

LA MÉDIATION DES SAVOIRS

PRÉSENTATION DU DOSSIER

Philippe Verhaegen¹

Le rapport de l'homme au savoir a subi de profondes altérations tout au long de l'évolution des dispositifs techno-sémiotiques (parole, écrit, audio-scripto-visuel...). Ainsi, dans les sociétés archaïques, il n'y avait pas, à proprement parler, de "savoir", du moins en tant qu'instance existant de façon indépendante. Le savoir résidait principalement dans les mythes, les légendes et les contes que se racontaient de génération en génération les membres d'un même groupe tribal. La médiation s'y effectuait par le truchement de pratiques narratives qui, par elles-mêmes, constituaient et légitimaient le lien social.

Dans ces sociétés à tradition essentiellement orale, la narration constituait, tout à la fois, les savoirs collectifs (sous forme de grands récits formant la mémoire collective), le lien social (par la répétition des récits et l'organisation sociale sous-jacente à leur production) et l'identité de chaque membre du groupe (dans la mesure où, comme le soulignait Lyotard, chacun d'eux était amené à jouer un des rôles de la pragmatique narrative: auditeur, narrateur et héros²). C'est la raison

¹ Professeur au Département de communication de l'Université catholique de Louvain.

² "(...) les «postes» narratifs (destinateur, destinataire, héros) sont ainsi distribués que le droit d'occuper l'un, celui de destinateur, se fonde sur le double fait d'avoir occupé l'autre, celui de destinataire, et d'avoir été, par le nom qu'on porte, déjà

pour laquelle on a pu dire que le savoir y était “compact” c’est-à-dire qu’il formait avec les autres dimensions de la vie sociale un tout non analysable en tant que tel¹.

L’apparition progressive de pratiques d’écriture va instaurer de nouvelles formes de médiation. Elles vont tout d’abord fixer le flux langagier et, par là, le rendre observable. Ensuite elles vont permettre à la mémoire de s’affranchir de la nécessaire répétition rythmée des récits et lui donner le moyen de s’extérioriser tout en libérant l’appareil cognitif pour d’autres tâches. L’écriture, en décontextualisant et en objectivant de la sorte la parole, va permettre à la pensée rationnelle de voir le jour. Goody parle à ce propos de “raison graphique”² car pour lui l’écriture n’est rien d’autre qu’un dispositif techno-sémiotique qui, en construisant son propre espace-temps de production, permet d’objectiver les éléments du monde environnant (en classes et catégories), rendant ainsi possible le travail logique et rationnel (comparaison de classes, établissement de liens de causalité, argumentation, etc.). Par la mise en tableau du monde qu’elle réalise, l’écriture constitue un véritable outil cognitif accompagnant toute démarche réflexive (et non plus un simple mode de transposition de la parole en signes graphiques comme l’envisageait le courant saussurien). Corrélativement, elle renforce le développement d’un pouvoir bureaucratique. Le savoir perd alors de sa compacité et éclate en de multiples ramifications: le savoir collectif se mue en savoirs scientifiques, ordinaires, en savoir-faire, en savoir-être, etc. Des procédures spécifiques vont alors devoir assurer la légitimité de chacun d’eux.

Sans entraîner de modifications radicales au plan sémiotique, les médias de masse (journaux, revues, télévision), par leur pouvoir de transmission, vont néanmoins amplifier ce processus. Courroie de transmission entre l’événement (fait, découverte scientifique, décision politique, etc.) et le “public” –destinataires dont l’identité est réduite

raconté par un récit, c’est-à-dire placé en position de référent diégétique d’autres occurrences narratives.” cf. J.-F. LYOTARD, *La condition post-moderne*, Éd. de Minuit, 1979, p. 40.

¹ “Le savoir qui se dégage d’un tel dispositif peut paraître «compact», par opposition à celui que nous nommons «développé». Il laisse apercevoir clairement comment la tradition des récits est en même temps celles de critères qui définissent une triple compétence, savoir-dire, savoir-entendre, savoir-faire, où se jouent les rapports de la communauté avec elle-même et avec son environnement. Ce qui se transmet avec les récits, c’est le groupe de règles pragmatiques qui constitue le lien social”. Cf. *ibidem*.

² Cf. J. GOODY, *La raison graphique*, Paris, Éd. de Minuit, 1979 et ci-dessous l’article de J.-P. Meunier.

au (plus petit) commun dénominateur–, les mass médias vont tout à la fois favoriser la dispersion (dans le double sens de diffusion et d'émiettement) du savoir et construire, par les dispositifs de communication qu'ils mettent en œuvre, un lien social fait de dualités: savant vs ignorant, spécialiste vs non spécialiste, expert vs grand public, etc. Ainsi, d'un côté des groupes restreints composés de gens de plus en plus spécialisés élaborent des savoirs d'experts et de l'autre côté, la société –ce "grand public"– tout en profitant des retombées technologiques de ces savoirs se retrouve de plus en plus dépossédée de ceux-ci¹. La vulgarisation –au sens large: scientifique, culturelle, sociale, etc.– apparaît alors comme le moyen de lutter contre cette dérive en se donnant pour objectif de partager le savoir².

Le développement des nouvelles technologies de l'information (bureautique, réseaux, hypermédia, etc.) et d'environnements d'apprentissage multimédia (hypertextes, expositions, musées, exhibits interactifs, etc.) pourraient laisser penser que nous sommes sur le point d'y parvenir. Grâce à ces derniers en effet, nous serions dotés d'un outil permettant de relier nos savoirs éparés (par les "autoroutes de l'information"), de construire un lien social plus démocratique (chaque utilisateur pouvant faire entendre sa voix), de retrouver une nouvelle identité³, bref de construire ce "village planétaire" comme le prophétisait Mc Luhan. Mais ce serait oublier, d'une part, le développement exponentiel du savoir (sous toutes ses formes) et les limites de notre capacité à intégrer celui-ci, et d'autre part, la déterritorialisation engendrée par ces nouveaux outils (délocalisation de l'information et de la médiation de celle-ci, virtualisation des espaces, dé/re-construction du temps...). Ainsi, avec les nouvelles technologies, ce n'est plus tant l'information qui est au centre des préoccupations mais bien les procédés relatifs à sa médiation. Face à la nature pléthorique et

¹ Parlant de la vulgarisation des savoirs scientifiques, Jurdant constatait que "nous savons de moins en moins de choses sur ce qui constitue une part objective de plus en plus importante de notre vie quotidienne". Cf. B. JURDANT, "La vulgarisation scientifique", *La Recherche*, 53, 1975, p.141-155.

² Pour autant, cela ne signifie pas qu'elle y soit parvenue. Cf. notamment Ph. ROQUEPLO, *Le partage du savoir*, Éd. du Seuil, Paris, 1974.

³ Voir à ce propos l'idée des "arbres de connaissances" de Authier et Lévy qui tout à la fois permettraient à chaque individu de partager des savoirs et des compétences, et d'acquérir une identité complexe –représentable sous la forme de "blasons", sorte d'image obtenue par l'individu dans l'arbre d'une communauté de savoir particulière– en fonction de son appartenance à différentes communautés de savoirs. M. AUTHIER, P. LÉVY, *Les arbres de connaissances*, Éd. La Découverte, Paris, 1992, p. 99 et sv.

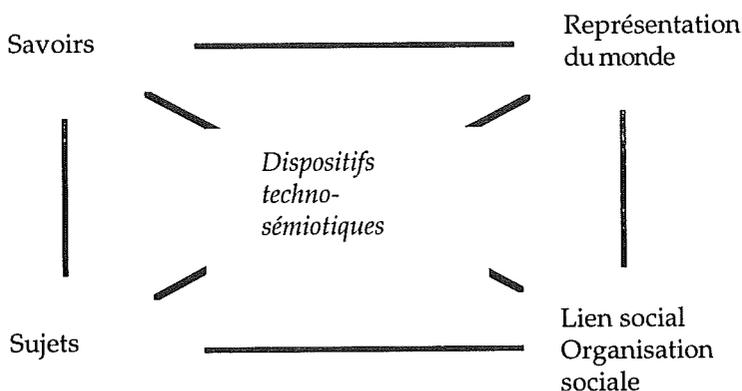
délocalisée du savoir, l'utilisateur de ces "autoroutes" a besoin de disposer d'interfaces susceptibles de l'orienter dans son parcours, de systèmes de classement et d'indexation, d'outils de recherche, bref de disposer d'*informations sur la nature du savoir et sur les modalités de sa transmission* (ce que Ph. Roqueplo nomme le savoir "décalé"¹).

Ce méta-savoir n'est toutefois pas l'apanage des nouvelles technologies. Ainsi, par exemple, le directeur d'une grande société n'est pas un personnage omniscient qui posséderait l'ensemble des savoirs de ses employés et ouvriers mais plutôt quelqu'un qui est capable de gérer des savoirs et des compétences que pour une bonne part il méconnaît. Pour ce faire, il doit disposer d'un "savoir décalé", savoir qui correspond en quelque sorte au minimum d'information sur les différents savoirs des membres de son entreprise.

L'enjeu contemporain ne se situe donc pas au niveau de la technologie (après tout les hypermédias n'exploitent rien d'autre que des formes d'expression existantes: texte, image et son) mais bien au niveau des nouvelles formes de médiation qu'elles permettent. Dès lors, puisque le "savoir décalé" est un savoir à finalité pragmatique ("ce que je dois connaître du savoir de l'autre pour travailler/vivre avec lui"), qu'en sera-t-il de la nature de ce savoir, des rapports sociaux qu'il produira, des identités et des représentations du monde qu'il construira? Soit, schématiquement²:

¹ Cette expression ainsi que l'exemple qui suit sont tirés de Ph. ROQUEPLO, "Le savoir décalé", in L. SFEZ, G. COUPLÉE, *Technologies et symboliques de la communication*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 1990, p. 75-80.

² La centralité accordée aux dispositifs techno-sémiotiques ne doit pas être considérée comme un trait dominant mais seulement comme le reflet du point de vue communicationnel adopté ici.



Les textes rassemblés dans ce numéro n'ont pas la prétention de faire le tour de ces questions mais tentent, chacun à leur manière, d'approfondir un aspect de cette problématique.

Les trois premiers articles s'inscrivent dans le champ de la communication des savoirs scientifiques et, dans la mesure où l'évolution des théories de la communication a favorisé un déplacement de l'attention vers le destinataire, nous avons choisi d'ouvrir ce dossier sur deux articles traitant de la problématique de la "réception".

Dans "Exposition, représentation et communication", J. Davallon et J. Le Marec, se penchent sur les représentations sociales du visiteur d'une exposition scientifique. Partant de la confrontation de deux études menées sur les représentations liées à des thématiques de l'environnement, les auteurs constatent que le savoir scientifique n'a pratiquement aucune pertinence pour le visiteur: seules comptent pour lui la maîtrise et le contrôle social, politique et éthique des relations que l'homme entretient avec la nature. L'analyse en termes de représentations leur permet de se démarquer des études centrées sur la transmission du savoir scientifique pour s'interroger sur les différents processus –sociaux, affectifs et cognitifs– à partir desquels nous appréhendons la réalité. Pareille conception les conduit à reconsidérer l'évaluation muséale (où l'accent était mis tantôt sur le savoir à transmettre, tantôt sur l'exposition comme moyen, tantôt sur le visiteur comme destinataire) au profit d'une analyse des relations et des effets réciproques entre le média "musée" et le champ de la médiation scientifique et technique. Dans cet esprit, le visiteur, le savoir et le dispositif communicationnel ne sont plus (seulement) les différents

paramètres intervenant dans la transmission d'un savoir mais constituent plutôt les dimensions d'un dispositif de médiation sociale.

L'article de R. Boure et M.-G. Suraud, "Revue scientifique, lectorat et notoriété", s'interroge sur le contrat de lecture qu'implique et à la fois sous-tend la publication d'un écrit scientifique: elle est en effet réalisée *par* et *pour* des chercheurs. L'auteur d'un article recherche donc moins à publier un savoir qu'à communiquer avec des pairs (ses lecteurs). L'évaluation de cette forme de médiation scientifique implique par conséquent la nécessité de s'intéresser aux "destinataires" et, au-delà, aux communautés scientifiques auxquelles ceux-ci appartiennent. Les auteurs plaident alors pour une méthodologie d'évaluation tenant compte de l'existence d'une interaction ou du moins d'une coopération entre l'auteur et les différents constituants de son environnement de travail (laboratoire, milieu scientifique..., mais également les revues, les comités de rédaction, les éditeurs, etc.), ceux-ci pesant à des degrés divers tant sur la production que sur la réception. Après un bref rappel des critiques généralement adressées aux études bibliométriques, les auteurs formulent quelques propositions pour évaluer le lectorat mais surtout la notoriété des revues en se basant sur l'analyse des représentations des chercheurs, auteurs et lecteurs de celles-ci.

L'article de D. Jacobi et P. Corten-Gualtieri, "La socialisation des savoirs scientifiques dans la littérature pour enfants: le cas de la coccinelle à sept points", procède à une comparaison sémio-pragmatique de sept ouvrages parlant ou traitant de la coccinelle. Les auteurs montrent que ceux parmi ces derniers qui ont pour objet de populariser un savoir, comportent une dimension narrative, et inversement, que les livres d'emblée narratifs – dont le projet n'est donc pas de communiquer un savoir scientifique sur les coccinelles – n'en transmettent pas moins incidemment des faits scientifiques complexes. Qui plus est, les auteurs soulignent combien ces ouvrages recourent à une mise en forme – tant au niveau du texte que du paratexte – relativement élaborée.

Le second volet du dossier rassemble trois articles qui s'interrogent sur les processus cognitifs impliqués dans la médiation des savoirs.

Dans "La médiation socio-sémiotique", J.-P. Meunier soulève la question du rôle joué par les rapports sociaux dans les activités cognitives et montre la dialectique qui existe entre l'inter et l'intra-individuel. Dans ce contexte, les systèmes de signes que nous utilisons ne

peuvent plus être considérés comme de simples moyens d'expression de la pensée (de simples symboles externes chargés de transmettre les symboles internes de la pensée) mais bien, dans une certaine mesure, comme constituant la pensée en lui servant de support et en orientant les opérations qu'elle peut effectuer. Ainsi le symbolisme externe (l'écriture par exemple) serait à même de constituer un symbolisme interne analysable à partir de notions telles que celles d'"imagerie" et de "modèles mentaux". Toutefois, il est essentiel de considérer la nature récursive de la relation entre ces deux symbolismes: le symbolisme interne ne subit pas simplement le symbolisme externe (l'écriture ne cause pas les catégories mentales et la logique) mais celui-ci concourt à transformer celui-là (et vice versa). Si l'auteur s'est principalement attaché à développer son argumentation à partir de l'écriture, il nous invite néanmoins à faire de même pour les représentations analogiques (dessins, photos, films, cartes, schémas, diagrammes...) et, à cette fin, fournit en conclusion quelques indications relatives aux nouvelles technologies.

Les représentations analogiques sont également au cœur de l'article de D. Peraya, "Vers une théorie des paratextes: images mentales et images matérielles". L'auteur met à profit une étude qu'il a menée avec M.-C. Nyssen sur les paratextes dans des manuels scolaires de biologie et d'économie pour dresser un tableau assez large et confronter les différents cadres théoriques sous-tendant aujourd'hui l'analyse des images (pédagogiques). De cette approche quelque peu encyclopédique, il conclut à la nécessité de rapprocher l'étude des représentations matérielles (les images) avec celles portant sur les représentations mentales (les modèles mentaux) dans la mesure où plusieurs travaux soulignent les relations d'analogies existant entre activité perceptive et activité d'imagerie mentale. Dans cet esprit, l'auteur va plaider pour une meilleure articulation entre une sémiotique des représentations et une théorie psychologique de ces dernières. L'examen critique de travaux ayant analysé l'exploitation pédagogique de schémas permet à l'auteur de mettre en évidence les difficultés d'une telle entreprise et de proposer en conclusion quelques pistes pour les contourner.

Dans "Communication et formation. Vers un dépassement des modèles de la transmission et du traitement de l'information", P. Charlier et G. Piroton plaident aussi pour un rapprochement entre deux cadres théoriques, mais cette fois il s'agit des théories de la communication et de celles de la pédagogie. Un bref survol de

l'évolution de ces deux cadres conduit les auteurs à constater que la prise en compte, dans le premier, de l'activité cognitive de tout interlocuteur et l'attention portée, dans le second, aux représentations des apprenants et au rôle de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage, n'ont guère modifié pour autant les pratiques communicationnelles et pédagogiques. Pour les auteurs, cela proviendrait essentiellement d'un travers introduit par les sciences cognitives qui, tout en attirant l'attention sur le travail inférentiel des émetteurs/récepteurs, auraient eu tendance à isoler celui-ci de son contexte psycho-social. Dès lors, ils suggèrent d'aborder la problématique de la formation non plus comme une activité de transmission d'informations devant être traitées par chaque apprenant mais bien comme une activité de médiation ou le formateur cesse d'être l'acteur central pour apparaître d'avantage comme un inter-venant dans un processus mettant en relation plusieurs acteurs.

Le troisième et dernier volet de ce dossier porte sur les rapports –parfois équivoques– que la médiation des savoirs entretient avec la “publicité sociale”. En 1994, les départements de communication des universités de Laval (Québec) et de Louvain-la-Neuve ont échangé leurs travaux au cours d'un colloque intitulé “Communication des savoirs et publicité sociale” (2 au 5 novembre 1994). Le lecteur trouvera annexé au présent numéro de la revue une disquette contenant les actes de ce colloque.

De la communication scientifique à la publicité sociale en passant par la cognition, les différents thèmes abordés dans ce dossier témoignent ainsi à suffisance de la diversité des approches et des questions que soulève la médiation des savoirs¹.

¹ C'est la raison pour laquelle en avril 95, un “Groupe de recherche en médiation des savoirs” s'est constitué au sein du Département de communication de l'U.C.L. Toute l'information relative à ce groupe peut être obtenue à l'adresse de la revue ou sur le Web à l'url: “<http://www.comu.ucl.ac.be/GReMS.html>”.