

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

VERS UNE FIGURE DU MÉDIATEUR

Fabienne Thomas¹ et Philippe Verhaegen²

1. Conclusions composées...

Clôturer une double publication par l'annonce prometteuse de "conclusions et perspectives" est présomptueux, le lecteur en conviendra ! Nous avons voulu dans ces deux numéros de *Recherches en communication* privilégier la mise à distance et nous avons tenté de donner en lecture neutre les textes des auteurs. Et il nous semble important que nos conclusions restent fidèles à cette optique. En ce sens, elles sont inutiles et chaque lecteur, aura pu faire les siennes et les injecter à sa manière dans des préoccupations propres.

Cependant, par l'organisation de colloques, le GReMS veut aussi toujours mettre ses réflexions en perspective et évoluer dans la structuration de son champ de recherche et d'action principalement centré sur une optique sémio-cognitive et une interrogation sur les lieux et les dispositifs de médiation : la vulgarisation scientifique, les

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

² Président du Département de communication de l'Université catholique de Louvain.

technologies de l'information et de la communication, l'éducation aux médias, les musées et les expositions, principalement dans leur version socio-éducative, c'est-à-dire de façon générale, dans leur potentialité à être médiateurs de savoirs.

Sur le plan du contenu, ce texte se veut charnière : entre recomposition des exposés et ouvertures vers des idées nouvelles, entre bilan et propositions pour l'avenir. Mais sur le plan de son lectorat potentiel aussi, il se veut charnière, car il vise autant le groupe des scientifiques, pour qui le texte reste le support idéal de l'intertextualité, cœur du débat scientifique, que celui des étudiants qui cherchent au travers de tous ces textes la voie de la profession. En ce sens, et pour ne rien cacher de nos intentions, ce texte se veut donc pédagogique. Il espère aider les "médiateurs" futurs à réfléchir leur action, par la clarification des contours souvent indistincts du champ de leur profession.

2. Savoirs formels et informels : savoirs en tension ?

La thématique de départ du colloque était principalement celle des savoirs informels et de leur apport considérable dans les connaissances des citoyens. Elle forçait déjà sur l'opposition qu'ils présentent aux savoirs formels, desquels ils puisent d'ailleurs au minimum leur appellation, sinon bien d'autres caractéristiques comme l'ont montré les articles jalonnant ces deux numéros.

Un temps considérable du colloque aura été consacré à la question des définitions (Que recouvrent donc ces notions de savoirs formels et informels et comment au besoin, en délimiter les frontières ?) tandis que la question des contenus de savoirs informels a peu mobilisé la réflexion. Plus généralement, c'est la question de leur mise en forme sémiotique, de leurs conditions sociales de communication et de réception ainsi que celle des processus cognitifs à l'œuvre qui fut abordée.

2.1. Les savoirs informels : contours d'une définition

Le colloque a mis au jour deux façons particulières de considérer l'informel.

D'une part, une vision par la négative, qui envisageait l'informel par comparaison, confrontation au formel, voire par distorsion du formel pour faciliter son insertion dans les dispositifs non-scolaires d'acquisition du savoir. D'autre part, les réflexions ont aussi permis de définir en quoi les médias, par la spécificité de leurs intentions et de leurs dispositifs, sont à même de contribuer à la circulation et à l'élaboration de savoirs informels.

Définition par la négative

Lors du colloque, la définition du savoir informel s'est souvent, presque par provocation, construite par la négative. On peut ici faire référence à Jacobi et Guichard qui énonçaient que l'informel est "ce qui n'est pas formel", ce qui n'est pas pris en charge par l'appareil scolaire ou n'est pas "didactisé".

Dans cette optique, le savoir formel, toujours considéré en premier lieu dans une sphère scolaire, est entendu comme un savoir consigné dans les livres et dans la tête de l'enseignant sous forme de propositions explicites et de règles à mémoriser puis à appliquer. L'acquisition de ce savoir suffisait en général au bon fonctionnement de la vie professionnelle. Les positions semblent changer actuellement, mais il reste que la définition des savoirs informels constitue souvent une définition repoussoir. Les sémiologues sont habitués à ce mode de construction, eux qui, par exemple, ont longtemps étudié la communication *non verbale* avant de parler de communication analogique. Le danger de ces définitions-repoussoir, c'est qu'elles forcent à penser un décalage, voire un appauvrissement d'un état par rapport à l'autre. Dans le cas des savoirs, elles érigent le savoir formel en modèle de référence à partir duquel les autres formes de savoirs seront évaluées, hiérarchisées. On a même parlé d'école parallèle¹, voire de contre-école.

Ce débat ne relève pas de la discussion tatillonne, car les retombées concrètes sont fortes et freinent vivement le déploiement de certaines disciplines, notamment dans le champ universitaire. Considérons en guise d'exemple la difficulté d'introduire un cours de *vulgarisation scientifique* dans un cursus universitaire. Un tel intitulé de cours présuppose pour beaucoup qu'il s'agira d'un lieu de divulga-

¹ L. PORCHER, *L'école parallèle*, Paris, Librairie Larousse, 1974.

tion d'un savoir préétabli (supposant de toute évidence une compétence scientifique de l'enseignant). Cette présupposition renforce l'idée qu'il existe d'une part un savoir de référence (scientifique et complexe) et d'autre part, un savoir vulgarisé (simplifié) et qu'il serait possible de mesurer l'écart, la distance, le degré de simplification dans le passage de l'un à l'autre. Interpréter de la sorte un tel intitulé de cours consiste par ailleurs à considérer la communication comme une mise en forme seconde, sorte d'emballage d'un savoir qui se développerait ou existerait de façon indépendante.

Définition idéalisante !

Une deuxième approche définitionnelle des savoirs tend à idéaliser l'informel en ce sens où tout ce qui est considéré comme négatif dans les savoirs formels est revu positivement dans l'informel. Tout savoir circulant en dehors des sphères formelles se voit valorisé et légitimé dans un statut de savoir "utile", plus facile à acquérir, laissant place aux désirs et aux choix personnels de l'apprenant, etc.

Dans cette acception plus positive, le savoir informel se définit comme étant mis à disposition et/ou élaboré par les médias ou plus généralement au travers de pratiques de médiation. C'est un savoir dont la mise en forme sémiotique offre une potentialité de co-construction du sens au sein de l'espace public et dont l'acquisition est nécessaire à la bonne interprétation du savoir formel. Il joue alors un rôle prépondérant dans l'exercice de la citoyenneté.

Cette surévaluation du savoir informel risque bien, à terme, d'œuvrer en faveur de sa généralisation, ce qui entraînera presque inévitablement une formalisation¹. En effet, le déploiement des technologies d'apprentissage va rendre toujours plus effective cette idée que certains dispositifs médiatiques permettent de réels apprentissages. Le risque est alors de voir se généraliser un recours au média pour le média, sans réflexion approfondie sur son potentiel pragmatique et cognitif, sur son potentiel de médiation. Certains auteurs l'ont bien montré : s'il ne suffit pas d'une école pour transmettre de façon efficace du formel, il ne suffira pas de la présence d'un média pour rendre effectif un dispositif d'apprentissage

¹ On voit déjà que les programmes d'apprentissage de l'Union européenne notamment, semblent vouloir fortement stimuler de telles évolutions.

informel. Encore faudra-t-il que ce média soit approprié et adapté aux objectifs plus globaux de l'apprentissage dans lequel il s'inscrit.

2.2. Les points d'ancrage du savoir informel

Ces définitions du savoir –et c'était bien là l'objectif du colloque– nous conduisent à réfléchir à une nouvelle distribution des points d'ancrage du savoir qui s'influencent mutuellement :

- Ancrage dans les formes techno-sémiotiques du savoir informel (écrit, livre, hyper-texte, multimédia interactif) ;
- Ancrage dans les rapports sociaux qui sont privilégiés (maître-élèves, débat entre pairs...) ;
- Ancrage dans les processus cognitifs favorisés par ces multiples dispositifs (écouter, lire, mémoriser, appliquer, débattre, discuter, argumenter...).

Schématiquement, cela donne :

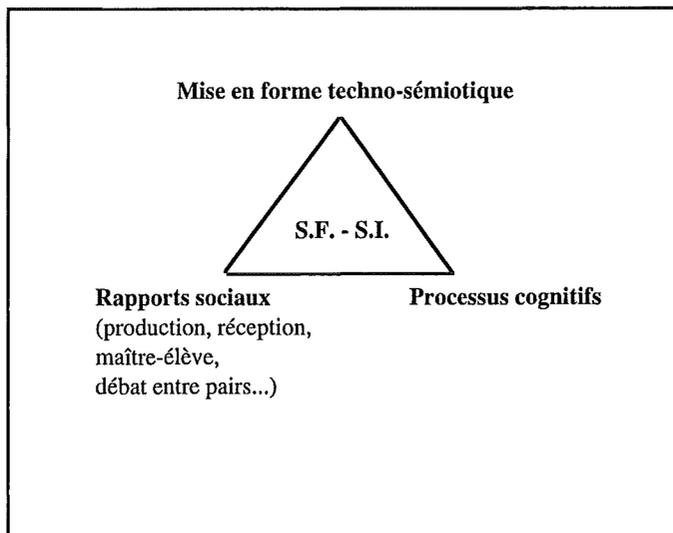


Schéma 1

Fi des contenus

Les définitions du savoir ont également contribué à la perte de vitesse d'un autre point d'ancrage possible : celui des contenus. L'appel à contribution conviait en filigrane les participants à s'interroger sur les thèmes et contenus de savoirs privilégiés par les médias.

Or, si les contributions se sont penchées sur des phénomènes de médiation (extrêmement) diversifiés (la presse spécialisée, internet, l'expression proverbiale du Sud Bénin, l'exposition scientifique, picturale ou patrimoniale, la mise en scène et la scénarisation du JT, le tourisme rural, le discours télévisuel sur la science, la transplantation d'organes, l'éducation aux images, la formation à distance, la médiatisation du phénomène sectaire, etc.), il semble toutefois qu'on ait peu traité le type de contenus véhiculés dans ces grands genres de communication.

Peut-être notre mode de présentation du sujet a-t-il favorisé une attention trop importante aux processus impliqués plutôt qu'aux contenus véhiculés, mais surtout, nous pensons que la différence entre savoirs formels et informels ne se justifie pas par le caractère plus ou moins formalisable des savoirs (existants) mais bien par les dispositifs de médiation qui les constituent comme tel.

Comme Michel Serres le disait : “ Il est possible que la science soit l'ensemble des messages optimalement invariants par toute stratégie de traduction. Lorsque ce maximum n'est pas atteint, il s'agirait des autres aires culturelles”¹.

2.2.1. Mise en forme techno-sémiotique du savoir

Cette question fut largement traitée à travers l'analyse de la structuration d'un hypertexte, de l'interactivité, de l'écriture télévisuelle, du discours de la science à la télévision, de l'éducation ou de dispositif de formation à distance, etc. Au risque d'en offrir une vision caricaturale, nous voudrions ici en souligner quelques caractéristiques émergentes.

Le propre des dispositifs de communication produisant du savoir formel est de favoriser une présentation de celui-ci comme un savoir

¹ M. SERRES, *Hermès III, La traduction*, Paris, Éd. de Minuit, 1974, p. 11.

tout d'abord autonome. Ainsi, les dispositifs techno-sémiotiques qui l'ont rendu possible sont mis entre parenthèses, voire gommés pour les usagers. Ensuite, le savoir formel est autosuffisant : il existe dans des textes qui valent pour eux-mêmes et qui sont répertoriés discipline par discipline. Enfin, il est abstrait des rapports sociaux qui l'ont produit.

A l'inverse, le savoir informel se construit au travers de dispositifs qui ont tendance à mettre le doigt sur (voire à exhiber) le processus, à montrer plus le dispositif qui exprime le savoir que le savoir lui-même (cf. schéma 2).

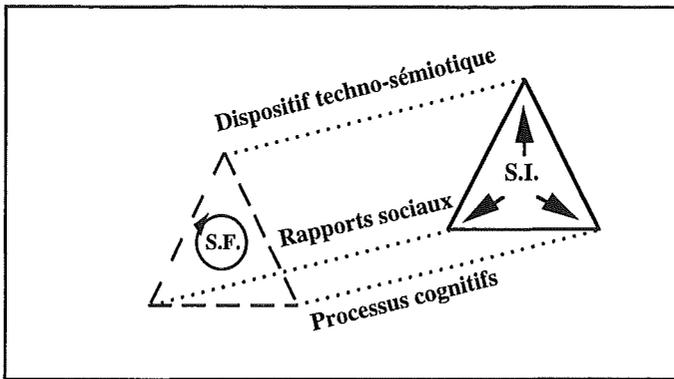


Schéma 2

Par exemple, le but de l'écriture, de la langue (prise ici comme savoir formel) et de la lecture dans l'enseignement traditionnel n'était-il pas de se faire oublier au plus vite, pour mettre corrélativement en avant le savoir à acquérir. Le dispositif techno-sémiotique, tel celui de l'écriture nous était présenté comme un passage obligé pour accéder au savoir et non comme un outil pour construire nos connaissances, c'est-à-dire une technologie de l'intelligence.

C'est presque à l'inverse que nous semblent fonctionner aujourd'hui les technologies de l'information et de la communication. Celles-ci, loin d'être transparentes par rapport au savoir qu'elles véhiculent, se montrent et s'exhibent à outrance. Il suffit de voir le nombre d'indices en tout genre qui fleurissent sur les interfaces multimédia : boutons, icônes ou textes cliquables qui nous informent sur la manière dont le savoir a été organisé, sur les liens que le concepteur a imaginés, etc.

La conséquence indéniablement positive est la possibilité pour l'utilisateur de participer à la construction du savoir et de pouvoir l'évaluer au regard de sa production.

Mais cela a également pour conséquence négative que l'utilisateur peut se satisfaire de l'interface pour lui-même. Par exemple, la progression dans un hypertexte est souvent décrite par deux figures métaphoriques. L'une, *la navigation*, fait référence à une conduite ordonnée et orientée en fonction d'un objectif à atteindre. L'autre, *le surf*, évoque plutôt l'idée d'une progression de proche en proche au gré des boutons (des vagues ?) proposés par l'interface. Ici, l'utilisateur semble avancer sans but apparent. Seul compte le plaisir du parcours pour lui-même.

De même, dans un autre registre, l'importance d'une rumeur dépend plus de ses procédés de propagation et des effets de ceux-ci sur les rapports sociaux que des contenus véritables qu'elle véhicule¹.

Ainsi considéré, le savoir informel se dilue et perd son identité en tant que savoir. Sa présence fluide, sa consistance floue est consécutive des pratiques sémiotiques, sociales, et cognitives du sujet interprétant.

2.2.2. Conditions sociales de communication et de réception

On a rappelé au début de ce colloque les transformations du rapport social au sein de l'école, notamment. Et conjointement, du métier d'enseignant, le rôle de celui-ci passant de dispensateur de savoir à celui d'aide à la formation ou de conseiller.

Cette évolution est révélatrice de la transformation des rapports sociaux qui s'opèrent dans les pratiques de production de savoir. On pourrait caricaturer trois types de rapports constituant trois formes de médiation des savoirs :

- **La médiation sociale en présentiel** (professeur et apprenants dans un même lieu au même moment). C'est la situation classique de la transmission du savoir formel positionnant le premier comme "sachant" et le second comme ayant tout à apprendre. Dans cette situation, le savoir est codifié, formalisé et l'objectif de l'enseignement en est sa généralisation, sa mémorisation et l'évaluation

¹ Ph. VERHAEGEN, "Rumeur et communication", in A. GRYSPEERDT et A. KLEIN, *La galaxie des rumeurs*, Bruxelles, EVO, 1995, pp. 141-148.

des acquis de l'apprenant. Le dispositif nécessite la temporalité du présentiel : on apprend en classe. Les rôles respectifs des interactants sont clairement définis et institués. Le modèle généralement d'application y est celui de la mono-identité dans lequel chacun a un et un seul rôle à jouer. Ainsi que l'ont montré certains articles, ce dispositif est en pleine mutation et tend à disparaître même dans les lieux les plus formels de transmission des connaissances, comme l'université par exemple.

- **La médiation sociale en différé** : (conseiller et apprenants se communiquent des savoirs via des dispositifs spécifiques). Ces dispositifs permettent des relations différées : mails, forum, listes de discussion favorisent un jeu de questions / réponses. L'échange d'arguments ne se fait plus *in situ* mais dans des moments distincts permettant une décentration, une prise de distance par rapport au savoir et à sa formulation. Ce dispositif favorise la démultiplication des rôles et des identités. La médiation sociale est virtualisée et intériorisée par l'utilisateur.
- **La médiation sociale déléguée** : (absence de formateur et effacement de la conscience d'apprentissage, mais présence virtuelle du savoir). Le multimédia interactif, les logiciels d'apprentissage ou certains nouveaux mode d'expositions positionnent l'apprenant comme le propre acteur de sa formation. Dans ces dispositifs, l'auto-direction voire même l'auto-évaluation sont prônées. Le fait que l'apprenant soit acteur fait émerger de nouvelles pratiques comme les pratiques buissonnières ou les pratiques identitaires. Le sentiment d'autonomie de l'utilisateur vient de l'absence (réelle qu'elle soit présente ou différée) du concepteur ou de l'enseignant qui ont délégué leur rôle à un dispositif techno-sémiotique. Les savoirs sont plus incarnés et c'est à l'utilisateur de leur donner valeur. Cette nouvelle modalité d'apprentissage fait de l'utilisateur un acteur multi-identitaire: il est à lui tout seul professeur, médiateur, évaluateur, apprenant. Par exemple, dans la visite d'une exposition, l'utilisateur va tour à tour être explorateur, analyste, expert, expérimentateur... La conscience qu'a l'utilisateur de son apprentissage est affaiblie sans que l'apprentissage soit pour autant moins réel, mais la légitimité alors accordée à ces savoirs est difficile à évaluer. Un tel dispositif est finalement moins rassurant pour l'utilisateur qui n'a pas confiance en sa capacité de produire du savoir mais peut, dans le cas contraire se révéler très autonomisant.

2.2.3. Modalités cognitives propres à la médiation virtuelle

Nous avançons ci-dessus que les dispositifs de communication contemporains avaient tendance à s'exhiber et à montrer la mise en forme sémiotique qu'ils opéraient. Il reste à voir comment l'utilisateur va se les approprier cognitivement. Plusieurs choses nous semblent avoir été confirmées durant ce colloque :

Tout d'abord, que la construction cognitive d'un savoir dépend étroitement de la maîtrise sémio-pragmatique qu'a l'utilisateur du message, ce qui souligne l'importance de l'éducation aux médias.

Ensuite, il apparaît que la construction cognitive d'un savoir médiatisé virtuellement (par rapport à la situation scolaire traditionnelle maître-élève) nécessite sans cesse l'élaboration d'hypothèses interprétatives, tant dans la réception d'un document ordinaire que dans celle d'un hyper-document. De plus, dans celui-ci, l'utilisateur doit sans cesse reconstruire des routines, car vu la jeunesse des nouvelles technologies, des routines techniques élémentaires ne sont pas stabilisées, mais elles se doublent d'un autre niveau de routine réinventé chaque fois qu'un site nouveau est créé ou est rencontré par un utilisateur.

Enfin, il nous semble que le travail d'élaboration d'hypothèses et de reconstruction de routines conduit l'utilisateur à véhiculer les savoirs acquis, à les mettre en perspective les uns par rapport aux autres et à en débattre avec autrui (sociabilité de la visite dans le cas du musée, discussion avec les pairs pour le multimédia). Dans ce contexte, l'évaluation des connaissances (c'est-à-dire la procédure de validation d'un apprentissage) porte moins sur les contenus explicites et quantifiables acquis que sur les rapports sociaux que ces connaissances (savoirs) permettent d'instaurer.

3. Le médiateur, cet inconnu

Les conclusions du colloque nous confortent dans une vision de la médiation des savoirs comme un processus impliquant en permanence la négociation entre des savoirs préalables et des savoirs nouveaux, entre des savoirs individuels et collectifs et leur inscription dans un dispositif qui va en conditionner la nature. À travers leur

dispositif d'inscription, ces savoirs pourront aller des plus formels aux plus informels, des plus simples aux plus complexes, des plus réciproques aux plus hiérarchiques, des plus interpersonnels aux plus médiatiques, des plus transmissifs (entendez unidirectionnels) aux plus "médiatifs" (entendez riches en échanges). Et si le rôle des savoirs (formels comme informels) est prioritairement de gérer notre rapport au monde et à autrui, il importe qu'ils trouvent une voie optimale de médiation.

Ces réflexions laissent progressivement émerger l'idée qu'il faut explorer dès la conception d'un dispositif, qu'il soit d'apprentissage, d'information, d'éducation ou de sensibilisation, la triple dimension de la médiation :

- *La dimension de production* suppose la compétence de professionnels de la médiation conscients des effets potentiels de leur dispositif, du champ social dans lequel il est amené à circuler, des relations sociales qu'il va permettre ou entraver, ainsi que de la compétence de lecture des usagers ;
- *La dimension de circulation* suppose un potentiel d'autonomisation progressive du dispositif par rapport à ses concepteurs et donc d'ancrage et d'évolution dans un tissu social large ;
- *La dimension d'usage*, car une médiation réussie suppose des usages et des usagers conscients des apports et des limites de tels dispositifs, et surtout, avertis de la place active qu'ils y occupent. Sur ce dernier point, on constate qu'il faut du temps pour que des usagers (élèves, auditeurs, lecteurs, téléspectateurs, internautes, visiteurs de musées...) acceptent des dispositifs qui forcent à une remise en question, qui favorisent leur mobilisation. Et pourtant, nous pensons que la médiation idéale devrait être synonyme de participation et de mobilisation affective, cognitive et sociale.

Détaillons un peu où et comment les compétences du médiateur peuvent se justifier, comment il s'incarne dans le dispositif et comment, conjointement, ce même dispositif suppose son effacement au profit de la médiation elle-même et donc au bénéfice de l'action d'un usager actif.

3.1. Le médiateur : un professionnel

Lorsqu'ils œuvrent dans une perspective (socio-)éducative, les concepteurs de dispositifs cherchent à favoriser les processus de médiation les plus appropriés. Il a été montré que les dispositifs d'échange favorisant la co-construction et la décentration sont particulièrement pertinents si l'on vise au déploiement de la réciprocité, de l'échange, de la discussion, du raisonnement, voire du respect du savoir des uns et des autres¹. Et si nous parlons du "concepteur", c'est que, dans bien des cas, le processus de médiation suppose une instance productrice concrète qui le mette en œuvre. L'arrivée des nouvelles technologies a accru le besoin de professionnels dotés de compétences techniques et cela a entraîné comme dérapage que les missions de conception furent souvent prises en charge par les techniciens maîtrisant l'outil informatique, faisant perdre de leur audace aux pédagogues et aux médiateurs. Or, cette fonction du médiateur de savoir reste une fonction centrale dans la création de dispositifs de médiation. C'est à lui qu'incombe la responsabilité de concevoir (construire) des dispositifs de médiation, et de valoriser leurs usages pour que l'exercice de la citoyenneté puisse se réaliser dans le respect de conditions de lien social acceptable.

Or, à l'heure actuelle, la profession de médiateur de savoir reste très émietée et fort peu identifiée comme telle sur le marché de l'emploi. Elle est même rarement identifiée comme pouvant être purement communicationnelle. En fait, le médiateur n'a jusqu'à présent trouvé une identité concrète que dans des secteurs déterminés, et à travers la dénomination d'un outil thérapeutique ou juridique spécifique relativement formalisé. C'est le cas notamment de la *médiation familiale* ou la *médiation judiciaire*.

Au sein de notre département de communication qui comporte un secteur de formation intitulé "médiation des savoirs", le médiateur semble trouver difficilement son identité aux yeux des étudiants. Comme si le terme de médiation subissait en quelque sorte la même

¹ U. WINDISH, *Le prêt-à-penser. Les formes de la communication et de l'argumentation quotidiennes*, Lausanne, L'Age d'Homme, coll. "Cheminements", 1990 ; J.-P. MEUNIER, "Deux modèles de la communication des savoirs", Supplément à *Recherches en Communication*, n° 4, 1994.

difficulté identitaire que celui de communicateur : tout le monde sent de quoi il s'agit mais chacun le connote différemment !

Souvent à l'affût de l'applicabilité concrète des théories dispensées par l'université, les étudiants tendent à réduire le rôle du médiateur aux champs professionnels dans lesquels ils pensent le cerner le mieux au lieu de s'en construire une représentation qui supporterait la nuance. Le médiateur reste à leurs yeux un être qui s'attelle à des démarches de communication trop clairement identifiées, au point d'en devenir caricaturales (le médiateur est une personne qui conçoit des documents. "Point"). Il est un être un peu fantôme qui semble couvrir un domaine professionnel non visible à leurs yeux (socio-éducatif ? c'est quoi ? ça se passe où ?). Il faut le dire, le champ du socio-éducatif lui-même semble perdre ses repères quand il communique via des supports médiatiques, utilisant dès qu'il le peut les modèles classiques d'une communication persuasive et "efficace". Difficile donc pour les étudiants d'avoir les idées claires. Il en résulte alors par exemple que les travaux d'étudiants définissent le champ du socio-éducatif par ce que les étudiants en décodent dans les corpus de recherche. Or, on sait que peu de dispositifs étudiés auront les effets éducatifs auxquels leurs auteurs aspiraient : le manuel scolaire ne fait pas apprendre sous prétexte qu'il est un manuel scolaire, l'émission de vulgarisation scientifique ne vulgarise pas toujours, les campagnes anti-tabac n'ont pas encore prouvé leur grande efficacité à long terme, de même que les musées n'ont pas toujours fait apprendre... Il faut du temps pour comprendre ce décalage entre l'idéal socio-éducatif et la réalité du même nom. Un temps de maturation est nécessaire pour comprendre que lors d'un processus d'analyse, il faudra essayer de percevoir en quoi le document analysé (comme document supposé éducatif) l'est réellement, ne l'est pas ou ne l'est que dans une certaine mesure. Pour résumer, contrairement à certaines analyses de publicités ou de productions journalistiques, qui se définissent par leur objectif (faire vendre ou informer) ou le support qui les véhicule (panneau publicitaire ou média d'information), le socio-éducatif se définit aussi par la capacité à "remplir son objectif". Pour l'étudiant qui entame ce processus de réflexion, il faut donc comprendre qu'une analyse critique doit idéalement évaluer des documents socio-éducatifs pour ce qu'ils devraient être s'ils méritaient vraiment leur appellation de "dispositif socio-éducatif".

Par ailleurs, produire un dispositif qui se veuille de médiation, c'est viser qu'il ne soit pas seulement informant ou transmissif. C'est

le vouloir plus que graphiquement ou esthétiquement aguichant. C'est réfléchir sérieusement à la dimension pragmatique, cognitive et sociale de ce dispositif. C'est en ce sens que la médiation représente une conceptualisation nouvelle de la communication.

Nous aimerions faire comprendre à nos étudiants que c'est parce qu'on manque de médiateurs qualifiés, compétents, que la séduction facile, les modèles identificatoires uniformes, l'autoritarisme déguisé... en un mot, le "prêt-à-penser" selon la belle expression de Uli Windish¹, envahissent même les secteurs éducatifs de la communication. Comment leur dire qu'au-delà d'une profession, il s'agit d'un état d'esprit qui traverse tous les mandats professionnels. Le médiateur doit prendre en compte un environnement communicationnel extrêmement complexe, dans lequel bien sûr les outils et supports de communication, affublés de leurs dispositifs d'énonciation, auront une place, mais qu'il faut pouvoir inscrire pertinemment dans un contexte social. Comment alors, dans notre enseignement dont l'objectif est en partie l'initiation aux pratiques de conception de dispositifs éducatifs au sens large, aider les étudiants à toujours prendre en compte au minimum les éléments que sont : le récepteur dans ses compétences sémio-cognitives, le public dans ses caractéristiques socio-culturelles, l'état du débat social dans lequel leur dispositif s'inscrira et sa capacité potentielle à le renforcer ou à l'éteindre ?

Le concept de médiateur est, dans l'esprit de beaucoup d'étudiants, très fortement inscrit dans l'image d'une profession fixe mais qu'ils ne reconnaissent pas sur le marché de l'emploi, faute d'en avoir perçu les caractéristiques propres. Peut-être faut-il d'abord sortir de l'idée qu'il s'agit d'une profession appartenant à un secteur déterminé. Et ceux qui cherchent dans leur formation une représentation professionnelle du médiateur aussi forte que celle du journaliste, du chargé de relations publiques ou du conseiller en communication chercheront peut-être encore longtemps. Selon nous, il s'agit davantage d'une figure qui peut –et devrait– traverser toute démarche de communication dont l'objectif est de faire apprendre, quel que soit le mandat professionnel de la personne. Dans certains champs de la médiation cités ci-dessus, le médiateur remplit un rôle prépondérant mais en quelque sorte, figé dans son institutionnalisation. On retiendra cependant dans ces pratiques et celle qui nous préoccupe que le

¹ U. WINDISCH, *Le prêt à penser, op. cit.*

médiateur et la médiation se définissent aussi par leur position d'intermédiaire. Ils trouvent place dans un "entre-deux" et leur tâche est l'amélioration de la communication entre ces deux sphères qui peuvent être des personnes, des groupes, ou encore des savoirs, des comportements, des cultures. Mais au-delà de cet "entre deux", nous aurions également tendance à considérer le médiateur communicationnel comme quelqu'un qui tente d'englober un processus, car pour bien réfléchir à la médiation, il doit pouvoir se positionner d'un côté ou de l'autre, il doit évaluer la demande de part et d'autre, imaginer les effets potentiels du dispositif de médiation auquel il participe. Ce travail est nécessairement englobant et dépasse la position d'intermédiaire dans laquelle on pourrait avoir tendance à le confiner.

3.2. La médiation : un dispositif à réinventer...

Chaque dispositif de médiation devra réinventer son propre fonctionnement. Selon le média, selon le public, selon le moment, le concepteur devra inscrire dans son travail des modalités de médiation spécifiques, un mode d'agir particulier de la médiation ainsi qu'un mode de présence spécifique du médiateur. C'est en accordant une place cognitive réelle à l'utilisateur dans un dispositif de médiation qu'on lui permettra de rendre ce dispositif efficient. En quelque sorte, c'est à la capacité accordée à l'utilisateur de penser, de réagir, d'intégrer ses savoirs préalables à la nouvelle source de savoir que se mesurera le potentiel de médiation du dispositif. Il faut pouvoir confronter ce dispositif au bénéfice qu'en tireront les utilisateurs. Dans une communication transmissive, la question était "Que dire pour être compris ?", elle s'inverse dans une logique de médiation : "Comment permettre aux utilisateurs de développer des savoirs au départ du dispositif mis en place ?". Par exemple, dans les environnements multimédias, la médiation pourra se glisser dans la structure technosémiotique qui sera mise en place, par les renvois qu'elle autorisera ou non ; dans un texte, c'est la place vide laissée au lecteur qui permettra au processus de médiation de s'optimiser ; dans une exposition c'est peut-être par la liberté laissée au visiteur de se faire une opinion en lui proposant deux visions contrastées sur un même objet ou savoir, de pouvoir investir l'espace de l'exposition avec des intentions propres.

Créer un dispositif de médiation c'est donc laisser une place pour la différence, la dissonance, les écarts, l'inférence. Cela relève parfois du défi, voire de l'audace ou du risque notamment pour certains secteurs dans lesquels cette vision de la médiation semble impensable car trop risquée. Dans le domaine de la santé par exemple, on sent une terrible réticence des concepteurs à jouer la carte de la médiation. Il est plus rassurant pour eux d'envoyer un discours univoque qui les conforte dans le sentiment d'avoir "bien envoyé le bon message".

A travers ces réflexions, nous avons tenté de faire comprendre à quel point les processus de médiation peuvent être un agent actif de socialisation et de citoyenneté. Mais cet agent ne sera réellement efficace que si l'on travaille dans le même sillage à l'amélioration des compétences critiques de l'utilisateur. Il faut, pour cela, continuer de produire des dispositifs toujours mieux adaptés, pouvoir croire en cette évolution et déconditionner progressivement l'utilisateur de pratiques de réception non critiques, en lui redonnant le plaisir de réfléchir et de comprendre par lui-même, d'être acteur conscient et motivé de ses propres savoirs... formels ou informels.