

Médiation narrative et médiation argumentative en lien avec la posture cognitive a priori des individus récepteurs.

Fabienne THOMAS

Réflexions issues d'un mémoire de DEA intitulé " La médiation télévisuelle des savoirs.
Analyse exploratoire et approche de deux grands dispositifs de médiation dans le champ dit
de la "vulgarisation".présenté en Septembre 97 au Département de communication de l'UCL
et présentées lors du colloque "Dispositifs et médiation des savoirs" du GReMS en avril 98.

A. Le dispositif

Dans un premier temps, je compte exposer une conception générale du dispositif de médiation qui inclut des caractéristiques propres aux trois éléments suivants :

- un individu dans une posture cognitive spécifique
- un document (en l'occurrence audiovisuel mais cette approche peut être appliquée à d'autres médias, comme le musée par exemple)
- les caractéristiques de leur rencontre (espace/temps de visionnement)

Je considère le dispositif comme la rencontre entre ces différents éléments mais surtout comme l'action mutuelle et conjointe de ces éléments les uns sur les autres.

J'essaierai de l'appliquer à des fins d'analyses de documents audiovisuels spécifiques : les émissions de vulgarisation scientifique. Selon moi, elles sont souvent constituées autour d'un canevas mixant deux modalités de médiation que j'ai appelées : dispositif de médiation narrative et dispositif de médiation argumentative.

Ces deux formes de dispositifs me semblent constituer des caisses de "raisonnance" cognitive très différents au moment de leur effectuation.

Le premier dispositif, celui dit de la "médiation narrative" permettrait une mise en action cognitive semblable à celle véhiculée par les grands récits dans lesquels le spectateur baigne depuis sa petite enfance et dont il est imprégné par le simple fait d'être un humain (inscrit dans une histoire propre). En ce sens, la médiation narrative pourrait être qualifiée de symétrique : elle accompagne le spectateur dans un mouvement qu'il porte en lui.

La mise en action cognitive propre au dispositif de "médiation argumentative" serait, quant à elle, plus proche d'un autre modèle dans lequel a été baigné l'individu : le modèle scolaire. Ce modèle, élaboré théoriquement sur celui de l'argumentation en tant que raisonnement, se traduit souvent dans les analyses sémio-pragmatiques, en une autre conception, celle de l'argument comme preuve. Plutôt que de raisonnement, il est davantage fait appel au modèle classique : le modèle des certitudes, le modèle où les contenus importent au premier plan et où la voix du maître a valeur de vérité. Ce qui a pour effet de rendre de nombreux documents relativement autoritaires.

On peut cependant dégager qu'aucun de ces modèles n'existe à l'état brut et que chacun est susceptible d'induire des effets positifs sur l'apprentissage. C'est généralement la qualité de l'hybridité de ces dispositifs qui optimise leur potentiel de médiation.

* * *

La justification de ce point de vue est liée à certains constats de réussite ou d'échecs. En effet, certaines rencontres de médiation, ne se passent pas bien. Télévision et enseignement n'ont pas toujours fait bon ménage, pour des raisons institutionnelles peut-être, mais peut-être également parce que le dispositif construit par leur rencontre n'était pas toujours bien aménagé. Il en va de même pour la rencontre entre le musée et l'école. Certaines écoles viennent au musée avec un regard scolaire, en ressortent sans y avoir vécu une expérience muséale. Les attentes dégageées par l'un (visiteurs et spectateurs), les propositions faites par l'autre (structure sémio-pragmatique d'un document, contenu,...) et les conditions de leur rencontre (type de motivation conditions concrètes de visite ou de visionnement,...) sont des facteurs inhérents à chacun d'eux. Aucun de ces pôles ne peut avoir maîtrisé en amont ce que l'autre a à lui proposer. C'est donc au moment de la rencontre et dans l'après rencontre que tout va se jouer.

La notion de dispositif réfère selon moi et de manière prioritaire à un espace/temps qui met en présence un média et des utilisateurs (qu'ils soient visiteurs dans le cadre du musée ou spectateurs dans le cadre de l'audiovisuel). La définition même du dispositif ne peut donc se contenter d'un seul de ces deux éléments, auxquels il faut ajouter toute l'épaisseur de la relation sémio-pragmatique qui les unit.

Le dispositif n'est donc pas une structure vide et inerte qui vient s'animer par l'action et la présence des individus. Tout simplement, il n'y a pas dispositif tant que toutes ses composantes ne sont pas en place. Je vais détailler ces trois composantes que sont

- Un individu dans une posture cognitive spécifique
- un document, potentiellement média (un musée, exposition, un document audiovisuel,...)
- les caractéristiques sémio-pragmatiques de ce document

1° Un individu dans une posture cognitive spécifique

Dans nos rencontres médiatiques, nous sommes toujours caractérisés par des attentes spécifiques. Ces attentes, peuvent être orientées en fonction de différents facteurs : Elles peuvent être

- Orientées vers le média lui-même (je veux regarder la télévision et ne rien faire d'autre, je veux aller voir un musée quel qu'il soit)

(--> liées au type de média)

- Orientées vers un élément du média (un JT sinon rien, l'expo Magritte sinon rien ou tel tableau dans tel musée,...)

Les genres télévisuels orientent le spectateurs dans son attente. Mais il est nécessaire, (je n'en aurai pas le temps) de s'interroger sur la pertinence d'une classification en genres...

(-->liées au contenu véhiculé par le média)

- vers une possibilité d'utilisation du média (envie de zapper, envie de me balader dans un musée,...)

(--> liées au x conditions de réception que permet ce média)

- Orientées vers soi-même (quel qu'en soit le moyen, envie de se distraire, de s'informer, de passer le temps...)

(--> liées à son propre état , indépendamment du média).

En fonction de ces différents éléments, ce que j'ai appelé une posture cognitive spécifique se construit. Je dis spécifique parce que tout individu adopte, selon moi une posture cognitive générale par rapport aux différents médias : il les ordonne, les classe et se fait une idée de ce qu'il peut attendre d'eux.

Une étude récente de S. de Cheveigné a par exemple montré que les scientifiques, ayant une certaine conception du savoir et de leur manière d'apprendre, les mettait dans une position globale relativement sceptique par rapport au média télévisuel. Il ne lui accordent pas facilement le statut de média d'apprentissage.

La construction a priori de cette posture cognitive a des intérêts et des désavantages.

Des intérêts parce que des études ont montré que des situations intéressantes d'apprentissage pouvaient avoir lieu avec la télévision quand les enfants ne venaient pas greffer un modèle scolaire sur leur réception audiovisuelle. Elle a montré que la télévision pouvait faire apprendre si tant est qu'on lui prêtait ce type d'intention.

Par contre cette posture cognitive a priori peut se révéler un frein. En effet, si en regardant un document télévisuel en classe, je m'applique à construire un regard scolaire (alors qu'il faudrait privilégier un regard d'un autre ordre, qui fait par exemple, moins de place à la mémoire), je me freine moi-même dans l'imprégnation possible avec le document. Le genre annoncé peut également influencer arbitrairement le spectateur dans ses attentes. S'il sait que ce qu'il va regarder est un film de fiction ou une série américaine, un document de vulgarisation scientifique ou un journal télévisé. L'effet, pour le spectateur, peut être de se mettre dans la posture cognitive inappropriée. En effet, la classification en genre ne tient pas compte comme le suggère G. Jacquinet d'un mode spécifique d'expression en fonction d'un mode spécifique d'objectifs (éducatifs, par exemple). mais elle est principalement thématique.

Ce que j'appelle une posture cognitive a priori est donc la mise en place d'un schéma spectatorielle général (affectif, cognitif,...) qui est fonction de l'état d'esprit du spectateur et éventuellement, d'un genre télévisuel annoncé Elle va pouvoir varier en cours d'effectuation du dispositif.

Si cette posture cognitive a priori suffisait pour conditionner l'efficacité d'un document audiovisuel à visée d'apprentissage, il suffirait de dire "vulgarisation scientifique" pour que tout le monde se mette en posture cognitive adéquate et, comme par magie, se mette à apprendre. Ce n'est évidemment pas le cas.

2° Le document

Le document va venir moduler, modifier, incliner d'une manière ou d'une autre cette posture cognitive. Le spectateur offrira une sorte de résistance au document., de façon plus ou moins consciente, de façon plus ou moins armée. Cette résistance ou cette négociation se fera sur le contenu (notamment selon le niveau de connaissance initial de la thématique par l'individu) ou sur l'expression selon ses habitudes médiatiques, son degré de sensibilisation aux médias.

Les caractéristiques du document vont influencer le mode de réception. Si des éléments, comme le genre annoncé, ont permis l'élaboration d'une posture cognitive a priori, l'effectuation du dispositif va avoir une influence sur cette posture, entre les deux va s'entamer une négociation.

Gérard Leblanc mentionne le fait que la posture de l'individu construite notamment par l'espace/temps de visionnement (posture du temps de loisir ou posture du temps de travail,

par exemple) peut être modifiée par certaines dimensions propres au document. Ainsi, des documents à forte dimension narrative pourraient induire une diminution de l'effort d'apprendre pour des documents à visée d'apprentissage diffusés dans le milieu du travail.

Les caractéristiques structurelles du document modifient également la perception. Ainsi, dans *Image et pédagogie*, G. Jacquinot a montré toute l'influence de certaines constructions syntagmatiques dans les opérations mentales sollicitées de la part des individus.

Le document se présente donc comme possédant une structure sémio-pragmatique particulière visant à faire transiter son contenu par différents moyens visuels, sonores ou textuels.

Face à cet assemblage, le spectateur négocie, ajuste sa posture. Il peut aussi ne pas avoir envie de modifier sa posture et ses attentes spectatorielles et zapper, rester insatisfait. Soit il ne se reconnaît pas dans le public possible du document, soit il remet en cause ses compétences à le regarder.

Dans une recherche antérieure, nous avons dégagé par exemple à quel point un document extrêmement centré sur le point de vue d'une voix off autoritaire, peut, en cas de non compréhension, amener le spectateur à se construire l'image d'un public-cible duquel il s'exclut. C'est sa compétence qu'il remet en cause et non la qualité du document à être éducatif.

3° Le contexte

Dans la rencontre entre ces deux pôles de la communication, l'individu et le document, se jouent aussi toutes les dimensions propres au contexte de rencontre. Une salle de classe n'induit pas les mêmes comportements de vision et n'offre pas les mêmes potentialités d'action que le salon familial ou la salle de cinéma. Ces éléments concourent à construire des conditions spécifiques de visionnement et donc le visionnement lui-même. Visionner en classe peut modifier la posture cognitive des individus qui sont alors des écoliers tandis qu'à la maison ils auraient été des enfants qui regardent sans intention d'apprentissage particulière.

B. Les dispositifs de médiation argumentative et narrative.

La rapide approche de ces éléments me permet donc de définir le dispositif comme la rencontre et l'action mutuelle et conjointe de 3 éléments les uns sur les autres : la posture cognitive de l'individu, les caractéristiques sémio-pragmatiques du document et les conditions de réception.

A ce stade de l'analyse des documents éducatifs, on pourrait être tenté de baisser les bras tant la diversité des facteurs est grande. Néanmoins, tant dans l'analyse que dans la production de documents à visée éducative, il faut essayer de mettre en place des conditions qui stimulent les postures cognitives que l'on veut voir se développer.

Je voudrais donc maintenant affiner dans deux directions ce que je viens de donner comme définition du dispositif, en évoquant deux dispositifs de médiation attendus et relevés dans les documents de vulgarisation scientifique.

Ces deux formes de médiation peuvent selon moi constituer des "caisses de raisonnement" différentes lors de l'effectuation du dispositif. C'est-à-dire qu'elles peuvent activer des

formes variées de raisonnement chez le spectateur. La notion de raisonnement faisant appel à la raison (et donc à un cheminement cognitif actif) et non à la résonance qui laisserait le spectateur inactif. Au contraire elle stimule des raisonnements cognitifs ou déclenche des implications affectives différents. Pour reprendre les termes de C. Belisle et Saït el hadj, on pourrait parler de "mises en action cognitives" .

Je ne suis pas convaincue que les dispositifs dont il va être question existent "à l'état pur" dans l'offre télévisuelle. Je pense cependant que c'est la qualité de leur "hybridité" possible qui serait le garant d'une médiation optimale. Je vais donc tenter de distinguer (sans opposer) ces grands dispositifs.

Le dispositif de médiation narrative

Le premier dispositif, celui dit de la "médiation narrative" permettrait une mise en action cognitive semblable à celle véhiculée par les grands récits (quels qu'ils soient) dans lesquels le spectateur baigne depuis sa petite enfance et dont il est imprégné par le simple fait d'être un humain (inscrit dans une histoire propre). En effet, elle accompagne le spectateur dans un mouvement qu'il porte en lui.

La médiation narrative utilise les fonctionnements du récit pour faire transiter ses contenus. Les fonctionnements structurels du récits tels que l'on dégagé certains linguistes, dont J Ichel Adam (une situation initiale, une action, un noeud, un dénouement, une situation finale).

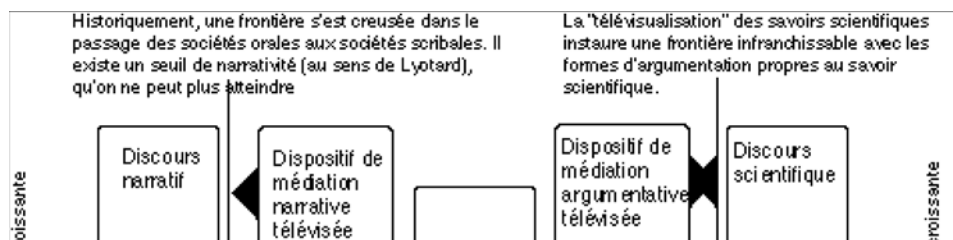
Elle utilise également des caractéristiques quasi historiques, propres. Elle accentue le caractère émotif, raconté de l'histoire, la structure dans un récit correspondant aux critères narratologiques du récit .

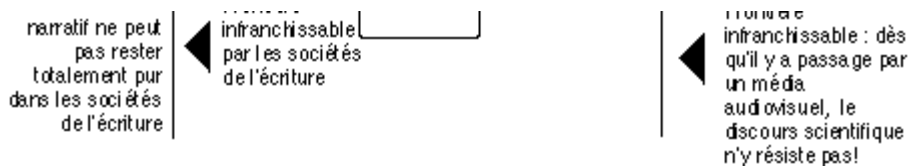
Le dispositif de médiation argumentative.

La mise en action cognitive propre au dispositif de "médiation argumentative" serait, quant à lui, plus proche d'un autre modèle dans lequel a été baigné l'individu : le modèle scolaire, le modèle des certitudes, le modèle où les contenus importent au premier plan. Un modèle où la complémentarité est alors bien fréquente. Il s'ancre également dans une vision très rigide du importée du discours scientifique.

Nous pourrions alors être tentés de croire que la médiation argumentative est l'opposé d'une médiation narrative. Il est clair que l'une et l'autre se différencient en de très nombreux points. Néanmoins, elles ne représentent pas le "terminus" du genre auquel elles ressemblent. Au contraire, la médiation argumentative ressemble au discours de science mais ne pousse pas aussi loin ses particularités et la médiation narrative ressemble au discours narratif sans en comporter, et nous verrons pourquoi, toutes les caractéristiques.

En un schéma on pourrait de manière très caricaturale expliquer le continuum comme suit :





En définissant la médiation narrative et la médiation argumentative, nous montrerons en quoi ces deux extrêmes n'en sont pas et quelles sont les caractéristiques-frontière de leur propre "genre", qu'elles n'outrepassent pas.

Je m'explique. La médiation de type argumentatif n'est pas en tout point semblable au discours scientifique, mais elle entretient avec lui des ressemblances assez frappantes. Elle tend, comme le montre le schéma ci-dessus, à imiter le discours de la science, à en conserver certaines caractéristiques. Cependant, aussi poussées soient les ressemblances, le discours de vulgarisation télévisée ne pourra jamais être du discours scientifique. Il me semble en effet, que la frontière avec le discours habituel de la science s'instaure au point exact de passage par un vecteur autre que l'écrit scientifique, en l'occurrence, la télévision. Par la prégnance de l'analogique, le média télévisuel rompt définitivement avec le discours scientifique classique, ouvrant une brèche propice à l'immersion dans un univers qui n'est plus celui de la rigueur, de l'univocité des significations, de la monosémie.

Cependant, bien que cette frontière soit théoriquement réelle, l'évaluation de son "infranchissabilité" sera fortement conditionnée par la connaissance préalable du spectateur. En effet, pour prendre un exemple, le recours aux métaphores, largement réprimé dans le discours de science, pourra passer inaperçu aux yeux du non-initié tandis qu'il apparaîtra comme un indice flagrant d'écart par rapport à la norme aux yeux du scientifique. Je veux donc signifier que l'écartement ressenti par rapport au discours de la science est fonction de la connaissance propre du récepteur en chair et en os. Et qu'un discours ayant de nombreuses ressemblances avec un discours scientifique pourrait faire entièrement illusion auprès de certains spectateurs.

Je vais tenter ici d'expliquer en quoi ce type de médiation peut être qualifié d'argumentatif. L'adjectif argumentatif a deux origines possibles et non contradictoires. L'une d'elles est la notion d'argumentation, c'est-à-dire un processus dialectique élaborant un raisonnement duquel on va tirer des conclusions. L'argumentation met dans la balance le pour et le contre, elle avance des hypothèses et produit généralement un résultat. Il y a derrière la notion d'argumentation une intentionnalité forte.

Une autre origine de l'adjectif argumentatif est la notion d'argument, c'est-à-dire de preuve. La science y est présentée comme un argument valable. C'est-à-dire que son développement se justifie par le rapport à la pratique sociale qu'elle permet d'enclencher. Cet argument peut être soit lié à un arrangement informationnel des éléments signifiants, soit par l'intentionnalité pragmatique qui se dégage de ces émissions. Quoi qu'il en soit derrière l'idée d'argument, se connote quelque chose de l'ordre de l'irréfutable, du fait acquis.

(retranscrire la suite / texte non exhaustif)

Conclusions.

Le savoir, transmis sous un mode ou l'autre (ou dans leurs formes hybrides), charrie dans son mouvement, des modalités multiples d'appropriation et de légitimation diverses. C'est en ce sens qu'il me paraît important d'y réfléchir.

Je tiens cependant à signaler que je ne veux pas privilégier l'un par rapport à l'autre ou présenter ces dispositifs pour, en finale, valoriser l'un d'eux. Ils sont tout deux révélateurs de choses qui existent et la diversité doit, à mon sens, rester une des maîtres-mots en ce domaine. Car les "apprenants" ne sont pas identiques. Comme le disent Suzanne de Cheveigné et Eliséo Véron, dans un article à paraître dans la revue Hermès,

«il n'y a pas une forme idéale pour la communication d'un savoir scientifique tout simplement parce qu'elle n'a pas un public unique».

Si leur réflexion réfère en partie à une caractérisation à connotation sociale des publics , nous pouvons alors ajouter que le public n'est pas non plus unique dans ses fonctionnements cognitifs, et qu'il s'agit, là aussi, de permettre à chacun d'opérer un cheminement qui soit cohérent selon son mode de pensée. Cette distinction forte est donc une étape dans le cheminement vers un affinement plus subtil des dispositifs, et surtout vers un nuancement de leurs effets probables.

Fabienne THOMAS

Groupe de recherche en médiation des savoirs