

L'éducation aux médias, une éducation technique ?

Olivier Dhilly, agrégé de philosophie, CLEMI, Ministère de l'éducation nationale

Sommaire

Introduction	1.
Chapitre 1 : La culture de masse	3
Chapitre 2 : la crise de la culture	4
Chapitre 3 : pour retrouver l'usage de la raison	5
Chapitre 4 : quel apprentissage pour une éducation aux médias ?	7
Conclusion : un exemple, la distinction public/privé	7
Bibliographie	8

Introduction

Les médias sont à la fois synonymes de liberté et d'aliénation. Ils renvoient à la liberté d'expression qui ne peut se déployer que dans des Etats démocratiques et en même temps ils suscitent sans cesse le soupçon d'une collusion avec le pouvoir politique. Notre rapport aux médias est ainsi un rapport double d'attraction et de répulsion. En ce sens, ils apparaissent à la fois comme la meilleure et la pire des choses nous conduisant à osciller entre l'affirmation des médias comme contre-pouvoir et leur condamnation comme instrument de la domination parfois sourde et masquée.

Dès lors, parce qu'ils sont un instrument de libération et parce qu'en même temps ils peuvent être un instrument de manipulation, semble s'imposer la nécessité d'une éducation aux médias, éducation qui se présente comme partie prenante d'une éducation à la citoyenneté. Le consensus semble être clair sur ce point et on saisit difficilement comment à l'air de la société d'information et de la communication, on pourrait le remettre en cause.

Mais si nous nous attardons un peu sur ce double rapport que nous entretenons à l'égard des médias, nous pouvons remarquer qu'il renvoie à un discours qu'on peut tenir de manière identique sur la technique. Si cette dernière a pu correspondre, au 17^{ème} siècle, au rêve d'une émancipation et d'un bonheur de l'humanité, elle fait également l'objet de nombreuses critiques qui voient en elle une dénaturation de l'homme, le risque d'une aliénation permanente en ce qu'elle ne cesse aussi de créer des besoins nouveaux. La technique apparaît également alors comme la meilleure et la pire des choses.

Dans les deux cas, c'est la question de l'usage qui semble donc être déterminant : apprendre à bien utiliser les médias c'est se donner les conditions d'une libération ; apprendre à faire un bon usage de la technique, c'est aussi se donner les conditions d'une libération. Présentée de la sorte, la question semble être dans les deux cas réglée : c'est un usage critique et raisonné qui permet au citoyen de se développer en tant que tel et qui permet à l'humanité de ne pas se perdre et de ne pas désespérer d'elle-même. Mais régler de la sorte la question ne nous dit finalement pas grand-chose au sens où cela ne nous précise pas comment se constitue un usage critique.

C'est une évidence de dire que la diffusion de l'information est déterminée par des capacités techniques. Mieux encore, les développements techniques au 20^{ème} siècle ont radicalement transformé notre rapport à l'information. On pourrait ici évoquer la place de la bicyclette permettant l'acheminement des journaux dans les campagnes, évoquer la naissance de la radio puis de la télévision, mais il semble sans doute avant tout essentiel d'insister désormais sur ce que les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont pu amener. Nous le savons, le développement de ces technologies fait désormais que les usagers ne sont plus simplement passifs face à l'information puisqu'ils peuvent en être producteurs mais ceci s'accompagne d'une profusion d'informations, d'un développement de la vitesse de production et de diffusion qui rendent encore plus problématique notre rapport à cette information et qui transforment également les moyens à mettre en œuvre pour une éducation aux médias. Tous ces constats, chacun peut les faire aisément. Mais là encore, nous n'avons pas dit grand-chose si ce n'est que nous avons souligné ce rapport étroit entre la technique et les médias. Néanmoins, si nous voulons nous interroger plus en avant sur les formes que peut prendre et que doit prendre une éducation aux médias et la constitution d'une culture informationnelle, il semble nécessaire de s'attarder un peu plus sur ces rapports entre technique et médias et ceci parce qu'il semble bien que ces deux éducations ne puissent être saisies comme étrangère l'une à l'autre. Mais doivent-elles être pensée de manière identique ?

Ce n'est pas un hasard disions-nous si ce double rapport se retrouve de manière identique au regard de ces deux objets. Car que nous dit la critique ? Dans les deux cas, elle nous dit que les médias risquent sans cesse de nous offrir l'illusion de notre liberté, illusion que nous retrouvons là où la technique en nous permettant de nous défaire de l'emprise de la nature produit ces propres processus d'aliénation.

Mais on peut remarquer que le développement de la théorie critique des médias s'accompagne d'une critique de la technique avec en ligne de mire une certaine dépravation de la raison. Or, cette question de la raison est bien essentielle s'il s'agit, au travers de l'école, d'élever à l'esprit critique. Dès lors, pour construire une éducation critique, éducation à un usage de la raison, quels rapports devons-nous entretenir avec la technique ?

L'enjeu est le suivant : quels rapports à la technique contribuent à une éducation citoyenne ?

La culture de masse

Pour répondre à cette question, il peut sembler utile, dans un premier temps, de mieux saisir le discours critique qui combat sur un même front la technique et les médias. On trouve cette critique très clairement exposée dans les analyses de l'École de Frankfurt¹ : l'homme s'est émancipé par rapport à la nature grâce au développement de la raison, mais ceci au prix d'une régression ; la domination progressive de la nature s'est transformée en une domination que l'homme exerce sur l'homme. Les régimes capitalistes modernes, le régime soviétique sans parler des régimes fascistes, ont, sous des modalités différentes, adopté une forme de domination rationalisée et technique dépersonnalisante. On assiste alors à une rationalisation intégrale de la société, un processus qui conduit à la formation de sociétés quasi totalitaires par le biais d'une rationalisation technoscientifique de l'organisation administrative qui vise à une instrumentalisation optimale des hommes au service d'un pouvoir économique et politique toujours plus prégnant. Dans les régimes capitalistes modernes, puisque c'est au premier abord ceux qui nous intéressent car ils sont ceux dans lesquels la liberté de l'information est la mieux affirmée, l'identité se manifeste à travers la notion de masse. Dès lors, Adorno et Horkheimer vont nous montrer que cette liberté affirmée et revendiquée n'est qu'illusoire.

La critique développée par l'école de Frankfurt rejoint de nombreux éléments qu'on retrouve dans la critique actuelle des médias et dans les critiques qui émergent à chaque fois lors de l'apparition de nouveaux médias. La problématique n'est pas simplement celle de l'influence directe des médias sur les masses, mais plutôt celle d'une acculturation progressive et radicale des classes populaires aux illusions d'un monde sans rapport de classes. Pourquoi ? Parce que la civilisation actuelle confère à tout un air de ressemblance, parce qu'on a affaire à un processus de standardisation permanent. Les biens culturels s'adressant désormais à des millions de personnes, ceci impose des méthodes de reproduction qui fournissent des biens standardisés. Les standards de production sont alors présentés comme reposant sur les besoins des consommateurs. On produit des biens étudiés pour la consommation des masses et ces biens déterminent cette consommation.

En d'autres termes, l'industrie s'adapte au vote qu'elle a inspiré elle-même. « En ratifiant la demande de camelote, le vote inaugure l'harmonie totale »². La culture devient synonyme de divertissement et c'est l'audience qui devient le critère. Ce qui ne s'adapte pas est frappé d'impuissance économique. L'industrie culturelle se concentre alors sur les effets et tout vient de la conscience des équipes de production. Dès lors, on a à la fois une

¹ Adorno et Horkheimer, *La dialectique de la raison*, Paris, Gallimard, 1974

² Ibid p173

standardisation des produits et une uniformisation des pratiques culturelles. Une uniformisation du style. L'homme devient celui qui acquiesce et non celui qui s'oppose. Or, « Penser c'est dire non ». La culture de masse devient un instrument au service du capitalisme pour tuer toute contestation, toute dissidence, toute résistance.

Il y a une uniformisation de la réceptivité et une réceptivité qui est surdéterminée par une industrie culturelle, par des structures économiques. En montrant cette disparition de l'individu, en insistant sur le processus d'uniformisation propre à la logique idéologique, l'École de Francfort pointe une identification des individus aux représentations véhiculées. Ce n'est pas la technique qui est responsable, c'est le fait que la technique soit au service d'une logique économique.

Nous saisissons donc ici le lien étroit entre les médias et la technique puisque la critique est celle des structures économiques. Que faire d'un tel constat ?

La crise de la culture

Nous aurions perdu la capacité de penser. Un tel diagnostic n'est pas neutre lorsqu'il s'agit de réfléchir à une éducation aux médias. Cette analyse que nous appuyons sur les propos de Adorno et Horkheimer peut se retrouver, avec des différences, dans de nombreuses réflexions sur la crise de notre culture. On peut penser ici aux analyses de Heidegger³ qui montre que notre rapport technique au monde nous a fait perdre la question du sens, mais aussi aux analyses de Hannah Arendt⁴ qui s'accompagnent d'une réflexion sur l'éducation. Si nous faisons référence à Arendt ici c'est parce qu'il semble que sa réflexion peut nous être utile pour tenter de circonscrire la notion même de culture au sein d'une réflexion sur les rapports entre la technique et l'éducation aux médias. Elle peut peut-être alors nous donner les moyens de penser un peu mieux les conditions d'une éducation face aux mutations de notre modernité. Si on suit les analyses de Arendt, une des causes de cette crise de la culture trouverait son origine dans la perte de lieu commun, dans la transformation de la sphère publique. Pourquoi ? Parce que la sphère publique, définie comme espace commun, s'est d'abord constituée par opposition à la sphère privée, au foyer. La sphère privée est d'abord et avant tout la sphère du politique dans lequel les hommes, en tant qu'ils sont doués de raison, débattent, réfléchissent en commun sur des valeurs et se développent ainsi en tant qu'hommes. C'est ainsi une distinction topologique qui présidait à la définition du champ politique. Or, cet espace public qui structurait la cité s'est dissout. Sans rentrer dans les détails de cette dissolution, Arendt désigne la naissance de la science moderne qui s'accompagne de la naissance de la technique moderne comme cause essentielle⁵. Les distinctions de lieu qui

³ Martin Heidegger, « L'Essence de la technique » in *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958

⁴ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 1991

⁵ Hannah Arendt, *La condition de l'homme moderne*, Éditions Pocket 1997

La naissance de la physique moderne avec Galilée rompt radicalement avec la conception héritée d'Aristote de deux mondes distincts, le monde terrestre et le monde céleste. Cette distinction de deux mondes conduisait alors à affirmer l'impossibilité de faire une science de la nature, d'appliquer les mathématiques à la nature puisqu'elle était le lieu du changement constant et de l'imprécision. La nature, physis, était alors considérée comme le lieu de la techne entendue comme art renvoyant à une capacité de « sentir » pour agir. On parle ainsi d'art médical ou d'art culinaire pour désigner cette faculté du bon médecin ou du bon cuisinier permettant d'agir, d'intervenir au bon moment. Au contraire, une science du monde céleste était possible, l'astronomie. La disparition de la séparation entre ces deux mondes va conduire à faire descendre les mathématiques sur terre, à faire une science de la nature, une science physique. Si ce moment est central c'est parce qu'il va conduire à nourrir ce rêve d'une maîtrise possible de la nature à travers le développement des sciences et des techniques. C'est en ce sens que dans la sixième partie du *Discours de la méthode* Descartes dira que l'homme va pouvoir se rendre désormais « comme maître et possesseur de la nature ». C'est dans cette volonté de devenir comme maître de la nature que Heidegger voit naître cette dimension instrumentale de la nature qui va conduire à un arraisonnement de cette dernière.

permettaient de penser la construction du citoyen ont disparu. Dès lors, c'est le champ même du politique qui se retrouve être mis en cause. La perte du sens, la perte de la capacité de penser, la crise de la culture, qui se trouve être *de facto* une crise de l'école, trouve sa source, entre autre, dans la naissance de la technique moderne.

Ce détour par les analyses de Arendt, qui mériteraient d'être développées ici puisqu'elles mettent en jeu les rapports très difficiles à établir entre le public et le privé, peut trouver également leur actualité si on s'intéresse aux mutations importantes que les médias produisent. En effet, les nouveaux médias produisent une transformation de notre rapport au temps⁶ mais aussi à l'espace. Il est en effet évident que les nouvelles techniques de communication brouillent les rapports entre vie privée et vie publique, que les frontières se modifient⁷. Comment dès lors, si la perte du sens naît de la perte d'un espace commun comme lieu du politique, retrouver le sens, c'est-à-dire retrouver la pensée ? Autrement dit, comment retrouver et constituer, dans un espace commun, une culture qui ne se perde pas dans un rapport purement utilitaire au monde ? Ne pas se poser cette question reviendrait, de manière désespérée à se soumettre au constat d'une perte définitive, d'un déclin inéluctable, attitude qui fait immédiatement perdre aussi tout son sens à l'école. La constitution d'un monde commun là où les déterminations topologiques ont changé semble bien être l'enjeu d'une éducation qui redonne toute sa place à la pensée. Tel semble bien être le sens que l'on peut donner à la constitution d'un esprit critique si par critique on entend un exercice du jugement, condition d'une citoyenneté active.

Pour retrouver l'usage de la raison

Il ne s'agit pas, pour autant, de rejeter la technique et ses développements en se faisant les défenseurs d'un discours adamique. De nombreuses analyses récentes sur les *media studies*⁸, tendent à montrer qu'une critique radicale des médias comme étant uniquement au service d'une logique du pouvoir montre rapidement ses limites. En effet, s'appuyant sur des pratiques et sur les analyses foucaaldiennes du pouvoir, ces études montrent que les mutations technologiques permettent une appropriation des moyens de communication et d'information de la part des usagers. Parce que le pouvoir ne se détient pas et s'exerce, pour reprendre la distinction de Foucault⁹, nous sommes amenés à constater que les rapports de force se

⁶ On peut se reporter ici aux analyses de Bernard Stiegler dans ses trois volumes consacrés aux rapports de la technique et du temps : *La Technique et le temps. Tome 1: La faute d'Epiméthée* (1994), *La Technique et le temps. Tome 2: La désorientation* (1996), *La Technique et le temps. Tome 3: Le temps du cinéma et la question du mal-être* (2001). B. Stiegler montre ainsi que les industries des programmes ont pris la place et le pas sur les institutions de programmes et affirme que le propre des productions culturelles est d'être temporelle. Les objets que la technique produit sont temporels. Ces objets ont toujours été des moyens pour la mémoire. Par exemple, l'écriture, est un moyen pour la mémoire. Mais nous le voyons encore plus de nos jours, les enregistrements, par exemple, sont bien des moyens pour la mémoire. Or, les productions contemporaines en étant des productions d'objets temporels, captent la mémoire et même l'attention. On assiste à une forme très profonde d'aliénation. Là où on affirmait que les médias étaient source d'émancipation, ils deviennent source de radicale aliénation.

⁷ Jacques Derrida et Bernard Stiegler, *Echographies de la télévision*, Paris, Galilée, 1994

⁸ Maigret et Macé, *Penser les médiacultures*, Paris, Armand Colin, 2005

⁹ Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Gallimard 1975

« Le pouvoir qui s'exerce n'est pas conçu comme une propriété, mais comme une stratégie, que ses effets de domination ne soient pas attribués à une « appropriation », mais à des dispositions, des manœuvres, des tactiques, des techniques, des fonctionnements... Il faut en somme admettre que ce pouvoir s'exerce plutôt qu'il ne se possède, qu'il n'est pas le « privilège » acquis ou conservé de la classe dominante, mais l'effet d'ensemble de ses positions stratégiques - effet que manifeste et parfois reconduit la position de ceux qui sont dominés. »

Le pouvoir est partout nous dit Foucault. Mais il ne faut pas entendre cette remarque comme s'il s'agissait de souligner qu'il est tel un Dieu omniprésent. S'il y a partout du pouvoir, c'est parce qu'il est immanent à toute relation mettant en jeu des rapports de forces : Le pouvoir « ne s'applique pas purement et simplement, comme

conjuguent toujours au pluriel. A la microphysique du pouvoir, répond une multiplicité de résistances et de luttes locales visant à contester l'agencement de pouvoir dans lequel les individus sont pris.

Ces luttes (telles que le féminisme, le mouvement des détenus ou des homosexuels) supposent un processus de subjectivation¹⁰ qui désigne la capacité des individus à devenir sujets par la problématisation des rapports de pouvoir dans lesquels ils se trouvent pris. La libération de l'individu passe ainsi aussi par des processus qui lui permettent de se construire en tant que sujet. Toutefois, encore faut-il ne pas comprendre cette construction uniquement dans une adaptation à l'objet technique. C'est cette simple adaptation qui inscrit de nouveau l'individu dans une logique de la masse et de l'identité donc qui ne permet pas de sortir d'une logique de domination. Et c'est ici que nous retrouvons sans doute le cœur de la question de l'école. Parce que la technique est aussi un moyen de libération, elle ne peut être extérieure à une démarche éducative.

Néanmoins, l'apprentissage de l'outil technique risque d'être sans cesse saisi comme une adaptation à l'usage de moyens : un nouvel outil arrive, il faut apprendre à s'en servir. Certes la maîtrise technique est importante et nécessaire, mais elle ne peut en rien constituer à elle seule une éducation car elle risque d'être saisie, dans ces conditions, comme la soumission à une rationalité qui réduit la raison au simple calcul. Or, si la finalité de l'école est bien la formation à l'esprit critique, celle d'une formation du citoyen qui pourra exercer sa faculté de jugement, elle ne peut être assimilée alors à une logique d'adaptation à une rationalité technique. C'est en ne pensant que l'adaptation à l'objet technique qu'on nourrit le discours de la perte du sens. Bien au contraire, c'est contre la question de l'adaptation que l'école s'est toujours construite dans les pays démocratiques. L'école n'a pas pour but de faire des individus adaptés à la société mais des sujets aptes éventuellement à s'adapter mais aussi à la refuser. Une fois encore, « penser, c'est dire non » nous rappelle Alain. L'adaptation est un concept biologique, elle réduit l'individu à sa naturalité et ne construit pas une culture. L'adaptation de l'individu à la société ne s'interroge en aucun cas sur la nature et la valeur de la société à laquelle il s'agit de s'adapter. L'adaptation des individus à la société c'est finalement le projet des régimes totalitaires dans lesquels il s'agit de produire des individus qui s'inscriront sans aucune démarche critique dans un projet de société décidé sans eux. Le risque est donc grand en réduisant l'apprentissage à une maîtrise technique, de faire des individus de simples usagers. L'usager est passif. L'usager des transports en commun est celui qui en subit les aléas. L'usager n'est pas le citoyen, c'est le client.

Quel apprentissage pour une éducation aux médias ?

une obligation ou une interdiction, à ceux qui « ne l'ont pas » ; il les investit, passe par eux et à travers eux ; il prend appui sur eux, tout comme eux-mêmes, dans leur lutte contre lui, prennent appui à leur tour sur les prises qu'il exerce sur eux. Ce qui veut dire que ces relations descendent loin dans l'épaisseur de la société, qu'elles ne se localisent pas dans les relations de l'Etat aux citoyens ou à la frontière des classes et qu'elles ne se contentent pas de reproduire au niveau des individus, des corps, des gestes et des comportements, la forme générale de la loi ou du gouvernement ; que s'il y a continuité (elles s'articulent bien en effet sur cette forme selon toute une série de rouages complexes), il n'y a pas analogie ni homologie, mais spécificité de mécanisme et de modalité. Enfin, elles ne sont pas univoques ; elles définissent des points innombrables d'affrontement, des foyers d'instabilité dont chacun comporte ses risques de conflit, de luttes, et d'inversion au moins transitoire des rapports de forces. Le renversement de ces « micropouvoirs » n'obéit donc pas à la loi du tout ou rien ; il n'est pas acquis une fois pour toutes par un nouveau contrôle des appareils ni par un nouveau fonctionnement ou une destruction des institutions » *P31*

¹⁰ Giorgio Agamben analysant la notion foucauldienne de dispositif dans son petit ouvrage « *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* » montre que « les dispositifs actuels n'agissent plus par la production d'un sujet mais par des processus de désobjectivation qui ne donne plus lieu à la recombinaison d'un nouveau sujet ». Ainsi, avec le téléphone portable l'individu n'est plus un sujet mais un numéro.

Cette éducation ne peut pas être détachée et séparée de l'apprentissage des savoirs et ceci parce qu'il est impossible de faire de l'apprentissage des techniques¹¹ une discipline propre sans perdre de vue les fins de l'école. A réduire la formation à un apprentissage des techniques, on sert une logique du pouvoir. La faculté à savoir se servir de l'outil n'est en rien un garant. Il ne s'agit donc pas ici de construire une éducation supplémentaire. Pourquoi ? Parce que les fins de l'éducation aux médias sont les fins mêmes de l'école. Mais aussi en ce sens l'éducation aux médias n'est pas une « éducation à » comme les autres. Elle doit s'inscrire sans cesse dans les disciplines et suppose une compétence et une réflexion constante sur son objet. C'est cette réflexion qui permet de comprendre, comme nous l'avons rapidement montré, en quoi son objet et éminemment politique puisqu'il met en jeu la question de la liberté. L'appropriation des outils, la participation au jeu des pouvoirs et la liberté ne peuvent se faire que par un développement d'une raison non réduite à ses facultés instrumentales de calcul, c'est à ce prix seulement que l'on peut parler d'esprit critique.

Conclusion : Un exemple, la distinction public/privé

Au regard des éléments d'analyse exposés ici, nous voudrions poursuivre cette question des rapports entre la technique et les médias à travers la distinction public/privé. Pourquoi ? Parce que nous sommes au cœur d'une réflexion qui est de nouveau interrogée par la question technique, et par ailleurs, nous sommes renvoyés au cœur d'une question qu'une étude des médias ne cesse de poser. En effet, le développement des techniques d'information et de communication ainsi que le développement des biotechnologies tendent à remettre en cause une frontière entre le public et le privé héritée avant tout d'une tradition grecque.

Lorsque Hannah Arendt nous parle ainsi d'une crise de la culture, elle nous parle de la perte d'un monde commun, espace public de l'activité politique remis en cause avant tout par trois événements : la découverte du nouveau monde, la Réforme et la naissance de la physique moderne. Deux de ces trois événements correspondent avant tout à un changement de rapport spatial au monde. Nous l'avons évoqué rapidement : la distinction public/privé reposait donc avant tout sur une détermination topologique que le développement des techniques remet en cause.

Dès lors, le risque est grand d'invoquer la pureté d'un espace public perdu. Une telle attitude risque de nous empêcher de penser des mutations sociales et politiques importantes. Il semble bien qu'offrir une réponse reposant sur une conception anhistorique des concepts politiques conduit à la ruine de toute prise en compte du présent. Et nous le voyons ici à travers cet exemple : les enjeux citoyens sont essentiels¹². C'est alors sans doute en abordant la question technique comme processus qu'on peut s'autoriser à penser le politique sur le même modèle. Un travail d'éducation aux médias doit donc aussi engager sans cesse une réflexion sur les concepts politiques permettant d'essayer de mieux comprendre le monde, les questions politiques et sociales. Il s'agit donc de prendre conscience qu'on ne peut, face à une interrogation sur la distinction public/privé, offrir simplement une réponse clef en main¹³.

¹¹ Il est évident que l'apprentissage de la maîtrise de l'outil est nécessaire : savoir mener une recherche, savoir lire les résultats d'une requête, se servir d'agrégateurs comme googlenews pour aborder l'information.... Mais un tel apprentissage ne prend son sens et ne retrouve la question du sens que s'il s'inscrit dans une réflexion politique.

¹² La question des rapports public/privé ne concernent pas simplement les élèves dans l'usage qu'ils vont faire d'un blog ou de leur espace sur les réseaux sociaux, exposant leur vie intime ou celle des autres, le sens que l'on va donner à ce qu'on qualifie de public ou de privé, la manière dont on pose cette séparation, engage des questions aussi centrales pour l'école que la laïcité, la discrimination positive...

¹³ On pourrait penser que l'exposition de la vie privée d'un homme public à savoir sa vie intime, sa vie de couple, est immédiatement condamnable au nom de la préservation du champ politique. La vie, la mort, la

L'attitude critique n'est pas alors uniquement une position de lucidité ou d'absence de crédulité. Elle est pleinement une position réflexive de jugement¹⁴ puisqu'elle exige sans cesse d'interroger les concepts du politique, voire de déconstruire nos discours afin de mieux penser le réel.

Bibliographie

- Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Folio Essais, 1991
Hannah Arendt, *La condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, coll. « Pocket Agora », Paris, 1983
Jacques Derrida et Bernard Stiegler, *Echographies de la télévision*, Paris, Galilée, 1994
Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975
Martin Heidegger, « l'Essence de la technique » in *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1958
Eric Maigret et Eric Macé, *Penser les médiacultures*, Paris, Armand Colin, 2005

sexualité relèvent en effet du privé et non du monde commun. Pourtant, si la sexualité et la reproduction, si la vie et la mort ne doivent demeurer qu'une affaire privée, s'agit-il alors de penser que les question de l'avortement, de l'euthanasie... n'ont rien à faire dans l'espace public ?

¹⁴ Vient du grec ancien *kritikos* (« capable de discernement, de jugement ») dérivé du verbe *krinein*, séparer, choisir, décider. Il est intéressant de remarquer que le terme est apparenté à *crisis* signifiant crise. On peut se demander si une véritable position critique n'est pas ce qui s'impose comme nécessaire en situation de crise. Tout d'abord dans un sens très simple en ce qu'une situation de crise exige que l'on prenne une certaine distance afin de la dépasser. Ainsi la position critique peut apparaître comme la réponse à une situation de crise afin de quitter toute position d'aveuglement.