialiste, avec deux figures intellectuelles tutélaires : Pierre Bourdieu et Noam Chomsky. L'œuvre de ce dernier permet de modéliser les éléments de la grammaire rationaliste de la critique des médias.

2.1. Mises en perspective

Chomsky développe une critique des médias connue sous le nom de « modèle de propagande ». L'ouvrage principal attaché à cette critique, *La fabrique du consentement* (Chomsky et Herman, 2008), fait directement référence de manière négative à Lippmann.

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

La théorie développée par Chomsky et Herman met en particulier à jour l'existence de filtres entre l'information et le citoyen, qui sont entre autres liés à la dépendance des médias par rapport aux pouvoirs économiques et politiques.

Plusieurs auteurs se situent dans une proximité intellectuelle avec Noam Chomsky. On peut citer le philosophe de l'éducation et militant anarchiste Normand Baillargeon. Celui-ci préface par exemple *Pour une éducation humaniste* (Chomsky, 2010b). Baillargeon soutient plusieurs thèses. Tout d'abord, sur le plan pédagogique, il s'oppose aux courants constructivistes⁹. Il considère qu'ils sont les ferments d'introduction d'un antiréalisme relativiste en éducation. Contre le constructivisme en pédagogie, il soutient plutôt des conceptions qu'il juge rationalistes. Il s'agit de la psychologie cognitive qui met en valeur l'importance de transmettre des connaissances structurées et qui insiste sur le niveau préalable de culture générale pour former l'esprit critique chez les experts (Baillargeon, 2011). Il soutient également le courant de l'enseignement explicite, qu'il considère s'appuyer sur des recherches empiriques plus étayées que les positions socioconstructivistes (Baillargeon, 2006a)¹⁰. Sur le plan de l'éducation critique aux médias, Baillargeon est également un défenseur du *Critical thinking*, qui se développe en psychologie cognitive et en philosophie analytique. La thèse consiste à considérer que les citoyens peuvent résister à des formes de manipulation (comme celles utilisées par le régime Nazi) en entraînant leurs capacités de raisonnement par les mathématiques et la logique. Baillargeon (2006b) est d'ailleurs l'auteur d'un cours d'autodéfense intellectuelle.

En France, la critique des médias chomskienne rencontre celle que Pierre Bourdieu a développée dans son ouvrage *Sur la télévision* (1996). Cette critique est prolongée par d'autres universitaires proches de Bourdieu, comme Alain Accardo ou Patrick Champagne. Dans les milieux militants de la gauche antilibérale, cette critique se diffuse en particulier à travers

⁹ Ce point a à voir avec le débat qui a opposé Noam Chomsky et Jean Piaget au sujet du caractère inné ou non du langage.

¹⁰ Il est possible de remarquer qu'en France, Pierre Bourdieu, dans *Les héritiers* (1964), se montre également favorable à une pédagogie explicite et rationnelle.

l'association ACRIMED, la revue *Agone*, les journaux *Plan B* et *Fakir*, ou encore *Le Monde diplomatique*.

2.2. Actualité et débats

Le collectif Cortecs, créé en 2010, développe en particulier son activité à l'Université de Grenoble sous l'animation de Richard Monvoisin¹¹, enseignant en didactique de l'esprit critique (2007). Ce collectif illustre, dans l'éducation critique aux médias, la synthèse de différents courants : rationalisme inspiré de Chomsky, critique sociale bourdieusienne, zététique¹². Cela lui permet de développer un programme de formation aux sciences critiques qui s'étend sur des domaines disciplinaires qui touchent à la fois les sciences de la nature et les sciences sociales. Le site Internet du collectif¹³ met en ligne des ressources d'éducation critique aux médias, ainsi que des documents pédagogiques à destination des enseignants. On y trouve entre autres des documents visant à effectuer une critique des théories complotistes sur Internet¹⁴.

Néanmoins, au sein de la critique antilibérale des médias, la lutte contre les thèses complotistes constitue une source de débats. En effet, le discours anticomplotiste est parfois utilisé pour déconsidérer les théories comme le modèle de propagande de Chomsky, accusé de ne pas laisser de place à la pluralité des discours des médias et aux capacités de décodage du public (Corcuff, 2009). L'accusation de complotisme serait ainsi utilisée de manière facile comme arme de déconsidération politique. Le second argument tient au fait que la lutte contre le complotisme pourrait conduire à déconsidérer toute parole critique face aux médias dominants ou au discours gouvernemental. Or cette thèse

¹¹ On peut remarquer que, si Richard Monvoisin cite Baillargeon dans sa thèse (2007), à la différence de ce dernier, il ne prend pas ses distances avec le socioconstructivisme en pédagogie. En outre, il se revendique d'un matérialisme réductionniste, au sens des sciences de la nature, et non pas « dialectique ».

¹² La zététique, fondée par Henri Broch, est une méthode d'analyse critique des pseudo-sciences. Laboratoire de zététique de l'Université de Nice : <http://www.unice.fr/zetetique/>.

¹³ Voir le site Internet du groupe : <http://cortecs.org/>.

¹⁴ Voir, par exemple : « Scénario complotistes et autodéfense intellectuelle : comment exercer son esprit critique ? » : 1) <https://cortecs.org/ateliers/theories-du-complot-et-autodefense-intellectuelle-comment-exercer-son-esprit-critique/> ; 2) <https://cortecs.org/ateliers/scenarios-complotistes-et-autodefense-intellectuelle-comment-exercer-son-esprit-critique-suite/>.

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

est parfois poussée plus loin chez certains, comme dans le texte d'Acrimed du 17 mars 2016 (déjà mentionné ci-dessus), ou dans un article de Frederic Lordon publié dans son blogue « La pompe à Phynance » sur *Le Monde diplomatique*. Ces textes présentent le complotisme comme une forme certes maladroite, mais populaire, de la critique sociale :

Car au lieu de voir en lui un délire sans cause, ou plutôt sans autre cause que l'essence arriérée de la plèbe, on pourrait y voir l'effet, sans doute aberrant, mais assez prévisible, d'une population qui ne désarme pas de comprendre ce qu'il lui arrive, mais s'en voit systématiquement refuser les moyens (Lordon, 2012, s.p.).

À l'inverse, l'affaire DSK¹⁵ fournirait l'exemple de l'usage que les élites politiques font du complot lorsque cela les arrange. La méfiance vis-à-vis de la lutte contre le complotisme est également présente chez Jean Bricmont¹⁶, qui reprend des positions libérales défendues par Noam Chomsky sur le caractère absolu de la liberté d'expression. Ce qui le conduit, par exemple, à défendre la liberté d'expression de l'humoriste controversé Dieudonné, dont les idées se répandent largement sur Internet¹⁷. Ainsi écrit-il en janvier 2016 un article intitulé : « Le problème de nos sociétés n'est pas le complotisme, mais le fidéisme envers les médias dominants » (Bricmont, 2016).

Il est vrai qu'une des lignes de l'éducation institutionnelle aux médias invite les élèves à prendre pour source légitime des médias reconnus, mais non pas absolument neutres. Il en va de même des chiffres issus d'instituts dépendant de l'État qui peuvent parfois susciter des controverses légitimes¹⁸. Ces différentes positions controversées au sein de la gauche antilibérale ne font pas l'objet uniquement d'une critique dans les milieux

¹⁵ Dominique Strauss Kahn : ancien directeur du FMI qui fut conduit à démissionner après une accusation de viol.

¹⁶ Auteur qui est l'une des références de Richard Monvoisin et du collectif Cortecs.

¹⁷ Sa venue en avril 2015 à l'université de Grenoble et à l'initiative du collectif Cortecs a suscité une polémique locale.

¹⁸ Ainsi, le site Internet du gouvernement français, « On te manipule », ayant pour but de dénoncer le complotisme, a fait l'objet de multiples parodies et moqueries sur Internet, laissant entendre que les États n'étaient pas toujours les derniers en matière de manipulation.

conservateurs, mais une partie également de l'extrême gauche, se situant dans la mouvance de l'antifascisme radical, s'est faite une spécialité dans la dénonciation de ce qu'elle qualifie de « confusionnisme politique¹⁹ ».

Ces exemples montrent que la question de l'éducation critique aux médias est très complexe, dans la mesure où la ligne qui sépare la dénonciation légitime de la collusion d'intérêts économiques et de la propagande d'État ne semble pas claire relativement à celle qui définit la dérive complotiste. Il est possible de relever trois points. Le premier est que l'attachement des acteurs à des valeurs épistémiques rationalistes et leur formation à des méthodes de critiques rationnelles ne semblent pas suffire à immuniser contre des positions jugées controversées. Le second point est que les conceptions libérales de l'esprit critique ne semblent pas suffisantes non plus : il ne suffit pas de laisser les élèves face à une pluralité contradictoire d'opinions sur Internet pour qu'ils apprennent à faire preuve de discernement critique. Le troisième point est que, sur le plan institutionnel, la conception libérale de la liberté d'expression n'est pas celle qui est retenue par l'État français. En effet, la doctrine du Conseil constitutionnel consiste à considérer qu'il n'y a aucun principe qui soit absolu, mais qu'il y a conciliation entre des principes jugés contradictoires, comme la liberté et l'égalité. Par exemple, la liberté d'expression est limitée par la loi contre l'incitation à la haine raciste de 1972²⁰.

Il faut dès lors remarquer que les textes officiels de l'Éducation nationale traitent de la question de l'éducation aux médias et à l'information ainsi que de la formation à l'esprit critique, en particulier, mais pas seulement, dans les nouveaux programmes d'Enseignement moral et civique (2015). De manière générale, il est demandé que tout enseignement soit dispensé en lien avec la transmission des valeurs de la République. C'est la première

¹⁹ Voir, par exemple, le site Internet : <http://confusionnisme.info/>. Ainsi ce site relaie, la critique faite par Conspiracy Watch de l'article de Frederic Lordon publié dans *Le Monde diplomatique* (<http://confusionnisme.info/2015/06/14/une-critique-du-dossier-du-monde-diplomatique-sur-le-conspirationnisme/>).

²⁰ Il faut remarquer que la thèse selon laquelle la démocratie se caractérise par une « équilibration » des principes se trouve également chez le socialiste anarchiste Pierre-Joseph Proudhon dans son ouvrage *Théorie de la propriété*, ouvrage publié en 1862.

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

compétence du référentiel des enseignants (2013). Cela signifie que l'éducation critique aux médias est inséparable de valeurs telles que la justice sociale (« la France est une république sociale »), la lutte contre le sexisme, le racisme, les discriminations liées à l'orientation sexuelle ou à la situation de handicap. Elle ne peut donc pas qu'être une critique qui consiste à distinguer entre discours scientifiques et pseudo-scientifiques.

3. Renouveaux de la grammaire matérialiste

Face aux critiques énoncées à l'égard des approches modélisées sous les noms de grammaire *constructiviste* et de grammaire *rationaliste* de l'éducation critique aux médias, il s'agit maintenant d'examiner le renouveau d'une troisième grammaire qui sera appelée « matérialiste ». La notion de *matérialisme* peut être ici définie avec le sens que lui donne Christine Delphy, par exemple : par la « *primauté des rapports sociaux matériels* dans l'explication des phénomènes sociaux » (Delphy et al., 2000, p. 197). Il s'agit donc d'approches que l'on peut qualifier de marxistes. Pour les modéliser, l'auteur qui servira de point de départ est Paulo Freire.

3.1. Mises en perspectives

La thèse consistant à faire de Paulo Freire un acteur de l'éducation critique aux médias n'est pas nouvelle : on la trouve, comme pour Dewey, énoncée par Jeff Share (2009). Néanmoins, il s'avère particulièrement nécessaire de revenir sur l'œuvre de cet auteur. En effet, bien qu'il s'agisse sans doute du pédagogue le plus cité au monde, son œuvre et sa réception restent relativement méconnues en France, en particulier la période après les années 1970, la majeure partie de ses ouvrages n'ayant pas été traduite.

Si Freire est connu dans l'aire francophone surtout pour son action dans l'alphabétisation des adultes durant les années 1960-1970, on méconnaît le fait que son travail bénéficie d'une réception en Amérique latine et en Amérique du Nord dans l'enseignement public, sous le nom de pédagogie critique. L'œuvre de Paulo Freire s'appuie sur un matérialisme dialectique, dont l'origine se

trouve pour partie dans sa réception de la théorie critique de l'École de Francfort (Martin, 2013). Max Horkheimer (1974) et Jürgen Habermas (1979), entre autres, ont avancé qu'une théorie critique ne pouvait se limiter à une approche positiviste de la rationalité se confondant avec la raison instrumentale.

Dans *Connaissance et Intérêt* (1976), Habermas met en lumière qu'il existe des intérêts de connaissance émancipateurs²¹, qui se trouvent développés par les sciences sociales, et pas seulement des intérêts de connaissance techniques liés aux sciences de la nature. La réflexion d'Habermas s'inscrit, entre autres, dans une critique de la domination de la rationalité instrumentale au sein du régime nazi. Elle conduit ainsi à considérer que la critique de la propagande nazie ne peut pas se contenter de reposer sur la rationalité instrumentale. Ainsi, aux exercices de mathématiques, proposés aux élèves par le régime nazi sur le coût économique des aliénés²², on attend sans doute d'un citoyen critique une autre réponse que la simple vérification des erreurs mathématiques dans les réponses, ou de la vraisemblance des chiffres de l'énoncé, ou encore de la validité logique des conclusions²³. La théorie critique incorpore une critique issue de la raison pratique à l'égard de la rationalité scientifique et technique visant à réfléchir sur les limites éthiques de celle-ci : ce qui la distingue de l'approche rationaliste positiviste.

²¹ Il est possible, ici, de noter que Bertrand Russell, dans la critique qu'il fait du pragmatisme dans son ouvrage *L'impact de la science sur la société* (2012), ne distingue pas assez les intérêts de connaissances techniques et les intérêts de connaissances émancipatrices. Il considère que la science est descriptive (*theoria*) et ne doit pas être confondue avec la technique qui se donne pour objectif d'agir sur le monde. Ce faisant, il identifie les intérêts techniques au pragmatisme et le pragmatisme à la XI^e thèse sur Feuerbach de Marx : « Les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde, il s'agit maintenant de le transformer ». Or on peut objecter que la phrase de Marx ne fait pas allusion à une maîtrise technique du monde (*techne*), mais à une action de transformation sociale (*praxis*).

²² Voir les exemples proposés sur les sites suivants :

<http://images.math.cnrs.fr/Exercices-de-calcul-et-de-probabilites.html> ;

<http://cle.ens-lyon.fr/allemand/le-nazisme-et-les-images-20727.kjsp>.

²³ On peut ainsi douter que l'esprit critique puisse se former en confrontant les élèves avec des QCM. Pierre Bayard, dans son ouvrage *Aurais-je été résistant ou bourreau ?* (2013), a bien montré, à partir de l'exemple de Milena Jesenska, comment l'esprit critique et de résistance à l'oppression suppose une capacité à sortir des cadres de pensée préétablis pour produire de l'imprévisible création de nouveauté.

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

Paulo Freire (2013) développe pour sa part que l'éducation n'est jamais neutre. Une telle conception serait technocratique (Habermas, 1973), car l'éducation est toujours orientée en fonction de valeurs qui impliquent une certaine vision de l'être humain et de la société. Or la pédagogie critique fait clairement le choix d'orienter son action en fonction d'une finalité émancipatrice : la critique des rapports sociaux de sexe, de race et de classe visant une praxis de transformation sociale. Sur ce plan, Paulo Freire (2013) a subi l'influence du *black feminism*, dont les conceptions aboutiront à développer dans la sociologie actuelle la notion d'*intersectionnalité*. L'éducation doit assurer le passage d'une conscience première – révoltée ou aliénée – à une conscience critique qui s'appuie sur une connaissance scientifique du réel. Néanmoins, Freire prend ses distances avec le point de départ des positions rationalistes, notamment défendues par Bourdieu et critiquées par Jacques Rancière comme élitistes et antidémocratiques (Rancière, 2010), soit l'idée que toute émancipation présupposerait l'accès à une connaissance scientifique. Il s'agit, au contraire, comme dans la pédagogie féministe, de prendre pour point de départ l'expérience vécue de l'oppression.

Afin d'effectuer ensuite le dépassement vers une conscience critique, sur le plan de la méthode pédagogique, Freire développe une conception dialogique qui a été rapprochée de la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (Torres et Morrow, 1998). Il faut néanmoins faire attention, ici, aux contre-sens : si Freire oppose méthode « bancaire » (transmission de connaissances au sens de Freire) et méthode dialogique, ce n'est pas qu'il refuse en soi la transmission de connaissances ; plutôt, l'enseignant ne doit pas se limiter à celles-ci : il doit favoriser la construction d'un rapport au savoir critique chez le sujet par une méthode dialogique reposant sur une pédagogie du questionnement.

Il s'avère intéressant de noter que, dans la continuité de Dewey, par Matthew Lipman, et d'Habermas, s'est développé un courant de formation à la pensée critique s'appuyant sur la discussion à visée philosophique mettant en œuvre des conflits sociocognitifs. Si la méthode dialogique de Freire semble l'inscrire dans le courant socioconstructiviste, sa source se situe plutôt dans la

dialectique hegel-marxiste. Sa démarche se distingue en outre du socioconstructivisme par sa finalité nettement plus politique.

Dans les sciences de l'information et de la communication et les synthèses consacrées à l'éducation aux médias, la théorie de l'École de Francfort sur les industries culturelles et l'aliénation fait souvent figure de repoussoir. Elle est jugée négativement comme trop totalisante et ne laissant pas de place à une réception plurielle par les acteurs. Néanmoins, cette critique s'applique de manière imparfaite aux développements de la pédagogie critique en Amérique du Nord. En effet, chez des auteurs comme Henry Giroux (1983) ou Peter McLaren (2007), la critique de la rationalité instrumentale et de la reproduction sociale au sein de l'institution scolaire se double d'une théorie de la résistance et de la lutte contre-hégémonique. Cela tient à la réception, par ces auteurs, des travaux néogramsciens, au sein des *cultural studies*, dans la lignée de Stuart Hall (1994). L'institution scolaire est un espace de la lutte des classes et non pas seulement un espace de reproduction sociale comme le pense Bourdieu. De fait, l'enseignant est en mesure de produire un discours contre-hégémonique qui vise à favoriser l'émergence d'une conscience critique émancipatrice chez les élèves ou les étudiants.

Le rapport de la pédagogie critique à l'entrée du numérique à l'école est ambivalent. Michael Apple (1991) s'inquiète, durant les années 1990, des conséquences de ces technologies sur le travail des enseignants et sur la formation des élèves. Henry Giroux (2015) se montre plus nuancé. D'un côté, il lui apparaît nécessaire de critiquer les conséquences du numérique, mais pas en soi. Ce qui pose problème, c'est plutôt l'insertion des technologies numériques dans des rapports sociaux capitalistes. D'un autre côté, il considère Internet comme un espace dans lequel se développent des capacités collaboratives de production contre-hégémoniques. Sur le plan pédagogique, cela incite à développer les deux orientations : critique des médias et média-activisme contre-hégémonique.

La pédagogie critique, issue de Freire, a ainsi donné lieu à un courant spécifique d'éducation critique aux médias, avec en particulier le travail de Share et Kellner (2008). Les auteurs

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

mettent en avant comment l'éducation critique aux médias numériques doit analyser les inégalités sociales de genre, de race et de classe²⁴.

3.2. Actualité d'un renouveau de la théorie critique

Il est possible de considérer que les développements exponentiels de l'économie numérique ont favorisé un renouveau d'une réflexion, issue de la tradition de l'École de Francfort, sur ces questions et qui a un impact sur le renouvellement des perspectives en éducation critique aux médias. Cela peut être souligné à partir de l'exemple de trois auteurs.

Le premier est la théorie critique de la technique d'Andrew Feenberg (2014). Ce dernier insiste sur la nécessité d'une orientation démocratique de la technique. Le second auteur qui développe une approche dans la lignée de la théorie critique est le sociologue Fabien Granjon (2012). Il s'appuie entre autres sur une approche des usages du numérique en lien avec la théorie des luttes pour la reconnaissance d'Axel Honneth. Au-delà de cela, il s'attache à renouveler la théorisation de l'approche critique matérialiste (2015)²⁵. Le troisième auteur est Maxime Ouellet (2016), qui s'intéresse aux nouvelles formes de fétichisme et d'aliénation produites avec les médias socionumériques.

Ces références se trouvent mobilisées dans le réseau de recherche en émergence au Canada et en France de la sociocritique du numérique (Collin *et al.*, 2016). Il s'agit d'un courant de recherche qui entend développer un programme comportant plusieurs dimensions (Collin, 2014) : usages numériques en salle de classe (didactique et psychopédagogique) ; usages numériques des jeunes en contexte extrascolaire ; enjeux socioéthiques des usages du numérique ; liens avec le profil social des apprenants et les inégalités socioculturelles... La particularité de l'approche sociocritique de

²⁴ Voici un exemple de vidéo d'éducation critique aux médias numérique créée par Jeff Share en 2011 et mise en ligne sur Internet de manière à sensibiliser aux risques d'usages racistes des nouvelles technologies :

https://www.youtube.com/watch?v=DJm_gR1OKW0.

²⁵ On peut noter que, lorsqu'il énonce les principaux courants qui organisent la critique dans les SIC, on retrouve les trois grammaires que nous avons énoncées : *cultural studies*, sociologie de la domination (Bourdieu) et théorie critique.

l'éducation aux médias est d'insérer celle-ci dans son contexte socioculturel. Il ne s'agit pas de se contenter d'entraîner les élèves à des capacités de raisonnement cognitif, comme c'est le cas dans le *critical thinking*, ou de faire produire par les élèves des médias pour qu'ils en déconstruisent les mécanismes, mais d'insérer ces approches dans une réflexion plus large qui amène les élèves à réfléchir sur le sens socioculturel de leurs pratiques.

Conclusion

À l'issue de cette enquête sur les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique, il est possible de rappeler plusieurs éléments. Le premier consiste à souligner qu'au sein de l'Éducation nationale en France, l'éducation critique aux médias continue de s'inscrire principalement dans la grammaire constructiviste. Celle-ci est néanmoins considérée, par les acteurs des deux autres grammaires que nous avons identifiées, comme ne permettant pas de développer une éducation réellement critique. Néanmoins, les tenants de la grammaire constructiviste opposent aux autres conceptions leurs critiques trop homogénéisante des médias, ne laissant pas suffisamment place à la diversité des réceptions.

Il est possible de souligner que, de manière contre-intuitive, alors qu'il pouvait sembler que la grammaire rationaliste était celle qui permettait le mieux de résister à des dérives complotistes, on s'aperçoit que, dans la réalité sociale, ces acteurs peinent à éviter les controverses sur le sujet. Nous avons émis l'hypothèse que cela tient peut-être à une approche positiviste de la rationalité, qui établit une séparation radicale entre la rationalité épistémique et le jugement pratique.

Les tenants de la grammaire matérialiste peuvent reprocher aux deux autres types d'acteurs de détacher leur éducation critique aux médias de son insertion dans des rapports sociaux et des enjeux socialement situés. La grammaire matérialiste souffrait néanmoins à la base de points faibles, tels que de se présenter d'emblée comme engagée politiquement. Néanmoins, elle apparaît, dans ses versions actuelles, comme moins fragilisée par

Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique

les critiques. En effet, d'une part elle a incorporé des éléments issus du pragmatisme et des théories néogramsciennes lui permettant de mieux prendre en compte les pratiques de résistance et de luttes contre-hégémoniques ; d'autre part la critique d'un discours médiatique ne s'effectue pas seulement du point de vue de sa validité logique ou de sa vérité factuelle, mais également du point de vue des valeurs qu'il véhicule. Néanmoins, sur ce plan, cette grammaire peut appuyer sa légitimité émancipatrice d'un côté sur les développements de l'intersectionnalité en sociologie et, de l'autre, sur une prise au sérieux des visées axiologiques contenues dans les programmes officiels (par exemple en EMC). Comme l'ont montré Claude Lefort et Cornélius Castoriadis, nombre de mouvements politiques d'émancipation, anticoloniaux ou contre le bloc soviétique se sont appuyés sur la prise au sérieux des idéaux émancipateurs des droits de l'homme. Ainsi, si la règle de la grammaire constructiviste est « apprend en faisant » et si celle de la grammaire rationaliste est « aie le courage de te servir de ton propre entendement », celle de la grammaire matérialiste affirme, elle : « les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde, il s'agit maintenant de le transformer ».

Références

- ACRIMED, 2016, « Pour une éducation critique aux médias », <<http://www.acrimed.org/Pour-une-education-critique-aux-medias>>, dernière consultation le 6 août 2016.
- APPLE M., 1991, « The New Technology: Is It Part of the Solution or Part of the Problem in Education? », *Computers in The Schools*, vol. 8, n° 1-3, pp. 59-81.
- BAUDRILLARD J., 1994, *La guerre du Golfe n'a pas eu lieu*, Paris, Galilée.
- BERTHELOT J. M., 1990, *L'intelligence du social : le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF.
- BEVORT E., 2008, « Le CLEMI : étude de cas d'une éducation aux médias à la française », *Revista portuguesa de pedagogia*,

- vol. 42, n° 3, pp. 23-35.
- BAILLARGEON N., 2006a, « La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique », *Les classiques des sciences sociales*,
<http://classiques.ugac.ca/contemporains/baillargeon_normand/reforme_gc_education/reforme_gc_education.pdf>,
dernière consultation le 6 août 2016.
- BAILLARGEON N., 2006b, *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal, Lux.
- BAILLARGEON N., 2011, *Liliane est au lycée*, Paris, Flammarion.
- BAYARD P., 2013, *Aurais-je été résistant ou bourreau ?*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOLTANSKI L. et L. THÉVENOT, 1991, *De la justification*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU P., 1996, *Sur la télévision*, Paris, Raison d'agir.
- BRICMONT J., 2016, « Le problème de nos sociétés n'est pas le complotisme, mais le fidéisme envers les médias dominants », *RT.com*, <<https://français.rt.com/opinions/14645-probleme-nos-societes-complotisme>>, dernière consultation le 13 juillet 2017.
- CHOMSKY N. et E. HERMAN, 2008, *La fabrique du consentement*, Marseille, Agone.
- CLEMI, 2016, *Rapport d'activité 2015*, Paris, Réseau Canopé-CLEMI.
- COLLIN S. *et al.*, 2016, « Vers une approche sociocritique du numérique en éducation : une structuration à l'œuvre », <<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article387>>,
dernière consultation le 6 août 2016.
- COLLIN S., 2014, « L'approche sociocritique », Conférence à l'UQAM, <<https://www.youtube.com/watch?v=vUpnlRaUx0o>>,
dernière consultation le 6 août 2016.
- CORCUFF P., 2009, « Chomsky et le "complot médiatique". Des simplifications actuelles de la critique sociale », *Médiapart*, <<https://blogs.mediapart.fr/philippe->

Les grammaires de l'éducation critique aux médias
à l'épreuve du numérique

- corcuff.blog/120609/chomsky-et-le-complot-mediatique-des-simplifications-actuelles-de-la-critique-sociale>, dernière consultation le 13 juillet 2017.
- DE CERTEAU M., 1990, *L'invention du quotidien* (tomes 1-2), Paris, Gallimard.
- DELPHY C. *et al.*, 2000, « Autour du livre de Christine Delphy *L'ennemi principal* », *Travail, genre et sociétés*, vol. 2, n° 4, pp. 157-200.
- DEWEY J., 2010, *Le public et ses problèmes*, Paris, Gallimard.
- DEWEY J., 2011, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
- ÉDUCATION NATIONALE, 2013, « Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation », *Bulletin officiel*, n° 30, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/19/7/BO-MEN-30-25-7-2013_263197.pdf>, dernière consultation le 13 juillet 2017.
- ÉDUCATION NATIONALE, 2015, « Fiche 34. Une éducation aux médias et à l'information renforcée », *Eduscol*, <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/DP_rentree/35/1/2015_rentreescolaire_fiche_34_456351.pdf>, dernière consultation le 6 août 2016.
- FEENBERG A., 2014, *Pour une théorie critique de la technique*, Montréal, Lux.
- FREINET C., 1927, *L'imprimerie à l'école*, Boulogne, Éditions Ferrary.
- FREIRE P., 2013, *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Érès.
- GIROUX H., 1983, *Theory and Resistance in Education*, Amherst, Bergin and Garvey.
- GIROUX H., 2015, « Pedagogy of the precariat », *Counterpunch.org*, <<http://www.counterpunch.org/2015/06/12/pedagogy-of-the-precariat/>>, dernière consultation le 6 août 2016.
- GONNET J., 2001, *Éducation aux médias : les controverses fécondes*, Paris, Hachette.

- GRANJON F., 2012, *Reconnaissance et usages d'Internet. Une sociologie critique des pratiques de l'informatique connectée*, Paris, Presses de Mines.
- GRANJON F., 2015, « Des fondements matérialistes de la critique », *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 6, <<https://rfsic.revues.org/1257>>, dernière consultation le 16 août 2017.
- HABERMAS J., 1973, *La science et la technique comme idéologie*, Paris, Gallimard.
- HABERMAS J., 1976, *Connaissance et intérêt*, Paris, Gallimard.
- HALL S., 1994, « Codage/décodage », *Réseaux*, vol. 12, n° 68, pp. 27-39.
- HORKHEIMER M., 1974, *Théorie traditionnelle et théorie critique*, Paris, Gallimard.
- IGEN, 2007, « L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives », Rapport, n°83 <http://pressealecole.fr/wp-content/uploads/2007/12/rapport_inspection_generale.pdf>, dernière consultation le 28 août 2017.
- KELLNER D. et J. SHARE, 2008, « Critical media education, radical democracy and the reconstruction of education », *Educ. Soc*, vol. 29, n° 104, pp. 687-715.
- KERNEIS J., 2014, « Si topiques pour (re)construire l'éducation aux médias et l'information », *Synergies Sud-Est Européen*, n° 4, pp. 25-36.
- LANDRY N. et J. BASQUE, 2015, « L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication », *Communiquer*, n° 15, p. 47-63.
- LEBRUN, M., N. LACELLE et J.-F. BOUTIN, 2012, « Genèse et essor du concept de littératie médiatique multimodale », *Mémoires du livre*, vol .3, n° 2, <<https://www.erudit.org/revue/memoires/2012/v3/n2/1009351ar.html>>, dernière consultation le 06 août 2016.

Les grammaires de l'éducation critique aux médias
à l'épreuve du numérique

- LIPPMANN W., 2008, *Le public fantôme*, Paris, Démopolis.
- LORDON F. 2012, « Conspirationnisme : la paille et la poutre », *Monde diplomatique*, <<http://blog.mondediplo.net/2012-08-24-Conspirationnisme-la-paille-et-la-poutre>>, dernière consultation le 6 août 2016.
- MARTIN J. L., 2013, « El aporte de la Escuela de Francfort a la Pedagogia Critica », *El Equilibrista*, vol. 1, n° 1, <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/equilibrista/article/view/1353/1703>>, dernière consultation le 16 août 2017.
- MCLAREN P., 2007, *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, Boston, Toronto, Pearson, Allyn and Bacon.
- MEIRIEU P., 2008, « Éduquer aux médias, éduquer les médias : pour un sursaut citoyen », <http://www.meirieu.com/ARTICLES/eduer_aux_medias.htm>, dernière consultation le 06 août 2016.
- MONVOISIN R., 2007, Pour une didactique de l'esprit critique. Zététique et utilisation des interstices pseudoscientifiques dans les médias (thèse de doctorat), Université de Grenoble I.
- NACHI M., 2006, *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris, Armand Colin.
- OUELLET M., 2016, *La révolution culturelle du capital. Le capitalisme cybernétique dans la société globale de l'information*, Montréal, Écosociété.
- PEREIRA I., 2010, *Les grammaires de la contestation*, Paris, La Découverte.
- PEREIRA I., 2012, « Controverses savantes et débats militants : mises en abîmes épistémologiques autour de la notion de sens commun », *Raisons politiques*, vol. 3, n° 47, pp. 35-56.
- PEREIRA I., 2014, « Anarchismes et libertaires. Les difficultés conceptuelles de la délimitation d'un objet d'étude », *Dissidences*, n° 14, pp. 17-26.
- PEREIRA I., 2016, *Le pragmatisme critique*, Paris, L'Harmattan.

Irène PEIRERA

- PIETTE J., 1996, *Éducation aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan.
- POTTER W. J., 2013, « Review of Literature on Media Literacy », *Sociology Compass*, n° 7, pp. 417-435.
- RANCIÈRE J., 2010, *Le philosophe et ses pauvres*, Paris, Champs.
- RUSSEL B., 2012, *The Impact of Science on Society*, New York, Routledge.
- SHARE, J., 2009, *Media Literacy is Elementary: Teaching Youth to Critically Read and Create Media*, New York, Peter Lang.
- SHUSTERMAN R., 1991, *L'art à l'état vif*, Paris, Minuit.
- TORRES C. A. et R. A. MORROW, 1998, « Paulo Freire, Jurgen Habermas, and Critical Pedagogy: Implication for comparative education », *Mebourne Studies in Education*, vol. 32, n° 2, pp. 1-20.
- ZASK J., 2001, « Pourquoi un public en démocratie ? Dewey versus Lippmann », *Hermes*, n° 31, pp. 63-66.