

Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles
International Journal of Sociocultural community development and practices
Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales



Apprendre à penser de manière critique le visionnement des médias

Ina Motoi

Numéro 24, 2023

Au risque des environnements numériques
At the risk of digital environments
Riesgos de los entornos digitales

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1109286ar>
DOI : <https://doi.org/10.55765/atps.i24.2180>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal

ISSN

1923-8541 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Motoi, I. (2023). Apprendre à penser de manière critique le visionnement des médias. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles / International Journal of Sociocultural community development and practices / Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (24), 35–46. <https://doi.org/10.55765/atps.i24.2180>

Résumé de l'article

Au Québec, lors du confinement dû à la pandémie de Covid-19, une tension importante s'est révélée entre l'isolement social d'un individu et l'emprise que le virtuel exerce sur lui selon sa façon d'utiliser ses écrans. Le danger de distorsion de la réalité est toujours présent car les médias ne présentent pas la réalité, mais la représentent autrement. Il est donc essentiel de s'assurer que ces médias omniprésents montrent adéquatement le réel et le rapport des humains au réel. En ce sens, il importe de faciliter l'apprentissage des citoyens à regarder critiqueusement les médias afin de pouvoir se prémunir contre leur influence insidieuse ou leur manipulation. Un Guide de visionnement critique des médias a été conçu pour faciliter cette distanciation réflexive des écrans et leur mise en perspective.

© Ina Motoi, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



Apprendre à penser de manière critique le visionnement des médias

Ina Motoi

École de travail social, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Canada)
ina.motoi@uqat.ca

Au Québec, lors du confinement dû à la pandémie de Covid-19, une tension importante s'est révélée entre l'isolement social d'un individu et l'emprise que le virtuel exerce sur lui selon sa façon d'utiliser ses écrans. Le danger de distorsion de la réalité est toujours présent car les médias ne présentent pas la réalité, mais la représentent autrement. Il est donc essentiel de s'assurer que ces médias omniprésents montrent adéquatement le réel et le rapport des humains au réel. En ce sens, il importe de faciliter l'apprentissage des citoyens à regarder critique les médias afin de pouvoir se prémunir contre leur influence insidieuse ou leur manipulation. Un Guide de visionnement critique des médias a été conçu pour faciliter cette distanciation réflexive des écrans et leur mise en perspective.

Mots-clés : médias, visionnement critique, distorsion de la réalité, intersubjectivité

In Quebec, during the lockdown due to the Covid-19 pandemic, a significant tension was revealed between the social isolation of an individual and the influence that the virtual exerts on him according to his way of using his screens. The danger of distortion of reality is always present because the media do not present reality but represent it differently. It is therefore essential to ensure that these ubiquitous media adequately show the reality and the relationship between humans and reality. In this sense, it is important to facilitate the learning of citizens to look critically at the media in order to be able to guard against their insidious influence or manipulation. A Critical Media Viewing Guide has been designed to facilitate this reflective distancing of screens and their perspective.

Keywords: media, critical viewing, distortion of reality, intersubjectivity

En Québec, durante el confinamiento debido a la pandemia de Covid-19, se reveló una tensión entre el aislamiento social de un individuo y la influencia que el virtual ejerce sobre él según su forma de utilizar sus pantallas. El peligro de distorsión de la realidad está siempre presente porque los medios de comunicación no presentan la realidad, sino que la representan de otro modo. Por lo tanto, es esencial asegurarse de que estos medios muestren adecuadamente lo real y la relación de los seres humanos con lo real. Es importante facilitar el aprendizaje de los ciudadanos a mirar críticamente los medios de comunicación para protegerse contra su influencia insidiosa o su manipulación. Se ha diseñado una Guía de visualización crítica de los medios de comunicación para facilitar esta distancia reflexiva de las pantallas y su puesta en perspectiva.

Palabras clave : medios de comunicación, visión crítica, distorsión de la realidad, intersubjetividad

Introduction

« Depuis une vingtaine d'années, le visionnement des médias, la médiatisation et la numérisation sont devenus un même phénomène se déroulant sur tous les plans d'activités et de vécus personnels, professionnels, collectifs et publics » (Motoi, 2021, p. 1). C'est pourquoi le nombre d'écrans par foyer (téléviseur, ordinateur, téléphone mobile, etc.) a augmenté sans cesse pour atteindre en moyenne 7,3 écrans par foyer en Amérique du Nord¹. Leur usage est principalement individuel, mais de plus en plus institutionnel (hôpitaux, entreprises, écoles).

L'enquête sur la santé psychologique étudiante lors du confinement en raison de la Covid-19 menée par l'Union étudiante du Québec et la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente à l'automne 2020² révèle que « les principaux facteurs de stress identifiés sont [...] le manque de relations sociales (61%) et les cours en ligne (56%) ». Le temps passé devant les écrans dépasse-t-il le temps sans écrans, aux dépens de la communication de proximité³ qui implique la dimension relationnelle des liens sociaux ?

Notre façon d'utiliser les écrans maintient-elle notre isolement social ? Ce phénomène silencieux qui se présente comme le « retrait social »⁴ d'un individu nous façonne-t-il ? Sommes-nous en train de fabriquer une culture isolationniste⁵ où le « confinement » devient notre mode de vie habituel ? Est-ce la seule raison pour laquelle nous devons penser critiqueusement les médias audiovisuels et numériques ? Pouvons-nous ou savons-nous encore le faire ?

En travail social, l'intervention collective vise la santé sociale qui porte la capacité des citoyens de penser la société pour tisser des relations entre eux afin de se comprendre et de répondre à la diversité de leurs besoins. C'est pourquoi ils participent aux processus démocratiques nécessaires au vivre ensemble. Cependant, pour cela, il importe que les individus saisissent directement leur rapport à la réalité et au savoir. Selon Le Moigne (2007, p. 19), le savoir prend sa source dans la « connaissance de la Réalité », postulée indépendante des observateurs. Comment s'assurer que les médias omniprésents montrent adéquatement le réel et notre rapport, en tant qu'humains, au réel ? Selon plusieurs, « les médias ne présentent pas la réalité, mais la RE-présentent » (Masterman et François, 1994, p. 34) à nouveau ou autrement, de manière partielle en la fragmentant et en la simulant. D'où le danger de distorsion de la réalité avec ses conséquences psychologiques, cognitives et sociales.

Lors du confinement découlant de la pandémie, une continuité importante a été constatée entre l'isolement social⁶ d'un individu et l'emprise du virtuel sur lui par sa façon d'utiliser ses écrans. Il semblait donc significatif d'entamer un processus de réflexion sur les médias, les enjeux et les défis en résultant, dont le clivage entre deux points de vue : celui d'une société super-connectée ou super-programmée. En 2021, un *Guide de visionnement critique des médias* a été publié (Motoi, 2021) afin de faciliter la distanciation réflexive des écrans et leur mise en perspective. Les

1. Consultez : <https://www.quebecscience.qc.ca/societe/ecrans-nos-enfants-en-danger/>

2. Consultez : <https://unionetudiante.ca/sante-psychologique-enquete-eclair-automne-2020/>

3. Inspiré du terme « zone proximale de développement cognitif » (Vygotski, dans Darnon et al. 2008, p. 30-31).

4. « Au Japon, environ 1 million de personnes (soit près de 3,3 % de la population, en grande majorité des hommes, âgée de 15 à 50 ans) vivraient recluses dans leur chambre depuis au moins six mois, voire des années. » <https://www.lefigaro.fr/sciences/en-retrait-social-ils-ne-parlent-plus-a-personne-20230312>

5. Dans son roman *Face aux feux du soleil*, Asimov (2002) a décrit comment des humains vivaient sur la planète Solaria sans se rencontrer physiquement, mais seulement virtuellement.

6. https://www.sciencespo.fr/cevipof/attitudesoncovid19/wp-content/uploads/2020/09/Note11_FOUCAULT_social-isolation.pdf

citoyens feront ainsi l'apprentissage de regarder critiqueusement les médias et choisiront ou non de se laisser influencer ou manipuler par leurs messages. De cette manière, ils exerceront leur libre arbitre, leur liberté d'expression ou de conscience et assumeront leur responsabilité humaine, donc sociale.

Mettre en perspective l'emprise virtuelle des médias

Dans le contexte socioéconomique et technobureaucratique actuel et devant l'immensité des données véhiculées et du nombre d'études réalisées, comment comprendre et penser les médias ?

De représentation médiatique en représentation médiatique

Depuis le début du XXI^e siècle, les individus sont devenus peu à peu leur propre référence dans notre société de consommation et de spectacle (Debord, 1967 ; Postman, 2010 ; Denault, 2015, 2022). Chacun cultive seul ses désirs et son plaisir au milieu de multiples re-présentations médiatiques de ce qui est. Déjà en 1976, Baudrillard pensait que la « différence entre rêve et réalité devient difficile à établir » et que les « gens n'arrivent plus à [distinguer] ce qui est vrai et ce qui est faux » (dans Tremblay, 2015, p. 216). De cette façon, les « médias de masse deviennent leur propre lieu de légitimation » et fonctionnent à force de faire passer les mêmes fragments du vécu humain. La simulation de la réalité nous séduit et on s'amuse à en mourir, explique Postman (2010). Ce qui réifie les images des corps et des émotions de ces personnes et les transforme en marchandise pour les vendre, les faire acquérir sans limites. Lipovetsky (1983) constatait que toutes ces transactions produisaient une perte de repères et du sens collectif, ce qui véhiculait une indifférence aux autres, une ère du vide. Cet angle de vue nous fait voir la condition postmoderne comme Boltanski (2009, p. 66), celle qui valorise « toute coupure entre le réel et l'illusion et s'effectue au profit d'une rupture avec le sens ordinaire ». Moscovici confirme par ses recherches en psychologie sociale que « le sens commun est un sens social »⁷ au même titre que l'ouïe, la vue et le toucher (dans Markova, 2002, p. 15). Ce sens commun « est un type de connaissance qui est sûr, ne laissant pas place à des doutes et qui est construit socialement » sur le long terme.

Lorsque tout peut devenir représentation médiatique et prétendre re-présenter le réel, plusieurs enjeux apparaissent :

- Notre « appréhension/compréhension de la réalité » (Granjon, 2022, paragr. 11).
- L'exposition ou non à une distorsion de la réalité.
- Le pouvoir de l'imagination de chaque humain devant l'uniformisation de sa pensée.
- Le contrôle de ces re-présentations en lien avec la liberté d'expression.
- L'acceptabilité sociale excédée par des affirmations médiatiques incohérentes pouvant conduire à une « conclusion fautive, à des contradictions logiques, des tensions psychologiques ou sociétales durables et inacceptables d'un point de vue humain et social » (Motoi 2021, p. 4).

Nous assistons à une emprise grandissante du virtuel sur le réel. Ressort-elle du clivage extrême entre centralisation et décentralisation de la communication de masse ?

- La centralisation de cette communication par des médias véhiculant des messages qui s'alimentent aux mêmes sources d'information. L'uniformisation et la standardisation des idées en découlent, tout comme le mépris et l'interdiction des idées de ceux qui ne sont pas d'accord.

7. Traduction libre.

- La décentralisation de la provenance des informations par les interactions des utilisateurs humains ou artificiels qui les produisent et les font circuler librement sur les réseaux dits sociaux.

Les médias décentralisés sont-ils devenus plus crédibles aux yeux des gens que les médias centralisés ? Doit-on questionner la crédibilité des médias ou la technique et sa façon de les supporter ? Doit-on insister, comme McLuhan, sur « le caractère technocentré des sociétés contemporaines » (Granjon, 2022, paragr. 2) ? Ou bien, doit-on approcher les médias de façon écologique comme Postman (1993, p. 18 et 71) pour expliquer comment « la culture cherche sa justification dans la technologie » en créant « des environnements ou des milieux et non de simples artefacts » ? D'ailleurs, voici quelques critiques des médias qui se déclinent selon une dimension spécifique ou une autre :

- *Sociologique*, de Horkheimer et Adorno (1974), qui mettaient en cause les principes à la base des conséquences médiatiques sur l'organisation sociétale en lien avec la démocratie.
- *Techniciste*, dirigée vers l'amélioration des habiletés techniques.
- *Éducationnelle*, basée sur l'analyse des messages et des thèmes mis de l'avant.
- *Littératie* médiatique soutenue par des connaissances et des compétences qui permettent d'utiliser de manière raisonnable les médias (Fastrez, 2012).

Mais un point de vue est absent. Lequel ?

La méthode du visionnement critique (VC)

Tout en prenant en considération ces dimensions, comment rendre visible les points de vue des citoyens devant leurs écrans ? Ils se retrouvent parfois spectateurs passifs et d'autres fois acteurs interactifs, pris entre les contenus médiatiques générés et « l'effet technologique du médium » utilisé (Granjon, 2022, paragr. 5). Comment apprendre en pensant à ce que l'on visionne ? Comment visionner en pensant à ce que l'on apprend ? Comment trouver des fils conducteurs pour ne pas s'y perdre et être en mesure de se situer en tant qu'être humain, donc comme sujet social ? D'où l'importance de déterminer ce qui est « vraisemblable » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008) dans le monde médiatique pour certaines personnes, mais pas pour toutes. D'ailleurs, il est impossible de réduire les sujets à la vision unique d'une masse monolithique. Donc, il est fondamental de se donner un espace de dialogue pour penser librement le VC avec soi-même, ses proches ou ses pairs. Alors, ce qui est visé ne relève pas de résultats (habiletés, compétences), mais d'une compréhension réciproque qui forge des relations porteuses de sens commun, « ce qui montre notre rapport au réel » (Motoi, 2021, p. 4).

Le visionnement par une personne peut devenir critique si elle se situe, à l'aide de critères, dans l'écart entre visionner et penser à ce qu'elle visionne afin de prendre en compte les différents effets médiatiques sur soi, sa vie et le monde. Cette distanciation réflexive est un lieu d'apprentissage. De là, résultent les objectifs du *Guide de visionnement critique des médias* (p. 2) :

1. *Questionner* ce qui peut nous influencer afin de prendre en main sa capacité de choisir ses émotions, ses opinions et ses comportements;
2. *Réfléchir* aux messages et aux récits médiatiques pour comprendre leurs effets ainsi que les enjeux et les défis qu'ils mobilisent;
3. *Reprendre le pouvoir* de son imagination et se réapproprier son imaginaire pour améliorer sa communication de proximité;

4. *Assumer sa responsabilité sociale* en exerçant son libre arbitre et sa liberté d'expression en toute liberté de conscience.

Ce guide met en évidence les différentes tensions attisées par les médias de masse entre vérité et fausseté, réalité et fiction, fait et opinion, ainsi que la consommation de médias à partir de sa propre façon de les utiliser. Deux fils conducteurs guident les cheminements réflexifs proposés :

- Le cheminement de sa propre réflexion à travers les activités, les mises en perspective et les synthèses proposées.
- L'élaboration de sa propre méthode de VC.

Je présente ce deuxième parcours, celui de l'élaboration de sa pensée critique, pour visionner les médias.

Mettre en mouvement des processus réflexifs

Un processus réflexif individuel peut être élaboré par rapport aux médias et approfondi par un processus intersubjectif de compréhension dans des communautés de recherche de sens (CRS), « au-delà de la récitation idéologique, de la spontanéité réactive et de l'isolement cognitif » (Motoi, 2021, p. 6). Le va-et-vient entre ces deux types de réflexion crée du social par des rapports de proximité significative.

Les individus peuvent critiquer le fonctionnement médiatique, mais ils doivent distinguer entre *critiquer* (identifier ce qui est négatif) et *penser critique* (évaluer ce qui est en jeu à partir de critères et du contexte d'émergence), « juger, être attentif aux différents contextes » tout en s'auto-corrigeant au besoin (Gagnon, 2005, p. 59). C'est cette *intention fondamentale* qui a établi la pensée critique en éducation. À partir de Lipman (1980, 2003), les socioconstructivistes québécois Daniel (2005), Forges *et al.* (2011) et Gagnon (2005, 2011) ont démontré l'importance de cette intention distinctive qui vise à mettre en mouvement un processus intersubjectif pour penser ensemble. Cette méthode de dialogue ne force pas la transformation d'une personne en penseur critique, mais l'accompagne « dans la difficile prise de risque sous-jacente à toute pensée critique dialogique sur les médias » (Daniel, dans Motoi, 2021, p. X). Cette démarche aboutit, par une élaboration de sens personnel et de groupe, à un *jugement évaluatif* qui dépasse le rapport instrumental et marchand des médias. On a ici affaire à un processus dialogique et non à « un produit, un résultat ou une liste d'habiletés générales ou de données transférables » (Motoi, 2021, p. 5).

Nous devons développer notre capacité de réflexion critique composée d'attitudes et d'habiletés cognitives afin d'être en mesure d'édifier notre pensée critique.

Or, comme on l'observe dans le tableau ci-haut, la pensée critique s'élabore différemment selon le contexte sociohistorique où elle émerge. Les gens mettront en perspective leur raisonnement sur leur visionnement des médias, qui sera complexifié en fonction des accords et des désaccords entre eux. C'est pourquoi il est primordial de leur enseigner à reconnaître de qui provient le message, pour qui il est émis, pourquoi, selon quels intérêts. Ils appréhenderont ainsi les enjeux humains, sociaux, politiques et les résistances contemporaines afin de les prendre en considération. Leur cheminement réflexif indique un processus de compréhension de leur propre méthode de VC à travers plusieurs compétences et stratégies.

Capacité de réflexion critique		Pensée critique
Attitudes	Habiletés cognitives	
Curiosité intellectuelle	Organiser des données	Action responsable de réfléchir de manière autonome et autocritique à partir de critères et du contexte sociohistorique d'émergence
Ouverture d'esprit	Formuler et analyser des arguments	
Doute	Distinguer les faits des opinions	
Bienveillance	Juger de la crédibilité de la source	
Flexibilité	d'une information	
Rigueur	Chercher les nuances	
	Remettre en question	

Tableau 1 : Tableau des capacités de réflexion critique

Développer la compétence : poser des questions

L'appropriation des attitudes et des habiletés ouvre sa propre capacité critique sur les questions informatives, de distinction et de comparaison causales et contextuelles qui guident le raisonnement de chaque sujet. Celui-ci se met à la recherche de réponses pour clarifier et saisir ce qui est en jeu et « rendre visible ce qui se dérobe à notre regard et que nous ne pouvons appréhender que par l'effet sur nous » (Gagnon, 2021, p. 55) par les valeurs et les besoins impliqués. De cette façon, au-delà des apparences, il est possible de « rendre visible l'illusoire de la situation médiatique et le réel de l'expérience du vécu » (p. 56) tout comme les interactions entre eux.

Diverses tensions et perspectives sortent ainsi de l'ombre et participent au développement d'une compréhension du réel et de ses représentations ainsi que de leur valeur pour le sujet social. Son questionnement ouvre le rapport direct à son savoir et dépasse le jugement médiatique qui transforme une personne ou une situation en données marchandables. Dès lors, la réflexion facilite l'identification de repères concernant le fonctionnement des médias à partir de leur impact sur son propre vécu, celui de ses proches et de ses pairs.

Première stratégie formatrice : distanciation réflexive des médias

La logique de progression des apprentissages « vise à articuler une forme de distanciation de la situation médiatique regardée » (p. 55) et à la saisir ainsi comme objet de notre réflexion. Prendre ce recul par rapport à ce qui est visionné peut dégager trois axes entrelacés (Gagnon, 2021, p. 117-118) :

1. La démarche réflexive individuelle qui permet de reconnaître ses habitudes de visionnement en lien avec ses propres valeurs et croyances. Leur description libre souvent d'abord une souvenance « anecdotique » des médias : exemples et contre-exemples, analogies et personnifications. Cette perspective peut être justifiée peu à peu dans un partage d'idées avec les autres membres d'une CRS.



Chaque personne est en mesure de dépasser son premier récit des situations médiatiques visionnées et affirmer sa perspective monologique qui explicite sa conception de son propre visionnement.

2. Dans la CRS, le citoyen, en tant que sujet monologique, rencontre les perspectives sur les médias des autres participants. Dès lors, il peut comparer et situer sa vision subjective en rapport avec celle d'autrui et déterminer des ressemblances et dissemblances. De ce fait, sa compréhension de son choix de consommation médiatique est située dans un cadre d'analyse plus générale dirigée, au-delà de la description anecdotique et de la justification monologique, vers les intentions de ce choix et de ses finalités. Ce qui lui permet de les évaluer et de mieux les approfondir, en cheminant des opinions aux critères que l'on se donne en tant que repères pour notre réflexion (Gagnon, 2005).

3. Des *prises de conscience* des modèles utilisées pour les récits médiatiques sont mises en mouvement : individuelle (se comprendre soi-même), collective (saisir le sens commun), et sociétale (se situer historiquement). Le sujet assume son émancipation sociocognitive en tant que responsabilité humaine par rapport à soi-même.



Cette distanciation réflexive permet à une personne de penser son visionnement de façon non automatique par le questionnement, le doute ou l'autocritique et de le contextualiser. Les socioconstructivistes ont modélisé empiriquement ce processus réflexif que nous appliquons aux médias. Ce processus chemine d'une perspective anecdotique, axée sur la description de ce qui est visionné, vers une perspective monologique du sujet présentant son point de vue et qui peut s'approfondir par une perspective dialogique. Ce qui construit le deuxième fil conducteur du *Guide du visionnement critique des médias*.

Deuxième stratégie formatrice : développement/mobilisation des habiletés de pensée



Cette stratégie complémentaire à la première mobilise les habiletés à penser critique le visionnement en forgeant une pensée plus nuancée et ramifiée sur le plan de l'argumentation. En ce sens, l'accent est mis sur l'identification de *critères*. D'où l'importance de différencier le critère, ce « caractère, principe auquel on se réfère » pour « distinguer une chose d'une autre, pour émettre un jugement, une estimation », du *concept*, « idée ou représentation abstraite par généralisation » (CNRTL). Dès lors, nous détenons l'outil sociocognitif pour distinguer les habitudes de l'influence et du choix, le besoin de l'envie, les types de violence, le cyberharcèlement de la séduction, la vie privée de la vie publique et de l'intimité, etc.

Cette stratégie formatrice en est une de repérage qui facilite « le passage d'une pensée fondée uniquement sur des opinions personnelles vers une pensée dialogique à laquelle on ajoute de plus en plus de critères » (Gagnon, 2021, p. 119) lorsque les présupposés, les raisons et les ambiguïtés peuvent être clarifiés et reformulés.

Développer la compétence : identifier des conséquences

Cette compétence permet de déterminer des rapports de cause à effet entre sa propre consommation des médias et sa pensée ainsi que sa manière de vivre. Ce qui dirige le regard vers la « santé psychologique et cognitive des individus et des sociétés » : son « temps de cerveau »⁸ disponible, sa capacité de concentration, l'impact de la violence et de l'hypersexualisation, l'influence de la « normalisation médiatique-numérique » par de nouveaux stéréotypes sur nos comportements et l'organisation sociétale.

Le développement de la pensée critique à l'aide de ces compétences et stratégies peut devenir graduellement une action individuelle humanisante qui est en mesure d'articuler « des habiletés sociales (contacter, accueillir, se référer à l'autre, le prendre en considération, expliquer, justifier, le comprendre, dialoguer, etc.) » (p. 55).

La communauté de recherche de sens

La *communauté de recherche philosophique* a été mise de l'avant par Lipman *et al.* (1980, 2003). Beaulieu et Motoi proposent de l'adapter en développement humain et social par l'expression de *communauté de recherche de sens* (CRS) (Motoi et Daniel, 2020) pour les citoyens qui souhaitent construire du sens lors d'une situation de violence scolaire ou sexuelle. Pour cela, il est nécessaire de se donner un espace de proximité qui est ainsi affirmé comme un espace humain de liberté de parole et de conscience. Quatre à quinze participants réfléchiront ensemble à partir d'un élément déclencheur (situation médiatique). Ce grand groupe se divise en sous-groupes de deux à quatre personnes qui identifient deux questions en lien avec ce qui les interpelle ou les questionnent, ce qu'elles veulent apprendre. Elles les écrivent sur un même tableau ou feuille mobile. Puis,

- Les participants du grand groupe votent afin de choisir une des questions pour y répondre.
- Les réponses et discussions sont inscrites et organisées au fur et à mesure.
- Un bilan est fait des apprentissages pour identifier ce qui reste à apprendre.

Ce dialogue est facilité par trois postulats établissant la possibilité de l'articulation de la pensée critique :

- « Reconnaître aux gens le droit d'accorder un sens différent à une même situation (Scott, 1989, p. 41).
- Comprendre pour quels enjeux personnels, sociaux ou sociétaux cela est ainsi (Chambon, 1993, p. 130).
- Préciser la signification octroyée : « deux locuteurs peuvent fort bien utiliser le même terme ou la même phrase sans leur donner le même sens ; inversement, ils peuvent utiliser des termes différents pour désigner la même chose » (Motoi, 2023, p 54).

La matrice sociocognitive intersubjective

Les participants mettront en évidence leurs désaccords et noueront des accords pour se comprendre réciproquement. Or, comprendre ce n'est pas nécessairement être d'accord. L'échange est, avant tout, cognitif. Des liens d'entendement divergent ou convergent entre eux, se développant comme autant de mises en rapport des significations échangées. Cela consolide le

8. « Pour qu'un message publicitaire soit perçu, il faut que le cerveau du téléspectateur soit disponible. [...] Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible » (P. Le Lay, cité dans Patrin-Leclère, 2005, p. 7-18).

dialogue et le complexifie jusqu'à ce que la différence entre signifiante et insignifiante soit claire. De cette façon, le processus dialogique devient la place centrale à donner à l'intersubjectivité tissée par les composantes critique, cognitive et relationnelle. À force de connaître mutuellement leurs manières de penser, les participants se reconnaissent peu à peu comme sujets ayant les mêmes droits dialogiques : droit de réfléchir et droit à un rapport direct au savoir.

L'apprentissage de la réflexion en groupe s'amplifie par la justification réciproque et l'argumentation. Être ou ne pas être d'accord. Pourquoi ? « *Ne pas être en accord* » facilite « *la confrontation des expériences de modélisations plurielles et ouvertes* [de leurs savoirs] [...] renvoie en retour chaque modélisateur à sa construction » (Lerbert-Sereni, 2004, p. 12). De ce fait, penser ensemble, c'est viser une compréhension réciproque qui forge des rapports porteurs de sens entre ses membres. Un fil conducteur est ainsi déterminé à plusieurs, souvent par le conflit cognitif, le questionnement et l'interdépendance des significations. C'est le statut de la connaissance subjective qui est reconnu par la multiplicité des regards, qui devient la référence relationnelle principale. « Le dialogisme se manifeste à partir de [la] subjectivité » (Paveau, 2010, p. 8). Des liens significatifs se tissent par le sens recherché individuellement et collectivement du visionnement des médias. Ils forment une matrice sociocognitive où chaque individu détermine ce qui est chargé de signification pour lui.

Divers modèles de pensée critique, dont celui de la pensée dialogique critique de Daniel (2005), insistent sur l'importance d'organiser un processus de réflexion à partir du « je », pour se diriger vers le « nous » et aboutir à des considérations plus générales liées aux idées, aux principes, aux valeurs ou aux normes. Un mouvement d'aller-retour s'installe entre leurs propres réflexions et la réflexion en groupe, entre la pluralité des perspectives monologiques et les idées et principes ayant une valeur collective, puis universelle. De ce fait, le langage est un médium qui n'est pas neutre (Voiron, 2008), mais un moyen *intentionnel* par lequel les personnes prennent le pouvoir narratif de construire des significations qui se lient ou non aux significations des autres. On reconnaît ainsi aux citoyens un *rôle épistémologique* dans l'édification de leur savoir qui peut interroger les principes et les méthodes médiatiques, leur position sociale devant leur écran. À l'aide des rapports sociocognitifs entre humains, chacun est considéré comme spécialiste de sa propre méthode de connaissance posée comme expérience de compréhension et non d'interprétation. Elle ne résonne pas dans le vide.

Conclusion

Le VC des médias est un outil pour saisir et agir sur l'uniformisation de la pensée et la fragmentation médiatique du réel, de même que sur les liens de cause à effet entre les deux. La distanciation sociale entre les gens produite par le virtuel décline autrement la démocratie. En devenant critique, le citoyen se voit comme sujet social qui réapprend la pensée évaluative. Il peut ainsi penser son émancipation des représentations médiatiques du réel qui le rend objet de celles-ci.

L'information est devenue communication de masse. Doit-on y voir l'impact de l'économisme globaliste à dominante communicationnelle avec ses dimensions corporatiste, technocentriste et postnationale qui répand sa logique marchande et gère les imaginaires des humains comme des ressources pour ses propres finalités ? Devant ce changement massif de notre mode de fonctionnement social et sociétal, il est urgent de questionner ce qui se passe. Penser critiquelement le visionnement des médias permettrait-il de bloquer la déshumanisation présente avec sa perte de repères et de sens ?

Le VC positionne une perspective relationnelle référant aux liens sociaux entre individus qui élaborent le sens commun de façon intersubjective. Or, « notre identité est porteuse d'une conception implicite du social et des rapports sociaux. » (Bossé et al., 2006, p. 55). C'est pourquoi la connaissance élaborée par le visionnement critique des médias est plurielle, mais non relativiste. Elle est émancipatrice de l'emprise du virtuel sur la subjectivité. En ce sens, il est urgent de protéger, avant tout, le droit humain des citoyens à la réflexion qui porte leur pouvoir d'agir pour vivre. Il faut se rapprocher les uns des autres et non pas s'éloigner.

Bibliographie

- Asimov, I. 2002. *Face aux feux du soleil*. J'ai lu.
- Baillargeon, N. 2005. *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*. Lux.
- Baudrillard, J. 1976. *L'échange symbolique et la mort*. Gallimard.
- Beaulieu, A. et Motoi, I. 2015. *La désintégration du social par la violence en milieu scolaire et la construction de communautés de recherche de sens de la prévention de la violence*. 6e Congrès de l'Association internationale pour la formation, la recherche et l'intervention sociale. Institut supérieur de service social de Porto.
- Bélisle, C. 2020. *Comprendre notre rapport à l'image*. Chronique sociale.
- Boltanski, L. 2009. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.
- Bossé, P.-L., Morin, P. et Dallaire, N. 2006. La délibération éthique : de l'étude de cas à la citoyenneté responsable. *Santé mentale au Québec*, Vol. 31, No 1, p. 47-63.
- Chambon, S. A. 1993. Les stratégies narratives du récit et de la parole. Comment progresse et s'échafaude une méthode d'analyse. *Sociologies et sociétés*, XXV (2).
- Daniel, M.-F. 2005. *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. et Gagnon, M. 2011. A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, Vol. 2, No 5, p. 418-428.
- Daniel, M.-F. et al. 2005. Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, Vol. 54, No 4, p. 334-354.
- Darnon, C., F. Butera et G. Mugny. 2008. *Des conflits pour apprendre*. Presses universitaires de Grenoble.
- Denault, A. 2015. *La médiocratie*. Lux.
- Forges, R., Daniel, M.-F. et Borges, C. 2011. Le développement d'une pensée critique chez de futurs enseignants en éducation physique et à la santé. *PHEnex Journal/Revue phénEPS*, Vol 3, No 3, p. 1-21.
- Gagnon, M. 2005. *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. 2011. Penser la question des rapports au savoir en éducation : clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Revue du CREUM*, Vol. 6, N° 1, p. 30-42.
- Gagnon M. 2021. Le visionnement critique des médias, dans Motoi I., *Guide de visionnement critique des médias*. Presses de l'Université du Québec, p. 56-59 et p. 117-120.
- Granjon, F. 2022. Pour une critique des approches « média-techniques ». *Variations*, 25. <http://journals.openedition.org/variations/2240>
- Kpazai, G. (dir.). 2018. *La pensée critique expliquée par des didacticiens de l'enseignement supérieur*. JFD Éditions.
- Le Moigne, J.-L. 2007. *Les épistémologies constructivistes*. PUF.
- Lerbert-Sereni, F. 2004. *Expérience de la modélisation, modélisation de l'expérience*. L'Harmattan.
- Lipman, M. 2003. *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M. et Oscanyan, F. 1980. *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Markova, I. 2002. Reprezentările sociale în cadrul procesului de comunicare, *Psihologia socială*, No 10, p. 6-20. POLIROM.
- Masterman, L. et François, M. 1994. *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 1990*. Conseil de l'Europe.

- Motoi, I. et Villeneuve, L. 2016. *Guide de résolution de conflits dans le travail en équipe*. Presses de l'Université du Québec.
- Motoi, I. 2016. Mettre pédagogiquement en mouvement la pensée critique. LE TABLEAU, Vol 5, No 5, Portail du soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'Université du Québec. http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau_vol5_no5_penseecritique.pdf
- Motoi, I. 2016. La pensée critique du point de vue du travail social. *Sciences et actions sociales*, N°5. <https://journals.openedition.org/sas/1491>
- Motoi, I. et Daniel M.-F. 2020. Pour un travail social critique dialogique. Perspective de développement de la pensée critique dans les groupes de pairs en travail social comme rapports sociaux directs, tissés serrés, aux savoir, dans Gagnon M. et Hasni A. (dir.), *Pensées disciplinaires et pensée critique : enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement*. Groupéditions, p. 77-100.
- Motoi, I. 2021. *Le visionnement critique des médias*. Presses de l'Université du Québec.
- Motoi, I. 2023. Enseigner à penser critiqueusement pour intervenir socialement, *Sciences et actions sociales*. <http://journals.openedition.org/sas/2919>
- Patrin-Leclère, V. 2005. Média et publicité, l'impossible débat ? *Communication et langage*, No 143, p. 7-18.
- Postman, N. 1993. *Technopoly. The Surrender of Culture of Technology*. Vintage Books.
- Postman, N. 2010. *Se distraire à en mourir*. Fayard.
- Paveau, M.-A. 2010. La norme dialogique. Propositions critiques en philosophie du discours. *Semen*, p. 141-159. <http://semen.revues.org/8793>
- Robert, A.-C. 2021. *Dernières nouvelles du mensonge*. Lux.
- Scott, D. 1989. Meaning Construction and Social Work Practice. *Social Service Review*, No 63, p. 39-51.
- Tremblay, G. 2015, *Fondements sociopolitiques du travail social*. Presses de l'Université Laval.
- Voirol, O. 2008. Médiations et théorie critique. Questions et actualité d'un projet sociologique, *Réseaux*, 2, 148-149, p. 47-78.