

ENJEUX ÉPISTÉMIQUES DU MÉDIA TÉLÉVISUEL EN R. D. CONGO.

*Pistes pour l'éducation aux médias*¹

Lino J. Pungi²

«Les médias et notamment la télévision constituent le milieu décisif dans lequel a lieu la perception et l'organisation cognitive de la réalité extérieure.» (M. Wolf)

La relation entre les médias, en particulier la télévision, et la cognition est un sujet qui a fait, et continue à faire, l'objet de multiples études spécialisées. Dans l'espace francophone, nous pouvons citer celles de G. Jacquinet³, mais aussi toutes les recherches entreprises par des institutions comme le CLEMI⁴, en France, le CEM⁵ de Belgique ou encore le GREMS⁶, ou même l'UNESCO⁷. Les postulats sur lesquels la plupart de ces recherches se basent n'appartiennent pas à un seul champ disciplinaire. Souvent, ils sont à la croisée ou à l'intersection de plusieurs disciplines des sciences humaines. Néanmoins, les postulats de base ou ceux qui les ont inspirés relèvent quasiment du champ anthropologique. En effet, les recherches menées par J. Goody, Leroi-Gourhan ou même P. Lévy constituent à ce jour des références fondamentales, et cela, en dépit des apports indéniables d'autres disciplines telles que la psychologie ou les neurosciences.

Notre dissertation doctorale⁸, s'est inscrite fondamentalement dans cette ligne. Elle tentait en effet de répondre à la question suivante : Comment optimiser l'appropriation des technologies modernes de la communication dans le contexte d'un pays qui traverse une période charnière de son histoire, période marquée par diverses mutations, entre autres,

Recherches en communication, n° 22 (2004).

- Le passage de l'oralité à l'*informalité* alors que la migration vers la *massalité* et même vers la *scribalité* est loin d'être achevée ;
- La volonté, apparemment illusoire, de se libérer des diverses pesanteurs historiques qui nourrissent des attitudes fatalistes, défaitistes et de culpabilités injustifiées ?
- Le passage d'un Etat dictatorial à celui du droit

Pour tenter de répondre à cette question complexe, nous avons envisagé une enquête de type ethnosociologique que nous avons effectivement effectuée à Kinshasa, entre 1999 et 2000, auprès d'un échantillon de jeunes fréquentant 11 établissements secondaires et la première année d'université, c'est-à-dire des jeunes dont l'âge varie de 14 à 22 ans et représentent d'une certaine manière les différents types de quartier⁹ de Kinshasa. Un bon nombre des données récoltées ont été mises à jour entre 2002 et juin 2004, notamment avec le concours d'enseignants du secondaire qui ont accepté d'être formés en éducation aux médias¹⁰.

L'ensemble de questions auxquelles les enquêtés étaient invités à répondre découlaient d'une question, ainsi stipulée : *Qu'est-ce que les jeunes de Kinshasa savent du média télévisuel (pour en faire ce qu'ils en font) ?* Il s'agit, dans le fond, d'une reformulation quelque peu rébarbative d'une question paradigmatique classique ; celle que W. Schramm¹¹ s'est posée, il y a plus de quatre décennies et qui a marqué un tournant décisif dans la recherche en communication, en permettant de dépasser sur le plan formel l'approche vaccinatoire ou hypodermique de la théorie des effets et, ce faisant, d'ouvrir la voie aux théories de la réception. Cette question est : *Qu'est-ce que les gens font des médias ?*

En reformulant cette question dans notre perspective, de façon massive et plurielle, nous visons essentiellement à cerner la dimension cognitive de l'appropriation médiatique. Ce qui revenait plus concrètement à évaluer les principaux aspects cognitifs impliqués dans le processus d'appropriation et, partant, à comprendre les formes dominantes présentes dans le contexte de Kinshasa. Ces aspects devaient alors être considérés comme des repères auxquels se réfèreraient, *in fine*, les programmes d'éducation aux médias ; celle-ci étant comprise alors comme un processus stratégique global favorisant une appropriation optimale des médias.

Dans cet article, nous nous focalisons sur la perception de la dimension cognitive du média télévisuel par les jeunes interrogés. En effet, pour un bon nombre de ces jeunes interrogés, la télévision est perçue

comme un important réservoir des savoirs, mieux une pourvoyeuse des connaissances. Mais faut-il encore considérer, de quels savoirs est-il question ? De quelles connaissances s'agit-il ? Et quelles sont les implications qui découlent de ce statut de médiateur épistémique ainsi conféré au média télévisuel ?

Toutes ces interrogations, auxquelles nous avons essayé de répondre, indiquent que l'enjeu ne se rapporte pas seulement au statut cognitif des contenus télévisuels, mais également à leurs implications sur les processus cognitifs des récepteurs et, surtout, sur la vie sociale. L'enjeu est donc celui, d'un côté, du rapport au savoir ou de la relation sémiotique et normative entre les individus et, de l'autre, celui des processus épistémiques. En termes simples, l'enjeu est celui des processus d'acquisition et de mise en pratique des connaissances : notions, théories, représentations, compétences, etc.

Finalement, l'enjeu est aussi celui du statut sémiologique du savoir ou de la connaissance sur le plan sociétal : Qu'est-ce que le savoir y représente ? Quelles stratégies véhiculaires requiert-il et quels sont les défis à relever ?

Du statut socio-sémiologique des savoirs perçus à la télévision

Dans notre enquête, les jeunes interrogés ont cité un certain nombre d'émissions qu'ils considèrent comme des sources de connaissances. Pourtant, à voir de près, toutes les émissions qu'ils ont sélectionnées dans une perspective épistémique, ne le sont pas d'emblée. Le cas le plus flagrant est celui de l'émission «*Questions pour un champion*» que sa chaîne de production (France 3) classe dans la catégorie des jeux ou des programmes ludiques.

Des «savoirs étiquettes» surévalués ?

D'emblée, ces jeunes n'ont pas tout à fait tort de percevoir dans l'émission «*Questions pour un champion*» une dimension épistémique évidente. En effet, elle appartiendrait à la catégorie que G. Lochard et J.-C. Soulages désignent par «jeux érudits»¹². Autrement dit, ce sont

des émissions qui comportent à la fois une dimension ludique et intellectuelle.

La première dimension tient au fait qu'elle répond à un principe de récréation, c'est-à-dire une activité plus ou moins «fictive» par rapport au principe de «sérieux» de la vie courante¹³. Quant à la dimension intellectuelle, elle tient à son contenu qui fait référence à des savoirs acquis et à la capacité de les exprimer. Si l'on en croit ces auteurs, ce qui confère à de telles émissions un caractère plutôt ludique qu'intellectuel n'est point une absence de référence de leurs contenus aux savoirs ou aux connaissances ; mais c'est l'évolution de l'érudition requise aux participants de ce type de jeux («*Questions pour un champion*».) «Dans un premier temps, peut-on lire dans l'ouvrage de deux chercheurs français, il s'est agi d'un savoir érudition. Ensuite, pour déjouer le désintérêt grandissant envers des candidats trop brillants et lointains, les jeux télévisés se sont rabattus vers un savoir scolaire. Aujourd'hui une nouvelle tendance s'affirme, épure en gestation. C'est l'étape du «*savoir-étiquette*»¹⁴.

Au premier abord, l'expression «savoirs étiquettes» paraît minorer les connaissances véhiculées par la télévision si bien que l'on serait tenté de les dévaloriser et de les considérer comme inopérants. Cela semble vrai d'autant que les candidats participant en ces jeux ne possèdent pas forcément une quelconque compétence encyclopédique ou intellectuelle, son érudition est loin de celle réclamée à un intervenant au cours d'un débat portant sur un sujet brûlant de l'actualité, une question sociale ou autre. Il s'agit dans le cas du débat, de formuler une pensée, d'argumenter un point de vue ; alors que dans les jeux d'érudition, les intervenants se limitent à citer des mots voire à les reconnaître (souvent, de façon quasi aléatoire) à partir d'une série de mots ou de définitions proposées rapidement par l'animateur. Le tout, sur un effet d'accélération du tempo dans la prise de parole comme dans la pression du bouton d'appel de réponse.

Dès lors, il se pose quand même une question par rapport aux déclarations des jeunes interrogés à Kinshasa. Ne serait-elle pas excessive l'importance épistémique que ces derniers ont conférée à une émission comme *Questions pour un champion* ? Quand ils parlent de connaissances ne minimisent-ils pas plutôt les nuances entre ce qui relève de l'érudition véritable et ce qui appartient au savoir élémentaire ou commun ? N'auraient-ils pas surestimé la valeur épistémique de cette émission ?

À première vue, la réponse est positive, mais à en croire certaines recherches récentes, une nuance est utile.

En effet, d'après ces recherches, il serait inepte de considérer la notion de «savoirs étiquettes» que par rapport à l'école. Au contraire, elle devrait être conçue en fonction de deux réalités : d'une part, les connexions mentales que l'individu est forcé de faire avec d'autres sources épistémiques. D'autre part, il s'agit d'une sorte de rationalité «esthétique» qui monte en puissance et qui donne lieu à de nouvelles modalités de connaissance. En voici les principales caractéristiques d'après G. Jacquinet qui se fait l'écho de Maffesoli¹⁵ :

Remise en question de la primauté de la raison dans le processus de la connaissance de la réalité ; importance de la jouissance qui peut être vécue comme une façon de s'approprier le monde ; (...) rôle du ludique comme marque de la « logique de l'identification » opposée à « l'identité » ; réévaluation de l'expérience sensible contribuant à un hédonisme du quotidien où « ce qui est primordial en la matière, c'est le sentiment de vie, la sensation de vivre¹⁶.

Autrement dit, au paradigme de la transmission des connaissances, est en train de succéder un modèle interprétatif et relationnel de la connaissance¹⁷. Cette thèse est bien connue et constitue la toile de fond des anthropologues de la connaissance comme P. Lévy ou, plus en amont, J. Goody et Leroi-Gourhan. Pour eux, l'une des conséquences fondamentales découlant du perfectionnement croissant des supports techniques de médiation s'avère l'effet produit, non seulement sur les modes de cognition, mais plus subtilement, sur la pensée humaine et sur les outils mentaux : «savoirs, informations et significations sont des effets de supports, de connexions, de proximités, d'interfaces»¹⁸. Ces conséquences atteignent également la société globale, du point de vue de son organisation ainsi que de la gestion de ses ressources.

Il est utile de préciser, cependant, que d'après les spécialistes des sciences cognitives contemporaines, ces supports technologiques n'agissent pas sur l'esprit humain de façon globale, mais de façon fractale : «Les technologies intellectuelles ne se connectent pas sur l'esprit ou la pensée en général, mais sur certains segments du système cognitif humain. Elles forment avec ces modules des agencements transpersonnels, transversaux, dont la cohérence pourrait être plus forte que certaines connexions intra personnelles»¹⁹. Voilà pourquoi, à l'instar de P. Lévy, de nombreux penseurs ont plaidé pour une approche frac-

tale de la subjectivité. Certains spécialistes en intelligence artificielle (entre autres, M. Minsky) ont même avancé que le cerveau humain contiendrait de milliers d'ordinateurs différents, structurés suivant des centaines d'architectures distinctes, mis au point séparément au cours de millions d'années d'évolution. Suivant cette approche fractale de la pensée humaine, nous pouvons conclure que la médiation épistémique télévisuelle, pour ne parler que d'elle, suscite diverses formes d'intelligence variant selon les individus et selon les contextes. Il est alors requis un certain ordonnancement dans la connexion à opérer entre les différents aspects et sources de savoirs.

Or, d'après nos observations, c'est précisément cela que nous déplorons dans le contexte de Kinshasa. Dans cette ville, en effet, en dehors de l'école, le nombre de dispositifs formels de médiation épistémique reste fort réduit ; ce qui provoque un déficit quantitatif de «navigation» entre différentes instances de médiation de savoirs. En conséquence, la médiation épistémique télévisuelle ne peut pas être conçue comme un phénomène *sui generis*, mais elle doit s'inscrire dans une sorte de mouvement diachronique et plus ou moins circulaire, où s'articulent intelligence humaine, corps social et technologies. Ainsi, par exemple, la tendance à opposer l'école et la télévision (ou d'autres médias en tant que lieux de médiation épistémique) doit être considérée comme une aberration. En lieu et place, on devrait promouvoir une sorte d'indexation de connaissances.

En d'autres termes, la promotion de l'interconnexion ferait en sorte que, par exemple, l'école rende la télévision aussi éducative qu'elle l'est et, à son tour, celle-ci rende l'école aussi intéressante qu'elle l'est. Il faut reconnaître que cela appelle un travail sur les transferts devant s'effectuer entre ces différentes instances de médiation des savoirs comme entre les différentes postures de réception. Autrement, il y a péril...

Des savoirs, sources d'un péril épistémologique à Kinshasa ?

Les questions soulevées ci-dessus portent à présumer que la médiation épistémique télévisuelle - ou ce qui en tient lieu à Kinshasa - comporterait des pièges, sinon des risques. S'il y en a, ils concerneraient alors les représentations des connaissances mais également le statut socio-sémiologique qui peut être conféré à ces dernières. Nous avons effectivement débusqué deux pièges : le premier concerne la

posture à adopter en face de cette médiation, tandis que l'autre porte sur les liens ou les connexions nécessaires impliquées par cette dernière.

Piège de l'inversion de posture

On le sait, les modalités de présentation des connaissances à la télévision sont visiblement loin du sérieux et de la linéarité de la médiation scolaire ou académique. «Les médias «cultivent une activité de la pensée qui fonctionne en s'inspirant davantage de la vision mosaïque que de la logique linéaire propre à la méthode rationnelle de l'école ou de l'université. Les connaissances s'y imposent par la force respective des images ; les informations s'y ajoutent apparemment sans lien logique entre elles ; les savoirs de toutes sortes s'y succèdent sans qu'on ne se soucie de leur aspect séquentiel ; les intuitions y adviennent et s'y imposent sans référence à leur structuration ou à leur mise en ordre (...) La pensée qu'ils privilégient ressemble aux flashes publicitaires ou aux images en succession rapide des vidéo-clips.»²⁰

En effet, la médiation épistémique télévisuelle laisse plus de place à la liberté individuelle et donc, sollicite davantage la capacité du sujet à se construire son édifice de connaissances. Elle ne procède pas tout à fait comme la médiation scolaire. Celle-ci livre à l'élève ce qu'il doit connaître de façon plus ou moins monolithique et systématique. Elle contraint quasiment ce dernier à retenir et à reproduire ces blocs de connaissances, de manière la plus parfaite que possible. En revanche, elle est certainement plus interactive que la médiation épistémique télévisuelle qui est unilatérale (ce qui va devenir de moins en moins vrai avec l'avènement de la génération des télévisions multimédia), du moins dans le sens d'interlocution verbale.

En bref, autant les connaissances faisant l'objet de la médiation télévisuelle diffèrent du point de vue de la forme de celles transmises à l'école, autant la posture d'élève ne convient pas tout à fait en face de la médiation épistémique télévisuelle. L'inverse est aussi vrai, c'est-à-dire la posture de récepteur télévisuel ne sied pas à la médiation épistémique scolaire, qui est davantage active. Il est vrai que c'est pratiquement le même appareil psychique qui est sollicité pour organiser les informations dans des savoirs ou des connaissances en provenance aussi bien de la télévision que d'autres sources comme l'école ; mais les stimulations et donc les modalités de médiation ne sont pas toujours forcément les mêmes.

Le péril, à nos yeux, c'est du moment où, en face de la médiation épistémique télévisuelle, les jeunes adoptent des postures quasi similaires à celles de l'école et vice versa. G. Jacquino²¹ va même plus loin en affirmant que cette inversion de posture ne constitue même plus un risque, elle est à l'origine d'un mal réel. Il s'agit de «la paralysie générale d'analyse» qui hante aussi bien les jeunes que les adultes.

Piège du cloisonnement des savoirs-étiquettes

Il sied de reconnaître à sa juste valeur l'idée de certains jeunes interrogés qui considèrent des émissions portant sur ces «savoirs étiquettes» comme des embrayeurs ou des incitations à une recherche plus approfondie d'informations, à travers la lecture ou d'autres formes. Nous ne pouvons pas nier leur souci d'élargissement des connaissances qui est apparu encore plus dans leurs motivations pour le choix des documentaires. Et ceux-ci, on le sait, impliquent un traitement généralement plus élaboré des sujets développés et, donc, livrent plus d'éléments de connaissances que ne le ferait un jeu télévisé de questions et réponses, de surcroît aléatoire.

Cependant, dans le contexte de Kinshasa, ces jeunes trouvent peu de moyens concrets pour approfondir des savoirs glanés à la télévision. En effet, les lieux de médiation des savoirs tels que des bibliothèques, des conférences, des expositions, des ateliers et d'autres encore, sont plutôt insuffisants. Dans de telles conditions, comment ces jeunes pourraient-ils contextualiser et approfondir ces bribes de connaissances glanées d'une émission à une autre ? Comment pourraient-ils recomposer ce puzzle de connaissances et en assurer une intégration harmonieuse et féconde dans leur expérience quotidienne ?

Comme nous l'avons déjà relevé, la médiation épistémique télévisuelle joue le rôle d'embrayeur ; elle invite à établir des connexions avec d'autres sources de connaissances. De la sorte, les connaissances «émiettées» présentes à la télévision pourraient être considérées comme des mots clés ou des portails ouvrant l'accès à une sorte de *galaxie épistémique* ou d'hypertexte. D'ailleurs, suivant P. Lévy, l'ensemble des messages et des représentations circulant dans une société peut être considéré comme «un grand hypertexte mouvant labyrinthique, aux cent formats, aux mille voies et canaux»²². Ce qui pose problème, cependant, ce sont les modalités et les dispositifs permettant d'accéder à cet océan infini des savoirs afin d'en tirer parti, de manière la plus

optimale que possible. Et quand on y accède, est-il possible de maîtriser tous les savoirs qui s'y trouvent ?

En ce sens, la première modalité est sans conteste l'esprit humain qui fonctionne par associations, tantôt sautant d'une représentation à l'autre le long d'un réseau enchevêtré, tantôt traçant des pistes bifurquant, tantôt encore tramant une toile compliquée²³. Comme il est bien démontré, les supports techniques de communication se modèlent sur ce processus. Plus leur performance s'accroît – comme c'est le cas aujourd'hui avec le multimédia – plus le processus d'accès aux informations s'accélère et tend à se simplifier, plus abondants deviennent les savoirs disponibles ainsi que les connaissances à acquérir. Ainsi, par exemple, les liens mis en jeu dans la médiation télévisuelle ne sont pas aussi abondants et aussi formels que dans le cas du multimédia.

Les dispositifs télévisuels, de fait, ne permettent pas un accès au réseau d'informations de manière aussi rapide et aussi articulée que ceux du multimédia. Un dispositif ergonomique comme la télécommande, par le zapping, n'égale pas la souris en ce qui est possible d'obtenir comme résultats par le *browsing*, le *surfing* ou la navigation. De plus, en tant que terminal, le poste téléviseur connecte moins formellement aux réseaux d'informations qu'un ordinateur en ligne interne (Intranet) ou externe (Internet ou le Web.)

Certes, les dispositifs qui permettent d'accéder à la masse des connaissances sont importants, mais l'enjeu capital se situe au niveau de l'appropriation de ces connaissances, c'est-à-dire ce qui permet d'en tirer parti au prix d'une certaine maîtrise. Donc, l'accès seul ne suffit pas. Il faut encore, nous semble-t-il, prendre en compte ce que S. Proulx désigne par «*schéma intégrateur*»²⁴ et lequel, d'après l'auteur, se trouve présent dans la conscience de chaque sujet. Ce schéma fonctionne comme un écran ou un interface qui permet au sujet d'intégrer et de synthétiser les informations glanées. C'est par ce biais que l'individu pourra transformer les informations en connaissances.

Le schéma intégrateur correspondrait à ce que M. Wolf²⁵ désigne par «*mémoire*». Sauf que, contrairement à S. Proulx, M. Wolf ne conçoit pas cette instance intérieure de façon monolithique. Il distingue en effet trois secteurs de cette mémoire : celui de la connaissance personnelle réelle, résultant des expériences de l'individu avec son milieu, le secteur de la connaissance médiatique concernant l'information dérivée des médias et ne se référant pas au milieu réel du sujet mais à d'autres secteurs de la réalité ; enfin, le secteur de la connaissance médiatique fictive, en rapport avec les réalités fictionnelles construites ou dérivées

des médias. Entre les trois secteurs existeraient des zones intermédiaires et donc de sortes de passerelles.

Ainsi vue, cette mémoire tri-sectorielle constituerait une sorte de «corps de connaissances reliées entre elles par un réseau d'informations contextuelles et relationnelles»²⁶. Sa fonction consisterait dès lors à organiser l'expérience, notamment à faire face au flot d'impulsions et d'informations. L'optimisation de ce schéma intégrateur s'avère un enjeu majeur dans le processus d'appropriation efficiente et intégrative des savoirs émanant du média télévisuel. Ce qui ne va pas sans implication sur l'écologie cognitive et même la citoyenneté.

Des implications sur l'écologie cognitive et la citoyenneté

De ce qui précède, il s'ensuit que la médiation télévisuelle à Kinshasa couvre un enjeu cognitif de taille. Elle invite en effet à un double changement paradigmatique, amplifié par le phénomène de la mondialisation de l'information ou, de manière extensive, la globalisation. Le premier changement concerne les modalités de cognition, tandis que l'autre se rapporte au statut socio sémiologique des connaissances.

Premier changement : concernant les modalités de cognition

D'une part, grâce à sa note ludique voire hédonique, la médiation télévisuelle opérerait une relativisation (dans le sens d'atténuer) d'une conception trop linéaire et fausement stoïcienne de la médiation des savoirs, encore prédominante à Kinshasa. Ce faisant, ce serait comme si l'on revisitait et revitalisait certaines pratiques traditionnelles d'instruction, notamment les contes, les devinettes ou des chants et danses qui, malgré leurs apparences « soft », étaient d'une efficacité pédagogique ou éducative évidente, en son temps. On le voit aujourd'hui, entre autres, à travers l'importance qu'a acquise, en RDC, la musique religieuse et surtout le télé théâtre populaire, bien qu'il faille encore y travailler dans une perspective de médiation des savoirs objectivement féconds.

D'autre part, le changement consisterait à promouvoir un mode hyper textuel d'acquisition des connaissances. Ce faisant, elle inviterait à une démultiplication, voire à un perfectionnement, de dispositifs de médiation épistémique. Il va sans dire qu'un tel projet postule la mise

en œuvre des stratégies qui, à leur tour, sollicitent l'imagination, la créativité, et le sens de la collectivité. Autrement, la médiation épistémique télévisuelle ne susciterait qu'une appropriation lacunaire des savoirs, sans fécondité optimale.

Or, répétons-le encore, cet écueil constitue malheureusement une vraie pierre d'achoppement de la médiation télévisuelle à Kinshasa, étant donné la carence d'instances de relais pouvant favoriser ce processus épistémique. Rien que dans le champ scolaire, il faut relever l'absence de bibliothèques dans la quasi-totalité des écoles, un très faible taux de lecture des journaux et revues aussi bien par les élèves que par les enseignants. Sans compter que ces derniers ont du mal à assurer leur propre formation permanente.

Second changement : concernant le statut socio-sémiologique des connaissances

À Kinshasa, l'école et l'université, principales instances de médiation épistémique, sont quasiment désaxées par rapport aux grands défis sociétaux. Et pour cause, la finalité des études se limite souvent à l'obtention d'un diplôme dont la représentation la plus courante est celle d'un passeport donnant droit à des privilèges apparents plutôt que celle d'un signe de compétence ou de capacité à résoudre des problèmes dans son champ de spécialisation. D'où la boutade bien connue à Kinshasa, «plus il sort des ingénieurs en ponts et chaussées, plus les voiries se dégradent, plus le nombre de médecins augmente, plus les conditions sanitaires de la population se détériorent.» Dans cette ligne, un jésuite congolais²⁷ dégage trois modèles théoriques et explicatifs.

Le premier modèle explicatif s'inspire des théories marxistes, dont spécialement celles de Frantz Fanon et, surtout, de Paulo Freire d'après son célèbre ouvrage, *La pédagogie des opprimés*. Par rapport à ce modèle, S. Metena met l'accent sur l'aliénation dans laquelle l'intellectuel africain (congolais) semble englué. En effet, fondé sur la figure hégélienne du Maître/Esclave, ce modèle met en lumière la correspondance entretenue par la négation de soi vécue par les Africains sous la domination coloniale et les dérives actuelles de la liberté et de l'action. Suivant ce modèle, le constat d'inefficacité de l'intellectuel africain (congolais, en particulier) s'expliquerait du fait que ce dernier ne serait pas parvenu à mener les dialectiques hégélienne et marxienne : le dépassement de l'opposition Maître/Esclave et l'avènement d'une société sans classes n'ont pas été réalisés. En clair, ce que stigmatise

S.-P. Metena est le fait que l'intellectuel congolais demeure aliéné, tant qu'il continue de compter sur l'assistance du Maître et de perpétuer sa présence à travers des pratiques mimétiques devenues caduques et, par conséquent, inopérantes.

Le deuxième modèle stigmatise la vénalité de l'élite en question, appâté par l'artefact. Les manifestations concrètes de ce piège sont les gabegies financières, la mégalomanie et autres félonies qui se sont révélées comme une sorte de trahison des idéaux de départ et une sorte de perfidie par rapport au peuple qui a fait (aveuglément) confiance aux élites.

Quant au troisième et dernier modèle, l'auteur le rapproche à une aventure ambiguë, en s'inspirant sans doute de, *L'Aventure ambiguë*, l'œuvre classique du Sénégalais Cheikh Hamidou Kane que plusieurs générations d'Africains ont lue et étudiée. Dans le cas présent, il s'agit d'une *ambiguïté schizophrénique*, consistant en une tension ou un tiraillement entre deux identités : D'une part, il s'agit de celle calquée ou découlant d'une sorte de « moulage » dans la culture occidentale (en l'occurrence la science). D'autre part, il s'agit de celle qui se rapporte aux attentes de sa communauté locale. Ce processus de tiraillement a fait l'objet d'innombrables écrits aux titres éloquentes tels que *Entre deux eaux*²⁸, *Afriques indociles*²⁹, etc.

La préoccupation capitale qui traverse tous ces écrits consiste à savoir comment remédier à l'impuissance de l'intellectuel africain à lier la théorie à la pratique. En d'autres termes, ce qu'il devrait faire pour qu'il soit véritablement le levain de sa société, en articulant l'utopie d'une société plus humaine avec les techniques de maîtrise de la vie sociale et politique.

En 1993, la Conférence Nationale Souveraine a essayé de se pencher sur cette question en initiant une réforme de l'enseignement. Ainsi, l'école et tout le système éducatif y ont-ils fait l'objet d'une analyse critique, qui a abouti à l'élaboration d'une charte de l'éducation. Celle-ci a fait l'objet d'une révision et d'un approfondissement au cours de ce qu'on a appelé les États généraux de l'éducation, avec le soutien de l'UNESCO³⁰. Cet organisme a notamment recommandé à plus d'indexation des programmes scolaires par rapport aux besoins concrets de développement sociétal. Malheureusement, ces bonnes intentions sont demeurées stériles jusqu'à ce jour, en raison des turbulences (turpitudes) socio-politiques. De façon quasi inexorable, le système d'enseignement (scolaire et universitaire) a continué de périlcliter, en évoluant

de manière extra-orbitale par rapport à la galaxie des connaissances et surtout par rapport à leur évolution.

Et pourtant, ces importantes assises ont considéré l'éducation comme une priorité fondamentale («priorité des priorités») pour assurer l'avenir du pays. C'est sur elle qu'on a fait reposer le nouveau projet de société, et donc, sur sa fonction de socialisation ; fonction qui revient à une médiation de valeurs multiples et utiles pour la survie de tous. Comment une telle mission pourrait-elle être convenablement assurée s'il y a un manque manifeste d'interconnexion réelle (en action et en temps) mais aussi un manque de connexion dynamique avec l'environnement et l'histoire ?

Pertinence du paradigme hyper textuel pour la médiation sociale des savoirs

La propension des jeunes interrogés à lier média télévisuel et cognition constitue un indicateur indéniable de la place et du rôle qu'ils tiennent à accorder à la connaissance. Suivant ces déclarations, nous estimons que la métaphore de *terminal cognitif*, appliquée à la télévision, traduit plus ou moins une de ses représentations sociales à Kinshasa. Nul doute que cette attitude de jeunes kinois, en particulier ceux qui vont à l'école ou à l'université, est tout à fait contraire de celle de leurs pairs occidentaux autrement habitués à la pluralité télévisuelle et bénéficiant d'une multiplicité d'instances de médiation épistémique, enrichies aujourd'hui par le multimédia ou autres hypermédias.

La médiation épistémique télévisuelle s'avère lacunaire tant qu'elle n'est pas relayée par d'autres instances ou d'autres formes de médiation, devant mettre en œuvre d'autres dispositifs et stratégies. L'écueil s'agrandit davantage dès lors que ces autres instances de médiation (l'école ou l'université, entre autres) sont elles-mêmes défailtantes et manifestent un hiatus béant qui ne peut être comblé que moyennant des stratégies globales ou d'ensemble.

Dans le contexte congolais, les uns pointent du doigt les intellectuels. D'autres pensent aux dirigeants politiques. Cependant, peu importe ceux qui empoignent les cornes du taureau, l'enjeu majeur est celui de dispositifs permettant la capitalisation des savoirs en les rendant le plus facilement accessibles que possibles. S'agissant des jeunes de

Kinshasa, ils sont des «preneurs» potentiels, mais ce sont les modalités d'accès à l'interconnexion épistémique qui font défaut. Leur tendance à une surévaluation des «*savoirs étiquettes*» de certaines émissions peut être considérée comme un indicateur de leur soif de connaître et, en corollaire, leur disponibilité à l'apprentissage. En ce sens, on comprendrait aisément que la télévision représente, à leurs yeux, une instance effective de médiation épistémique. Une telle représentation du média télévisuel postule chez eux des postures de réception où les outils mentaux sont davantage sollicités et qui font considérer l'instant de la réception comme une confrontation entre deux instances cognitives : L'une, étant l'objet télévisuel dont la dimension cognitive est préalable au processus de la réception, aussi bien sur le plan technologique qu'énonciatif. L'autre, étant le récepteur qui déploie un ensemble d'activités mentales. Principalement deux activités : l'une consistant à déconstruire la combinatoire énonciative, c'est-à-dire non seulement les énoncés verbaux et iconiques mais également les procédés rhétoriques spécifiques ; et l'autre consistant à comprendre de façon dialectique les énoncés et appréhender leur portée ou leurs implications.

Cela étant, du point de vue épistémique, l'enjeu majeur de la télévision à Kinshasa ne peut pas être considéré comme résidant d'abord dans les contenus, mais plutôt dans une certaine connectivité, c'est-à-dire la connexion ou l'interconnexion de diverses instances de médiation épistémique présentes localement ou non. En ce sens, la dimension épistémique de la télévision invite à un travail plus ou moins systématique sur l'écologie cognitive. Son appropriation ne devrait donc pas se limiter à un processus perceptif (identification-projection-transfert) des savoirs mais, bien plus, à un travail inventif des stratégies d'optimisation et d'inter connexion. Ce dernier correspond aux fonctions de création et de communication qui confèrent effectivement à un processus d'appropriation une dimension dynamique et, de surcroît, dialectique. Et, à nos yeux, l'éducation aux médias en constitue une voie royale.

Profil paradigmatique de l'éducation aux médias (EM) à Kinshasa

«Qu'on le veuille ou non, des gens apprennent par les médias. Ce qu'il est urgent de savoir, c'est ce qu'ils apprennent, comment ils l'apprennent et si l'on pourrait les aider à apprendre mieux». ³¹

Parmi les nombreuses définitions formelles de l'éducation aux médias, retenons celle qui s'est dégagée à Séville³², dans le cadre d'un colloque d'experts en la matière. Du consensus qui s'est dégagé, l'EM est définie comme l'enseignement avec et concernant (plutôt qu'à travers) les médias. Elle se réalise non seulement de manière formelle, mais aussi informelle et devrait viser la promotion du sens de la communauté, des responsabilités sociales, de l'accomplissement personnel. En priorité, elle s'adresse aux jeunes de 12 à 18 ans, mais devrait aussi prendre en compte les enfants de 5 à 12 ans

Du point de vue des objectifs poursuivis, l'EM est généralement définie d'après ses principaux objectifs, que sont les suivants :

- «Apprendre à être un spectateur actif, un explorateur autonome et un acteur de la communication médiatique ;
- Utiliser les médias comme une technologie au service de l'intelligence.»³³

Pour le Conseil d'Education aux Médias, organe central de la Belgique francophone en EM, ces objectifs traversent les objectifs généraux de l'enseignement définis comme suit : «promouvoir le développement de la personne, amener les jeunes à construire leur savoir afin de prendre une place active dans la vie économique et à être des citoyens responsables»³⁴. Cependant, ses objectifs généraux ne s'appliquent pas strictement de la même manière suivant les différents contextes.

Ainsi, en ce qui concerne la RDC, et en particulier sa capitale, Kinshasa, compte tenu notamment des enquêtes que nous y avons mené, il nous semble indiqué d'y considérer l'éducation aux médias en tant qu'une praxis sociale présentant le profil suivant : une pratique socio-éducative innovante, *andragogique* et «*positivante*», «*démythologisante*», participative. Mais avant tout, comme partout ailleurs, c'est un projet épistémique.

Une pédagogie de la découverte et de la personnalité

Compte tenu de ce qui précède, il n'est plus besoin de revenir sur le débat engagé dans les années 80, consistant à savoir s'il fallait accorder la primauté au formateur ou à l'apprenant ? Suivant les résultats de notre enquête, nous tendrions à nous ranger du côté de ceux qui insistent sur la *pédagogie de la recherche et de la découverte*. Cela laisse entendre qu'il s'agit d'un processus dialectique. Celui-ci part de l'expérience de l'apprenant, par l'échange tantôt contradictoire, tantôt convergent et la recherche (interrogations et observations) est relancée par un éclairage du professeur, mais peut-être bien aussi par sa réponse insatisfaisante ou incomplète. Cet éclairage est basé sur une compétence qui se rapporte à la fois à sa connaissance théorique, à son expérience de récepteur ainsi que celle d'acteur social : soit en tant qu'enseignant, soit en tant que parent ou encore en tant que militant d'une association citoyenne ou autre. Le processus est donc dialectique dans la mesure où il repose sur une confrontation d'expériences à la fois diverses et convergentes. Il y a là un dépassement de la déconstruction qui a tendance à enfermer dans des catégories qui laissent à l'ombre ou tendent à minimiser les expériences concrètes et inattendues ou inédites des gens.

Dans la perspective dialectique, l'altérité des partenaires de l'apprentissage est valorisée ; tant et si bien que cela favorise le développement du sens de la responsabilité et, donc, de l'autonomie. Bien sûr, cela ne signifie pas qu'il faille encourager les tendances antinomiques ou perverses évidentes. L'enjeu consiste à promouvoir chez l'apprenant une pratique de la distanciation qui repose moins sur la « peur de la loi » que sur une acceptation consentie d'un système référentiel ou normatif. Sinon, que serait l'autonomie si elle ne revient pas à une référence à un ensemble de normes acceptées ou personnalisées ? L'appropriation, répétons-le encore, résulte d'une articulation des processus perceptifs, cognitifs et sociaux. Et ceux-ci se réfèrent fondamentalement à des systèmes axiologiques. Ici, nous débouchons par une autre voie sur la dimension de l'intériorité dont certains anthropologues de la communication en ont fait un cheval de bataille. Il ne s'agit pas seulement de ceux qui sont sous influence religieuse comme P. Babin ou même J. Lohisse. Quelque part, c'est dans cette perspective que peut se situer le débat actuel sur les dimensions éthiques de l'Internet.

En bref, la pédagogie qui doit sous-tendre l'éducation aux médias est, fondamentalement, celle qui rappelle l'antique principe socratique de la *maïeutique* ; Une maïeutique actualisée, bien sûr ! A quoi fait allusion D. Buckingham lorsqu'après une lecture comparative des approches préconisées respectivement par L. Masterman et M. Alvarado, d'une part, et J. Williamson, d'autre part, il affirme sans ambages :

What was, and remains, required was an effective pedagogy that precisely worked on changing the consciousness of the students³⁵.

Cependant, cette intériorité ou cette conscience est à comprendre, bien sûr, dans le sens d'une subjectivité interactionnelle. Par rapport à notre contexte d'étude, il est bien important d'insister sur le fait que les enjeux à relever constituent une des dimensions de cette intériorité. Ce qui veut dire cette pédagogie doit être incitative d'engagement. Sur le plan théorique, cela implique une importante prise en compte de la dimension sociétale. Depuis de nombreuses années, la plupart des expériences latino-américaines s'inscrivent dans cette ligne. Les indices de « communautés interprétatives » que nous avons repérés à Kinshasa constituent assurément une possibilité d'application d'une telle approche qui accorde une grande importance à la dimension participative et collective.

Un projet de médiation épistémique

La mise en œuvre de la pratique d'éducation aux médias à Kinshasa est fondamentalement un projet épistémique, et cela, à double titre. D'une part, parce qu'un projet est fondamentalement une activité cognitive, épistémique même. Car, la finalité de tout projet consiste à concevoir quelque chose qui n'existe pas. Ainsi, la mise en œuvre d'un projet requiert-elle une mobilisation des ressources de tous ordres, notamment une certaine capacité d'invention appelée à s'adapter au fur et à mesure que se réalisent les objectifs retenus ou assignés au départ !

D'autre part, en concevant le processus d'éducation aux médias à Kinshasa comme un projet permanent, nous voudrions mettre l'accent sur la dimension de l'invention permanente des formes les mieux adaptées aux situations sans cesse mouvantes. De plus, et à cet effet, nous voudrions insister sur la dimension de la production collective de connaissances requises. Ce disant, nous demeurons dans le sillage

du paradigme constructiviste et concevons la production des connaissances nécessaires à l'éducation aux médias en tant qu'un processus dialectique.

Une pratique socio-éducative innovante

Nous voulons considérer l'éducation aux médias, à Kinshasa, à la fois comme une innovation et comme une pratique sociale innovante invitant à adopter une attitude ouverte et dynamique. Et cela, aussi bien sur le plan des idées que des personnes. En ce sens, la compétence attendue de ces dernières ne se compose pas que des savoirs et des savoirs-faire, mais aussi des attitudes et comportements qui permettent d'utiliser efficacement ces connaissances.

Une telle vision correspond tout à fait à la pédagogie sous-jacente qui est fondée plus sur la logique de la découverte que sur celle de la transmission unilinéaire. La logique de la découverte consiste fondamentalement à valoriser les connaissances tacites. Le colloque sur les savoirs formels et informels, organisé en décembre 2000, à Louvain-la-Neuve³⁶, a enfoncé le clou sur ce qui est de plus en plus dit sur l'importance des connaissances tacites. Mais, convient-il de souligner, cela requiert des pôles avant-gardistes pour réaliser des expériences pilotes et servir de référence ou de simulation (et de stimulation) à d'autres. Et au fil du temps, toutes ces expériences devraient se structurer en réseaux si pas stricts mais effectifs.

Les moyens requis sont sans conteste importants. C'est l'enjeu, qui est d'ailleurs apparu de façon significative dans les observations et les résolutions d'un forum panafricain sur l'éducation, tenu à Dakar (Sénégal) du 26 au 28 avril 2000³⁷.

Certes, et à première vue, les technologies de communication apparaissent dans le texte de Dakar comme de simples supports d'un programme éducatif, mais elles n'en demeurent pas moins importantes, vu le rôle médiateur et donc intégrateur qu'elles ont à jouer. Ainsi que le document lui-même le relève, ce qui fait l'efficacité des enseignants et autres éducateurs, c'est le rôle essentiel des matériels didactiques appropriés, la nécessité d'allier selon le contexte, les technologies anciennes et nouvelles. De la sorte, au-delà du fait d'être des simples supports pédagogiques, l'étude des médias permettrait une meilleure perception du phénomène de la mondialisation : Ses chances ainsi que ses défis.

Une pratique andragogique et positivante

Les deux dernières décennies du 20^{ème} siècle ont particulièrement été fatales pour l'ensemble du système éducatif congolais. En lieu et place de la dimension andragogique, c'est un certain débousolement qui s'est installé, au point que d'aucuns s'interrogent sur la pertinence des études ou des diplômes. Pourtant beaucoup y croient encore, et ils n'ont pas tort!

L'éducation précoloniale (dite aussi l'initiation traditionnelle) était fondamentalement *andragogique*, d'autant qu'elle avait pour objectif de former des hommes capables de s'intégrer dans le groupe clanique et ethnique afin de participer à son maintien. L'école coloniale, elle, visait à procurer des agents à l'administration coloniale et donc à former des exécutants sans insister outre mesure sur la créativité. L'intégration sociale ne concernait pas tout à fait le groupe indigène, mais des intérêts de la métropole. Après l'indépendance, les dirigeants politiques congolais n'ont pas vraiment su apporter des améliorations de fond au système éducatif. Les efforts ont été certes notoires, mais les contenus ainsi que les stratégies soutenues se sont révélées inefficaces ou inappropriés face aux multiples défis à relever.

Aujourd'hui, la question consiste à savoir dans quelle mesure des connaissances acquises peuvent-elles être pertinentes et fécondes pour une société donnée : quels types de connaissance pour résoudre quels types de problème et comment assurer cette circularité ? Ce qui amène à poser une question plus massive, à savoir comment conférer au processus éducatif une dimension andragogique ?

Si on conçoit l'éducation aux médias comme une contribution à la construction de la personne, à la conquête de son environnement et à la citoyenneté responsable³⁸ ; si on aligne les objectifs et les pratiques sur cette conception, il y a lieu de présumer qu'elle constituerait un apport capital à une éducation andragogique aux populations congolaises, surprises par l'accélération vertigineuse du cours de l'histoire, d'autant que, de nos jours, les médias contribuent énormément à construire cette histoire, grâce aux processus identificatoires qu'ils suscitent auprès des individus et grâce à la force des symboles et des sémiotiques que leurs récits variés véhiculent.

Une pratique de démythologisation idéologique

Le premier principe fondamental sur lequel repose l'éducation aux médias est celui de non-transparence des médias. Il consiste à représenter les médias comme des instances de production des représentations élaborées de la réalité. Ces représentations ne correspondant pas forcément ni toujours à leurs référents réels. Elles se basent assez souvent sur des préjugés, des idées fixes ou des stéréotypes et même des idéologies. Lorsqu'elles deviennent des sortes de mythes, elles peuvent, consciemment ou pas, influencer le traitement médiatique de certains faits réels. Voilà pourquoi, une démythologisation de certaines idéologies renforcées ou véhiculées par les médias s'avère une dimension importante de la pratique d'éducation aux médias à Kinshasa et, sans doute, en Afrique.

La littérature abonde sur la question du complexe d'infériorité et de l'image négative des Africains. Point n'est besoin d'entrer dans les détails. Le fait est qu'à force d'avoir intériorisé une image trop dévalorisante, il en est qui ont fini par sombrer, de manière imperceptible, dans un complexe d'infériorité et une sorte d'impuissance face aux grands défis sociétaux qui exigent d'être relevés avec détermination et lucidité. Un fatalisme qui se traduit tantôt par de la résignation, tantôt par une révolte allant de la fuite physique (exil) ou morale (transferts divers) au reniement de son identité nationale.

Il est évident que de telles dispositions ne favorisent guère l'alignement, dans une perspective de performance et de compétitivité, facteurs essentiels et actuels de tout développement. Dès lors, comment ne pas voir la pertinence et l'urgence à se libérer de cette forme d'apathie et de cécité (ou de *myopie sociale*) qui amoindrissent les capacités d'inventivité et ce que nous pourrions désigner par *agressivité constructive* ? Celle-ci est à comprendre en tant qu'un processus de quête acharnée de solutions, soit-elle en face des problèmes apparemment aporétiques. Un travail de régénération profonde est indéniable d'urgence comme à long terme

L'apprentissage à la distanciation ou à l'appropriation médiatique ne devrait donc pas se limiter à une déconstruction strictement rhétorique sans en explorer les dimensions idéologiques.

Une pratique de communication participative et de culture civique (démocratique)

La communication participative est comprise ici comme un processus qui permet aux communautés de circonscrire leurs problèmes, d'en établir l'ordre des priorités, pour ensuite les résoudre en allant chercher les informations et les ressources nécessaires. Dans cette ligne, l'éducation aux médias devrait, à terme, aider les apprenants à prendre conscience de leur propre savoir, à lever des options éclairées concernant leur destinée et, enfin, à mettre en jeu et optimiser des savoir-faire vus ou appris.

En effet, dans un contexte où la liberté d'expression a été longtemps étouffée, où de nombreuses formes de savoir n'ont pas été valorisées ou l'ont insuffisamment été, l'éducation aux médias pourra contribuer à y remédier. D'abord, dans la mesure où elle incitera à une interconnexion des savoirs et d'instances de médiation épistémique ; puis, d'autant qu'elle rendra plus dialogique la communication entre enseignants et professeurs. Enfin, du fait qu'elle entraînera les jeunes à exprimer leur opinion sur des questions collectives et, ce faisant, de porter un intérêt plus analytique sur la vie sociale, dans laquelle ils sont impliqués de quelque façon. C'est donc une contribution à la formation de la citoyenneté responsable.

Dans cette ligne, l'éducation aux médias pourra apporter ou renforcer l'inéluctable confrontation entre les différentes logiques en jeu dans l'interaction médiatique et inviter ainsi à une attitude dialectique. Or, c'est justement cette attitude qui permet, sur le plan subjectif, de prendre conscience de ses capacités réflexives mais aussi de celles des autres. Sur le plan pragmatique, elle permettra de prendre conscience des particularités de l'énonciation médiatique, en tant que construction sémiotique, dont l'ancrage cognitif est le schéma intégrateur ou la mémoire (tri-sectorielle.)

Certains auteurs désignent cette instance simplement par «intériorité»³⁹. Ainsi, pour M. Pichette, l'un des objectifs de l'éducation aux médias consisterait à favoriser «la culture de l'intériorité»⁴⁰. L'intériorité... le mot est lâché.

Une pratique aux frontières du réel : l'intériorité, ultime et intime instance impliquée

L'intériorité constitue d'une certaine façon la finalité sous-jacente – voire subliminale - dans le sens où la formation est conçue comme une initiation aux médiations ou «voies symboliques» (une expression quasi magique, chez P. Babin !). Évidemment, la question est de pouvoir déterminer ces aspects de l'intériorité qui méritent tant d'être éveillés ainsi que le rôle qu'ils ont à jouer dans le processus d'appropriation médiatique.

P. Babin, prêtre catholique de son état, ne peut qu'assimiler l'intériorité à l'éthique chrétienne, qui procède d'un Esprit invisible : Dieu. Mis à part la dimension de Dieu, il nous semble qu'il s'agisse fondamentalement d'un système axiologique. Comprise en tant qu'un référent axiologique, théoriquement, l'intériorité ne peut pas être unique pour tous et partout. Elle doit différer selon les cultures et les horizons. Cependant, un certain nombre de valeurs sont communes à toute l'humanité, où que l'on soit. Ce sont sans doute les expressions et, surtout, l'ordre de priorité qui crée les différences majeures, suivant les circonstances ou les contingences.

Dans cet ordre d'idées, nous estimons qu'en ce début du troisième millénaire, par exemple, les Congolais ne doivent pas nécessairement concevoir les aspects de l'intériorité de la même manière qu'à l'ère pré-coloniale. En effet, qu'est-ce que la solidarité aujourd'hui ? Comment gérer le patrimoine collectif à l'ère où les ethnies sont fédérées en État ? Comment entretenir les rapports avec les nations puissantes aujourd'hui ? Autant de questions qui indiquent que l'intériorité du Congolais d'aujourd'hui ne consiste pas forcément à perpétuer les formes du passé : par exemple implorer *Nzambi a Mpungu*, le Dieu Providence, pour qu'il ramène du gibier, alors qu'il faudrait trouver les moyens, consistant soit à promouvoir la conservation des espèces, soit à substituer le gibier sauvage par des produits d'élevage. Il ne s'agit pas de dénier la Providence, mais il convient de lui accorder sa juste place et à l'homme, sa responsabilité de gérer et de fructifier le patrimoine de vie à sa disposition.

Conclusion

Les résultats des investigations que nous avons menées à Kinshasa confirment, de façon indubitable, la métaphore de terminal cognitif qui est attribuée à la télévision. Cependant, la médiation épistémique que ce média est appelé à assurer dans le contexte actuel de la RDC invite à une réflexion qui tienne compte du statut sémiologique accordé au savoir dans la société congolaise actuelle, de la situation opérationnelle des autres instances de médiation épistémique, notamment l'école et l'université, ainsi que des exigences de l'énonciation télévisuelle.

Dans tous les cas, l'appropriation du média télévisuel devra de plus en plus s'effectuer moins de façon verticale, linéaire qu'horizontale, sélective ou «hypertextuelle». Ce qui laisse entendre que la médiation épistémique télévisuelle est placée dans une articulation d'autres médiations épistémiques. Il va sans dire que cette multiplicité des connexions constitue un facteur favorable à l'exercice de la distanciation dialectique, vu les opportunités de comparaison ou de confrontation dialectique induite. Encore faudra-t-il savoir naviguer dans cet océan d'informations et de messages, mais surtout y trier les informations utiles afin d'en tirer parti.

Car, comme l'a si bien vu Régis Debray, «un écran récepteur de télévision est une tête d'épingle ou la tête chercheuse d'une immense organisation sans organisateurs à caractère socio-économico-technico-scientifico-politique, beaucoup plus, en tout cas qu'un réseau de régies de production et de programmation d'images électroniques»⁴¹ Mais cette tête chercheuse, ajouterions-nous, n'est pas auto-opérante, elle nécessite une impulsion, dans la mesure où l'utilisateur est appelé à prendre en mains son propre parcours dans le labyrinthe télévisuel. Et le dispositif ergonomique lui sert de prothèse (idée chère à Mc Luhan) au processus cognitif personnel activé et articulé à la fois par l'expérience (passée et récente), par l'imaginaire mais également par l'*appeal* des images, tantôt défilant, tantôt flashant au rythme du zapping qui confère aux sons un style, disons, *rap* ou *hip hop*.

Tout compte fait, la médiation télévisuelle à Kinshasa interpelle un des aspects les plus fondamentaux de l'être humain, à savoir l'intelligence. Celle-ci apparaît alors comme constitutive d'une identité

qui n'est pas tant celle d'un être transcendantal mais d'un être *in situ*, situé dans un environnement à conquérir et à améliorer constamment, grâce à des stratégies bien pensées et adaptées. Car, il est bien évident que le changement qualitatif du savoir entraîne une augmentation de la productivité, grâce à une gestion intelligente ou systématique des ressources. Malheureusement, à ce jour, le processus d'appropriation socio-cognitive du média télévisuel à Kinshasa souffre d'une carence : celle des stratégies systématiques et des dispositifs de son optimisation. Et l'éducation aux médias constitue une de ces stratégies et de ces dispositifs dont on doit non seulement déplorer la carence, mais promouvoir de toute urgence.

Il est possible qu'en s'arrêtant à l'idée que la télévision est une «immense organisation sans organisateur», d'aucuns pourraient se demander si l'appropriation télévisuelle (ou médiatique) n'était pas qu'«une rêverie lilliputienne⁴²» ou une sorte de ruse symbolique qui consisterait à appréhender la totalité par la plus petite de ses parties. D'autres se demanderaient encore si à travers leur énonciation caractérisée par l'ellipse et la synecdoque, les médias ne nous offraient-ils pas le monde dans une coquille de noix ; et si l'éducation aux médias, de son côté, n'était pas comparable à la bataille de Don Quichotte contre des moulins, sinon au mythe de Sisyphe, c'est-à-dire à un éternel recommencement. Peut-être que oui, pour le dernier cas ! Mais, comme l'a confirmée une vaste enquête mondiale menée à travers le monde sous l'impulsion de l'UNESCO⁴³, l'éducation aux médias n'en demeure pas moins une nécessité évidente, en tant que processus de médiation de savoirs médiatiques et processus d'optimisation de la participation démocratique.

Bibliographie

- BEVORT E. e.al., *Évaluation des pratiques en éducation aux médias ; leurs effets sur les enseignants et leurs élèves. Cinq situations considérées comme pilotes (1994-1996)*, Paris, CLEMI, 1999.
- BOURDON J. et JOST F., *Penser la télévision*, Paris, Nathan, 1998.
- Conseil de l'éducation aux médias, *L'éducation aux médias et à l'audiovisuel*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 1996.
- COURBET D. et FOURQUET M.-P. (dir.), *La télévision et ses influences*, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- JOST F., *La télévision du quotidien*, Bruxelles, De Boeck, 2^e éd. 2003.

- LOCHARD G., *Apprendre avec l'information télévisée*, Bruxelles, EPO, 1991.
- PIETTE J., *Education aux médias et fonction critique*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- PUNGI A.-U. L., What do Young Congolese know about Television ? Results of a survey among the young people of Kinshasa (D.R.Congo)", *Educommunication News*, n°48, Brussels, UNDA, September 1999, p.9-11.
- SILLA M., *Le paria du village planétaire ou l'Afrique à l'heure de la télévision mondiale*, Dakar, Les Nouvelles éditions africaines du Sénégal, 1994.
- THOMAS F., *Rapport de «Télécole». Une opération d'éducation des jeunes aux médias en Communauté française*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 1992.
- WOLTON D., *Penser la communication*, Paris, Flammarion, 1997.

Notes

- ¹ Article tiré de notre thèse de doctorat en sciences sociales (information et communication), intitulé, *Du prisme à l'interface. Dialectique d'appropriation du média télévisuel en un contexte africain : Kinshasa. Repères épistémologiques pour l'éducation aux médias en R.D.C.*, Université catholique de Louvain (UCL), 2001.
- ² Professeur associé aux Facultés catholiques de Kinshasa
- ³ G. Jacquinot, «La télévision, terminal cognitif », *Réseaux*, n° 74, Paris, CNET, 1995, p. 11-16; «De la nécessité d'innover l'éducation aux médias», *Communications*, vol. 16, n°1, Québec, Université Laval, 1995.
- ⁴ CLEMI est l'acronyme de Centre de liaison de l'enseignement et des moyens de l'information
- ⁵ Centre d'éducation aux médias
- ⁶ Groupe de Recherche en médiation des savoirs, l'une des unités de recherche du Département de communication de l'Université catholique de Louvain (UCL)
- ⁷ Nombreux documents et colloques à ce sujet peuvent être consultés ou repérés sur le site de l'organisation : www.unesco.org.
- ⁸ J. Lino Pungi A. U., *Du prisme à l'interface. Dialectique d'appropriation du média télévisuel en un contexte africain : Kinshasa*. Louvain-la-Neuve, 2001. Inédit.
- ⁹ Jusqu'à ce jour la typologie de quartiers la plus utilisée est celle de L. de Saint Moulin qui distingue quatre types de quartiers :
I. Quartiers résidentiels (désignés par A, dans notre étude),
II. Quartiers cadastrés (B)
III. Nouveaux quartiers(C)
IV. Quartiers périphériques (D)
Nous avons ajouté une cinquième catégorie que nous avons désignée par «quartiers périphériques éloignés» (E)
- ¹⁰ Nous avons initié et mis en place un centre d'éducation aux médias, Medi@ction,

dont les activités ont commencé en janvier 2002, avec une session de formation des formateurs. Durant cette année, 30 enseignants du secondaire des écoles catholiques ont suivi la formation et ont commencé à organiser différentes activités d'éducation aux médias dans leurs écoles respectives. Deux autres promotions, dont l'une composée uniquement des femmes, ont commencé en janvier 2003. D'après les statistiques de juillet 2004, ils sont 170 ceux qui ont suivi au moins un module sur les trois prévus. Ceux-ci jouent en fait le rôle de pionniers et de multiplicateurs dans les 60 écoles qu'ils représentent.

Pour l'année scolaire 2004-2005, l'accent est particulièrement mis sur l'actualité (la méthodologie de sa sélection et de l'enseignement de son analyse) compte tenu des enjeux et défis actuels de la RDC. 20 écoles servent des modèles pour un enseignement de l'actualité de façon systématique (avec fiche spéciale de préparation et d'évaluation) et intégrée dans l'horaire normal. Depuis le commencement, nous procédons régulièrement à des évaluations (au niveau du staff, au niveau de la commission de suivi pédagogique constituée d'enseignants et des préfets d'écoles ; trimestriellement et annuellement).

- ¹¹ W. Schramm e.al., *Television in the live of our children*, Stanford, Stanford University Press, 1961, 169 p.
- ¹² G. Lochard et J.-C. Soulages, *La communication télévisuelle*, Paris, Armand Colin, 1998, p. 137.
- ¹³ J. Huizinga, *Homo ludens*, Paris, Gallimard, 1951.
- ¹⁴ Reprise de J.-M. Vernier, "Nouvelle formule scénique des jeux TV", *Quaderni*, n° 4, Paris, 1988, p.60.
- ¹⁵ M. Maffesoli, *Au creux des apparences. Pour une éthique de l'esthétique*, Paris, Poche, coll. « Biblio Essais », 1990, p.10
- ¹⁶ P. Lévy, *op.cit.*, p. 208.
- ¹⁷ *Ibidem.*, p. 196-197
- ¹⁸ *Ibidem.*, p. 208.
- ¹⁹ *Ibidem.*, pp. 196-197.
- ²⁰ M. Pichette, "Une école contemporaine de la société, de la culture et des jeunes. Le projet éducatif de l'éducation aux médias", <http://www.media.awareness.ca/fre/prof/mediacan/vivre/pichette.htm>, p. 5.
- ²¹ Citée par M.Pichette, *art.cit.* p. 7.
- ²² P Lévy, *L'intelligence collective*, Paris, La Découverte, 1990, p. 32.
- ²³ Cité par M. Pichette, *art. cit.* p. 7.
- ²⁴ P Lévy, *op, cit.*, p. 32.
- ²⁵ Cité par M. Pichette, *art. cit.* p. 7.
- ²⁶ M. Wolf, "L'analyse de la réception et la recherche sur les médias", *Hermès*, 11-12, 1992, p. 276-277.
- ²⁷ M.Wolf, *art. cit.* p. 278.
- ²⁸ S.-P. Metena M'nteba, "L'universitaire en Afrique noire : un facteur de libération et de constructions nationales ? A quel prix ?", *Zaire-Afrique*, n°304, Kinshasa, CEPAS, avril 1996, p.161-175.
- ²⁹ V.Y. Mudimbe, *Entre deux eaux*, Paris, Présence africaine, 1972.
- ³⁰ A. Mbembe, *Afriques indociles. Christianisme, pouvoir et État en société post-coloniale*, Paris, Présence africaine, 1988.
- ³¹ Les États généraux de l'éducation en RDC ont eu lieu du 20 au 29 janvier 1996, à Kinshasa. Ils se sont inscrits dans le prolongement de la Conférence Nationale

- Souveraine (CNS), plus précisément sa Commission de l'Éducation.
- ³² G. Jacquinot, "Apprendre des médias", *Communications*, n° 33, Québec, 1981, p.7-9
- ³³ Atelier international d'experts en éducation aux médias, Séville du 12 au 14 février 2002. Notes personnelles.
- ³⁴ Conseil de l'éducation aux médias, *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 1995, p.11-12.
- ³⁵ Conseil de l'éducation aux médias, *op. cit.*, p. 12.
- ³⁶ D. Buckingham, "Media Education : From Pedagogy to practice" in *Media Education. An Introduction*,
- ³⁷ Groupe de recherche en médiation des savoirs (GREMS), *Savoirs formels, savoirs informels*, Colloque à Louvain-la-Neuve, 14-15 décembre 2000.
- ³⁸ Forum sur l'éducation pour tous, *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, texte adopté au forum de Dakar (26-28/4/2000), inédit.
- ³⁹ Conseil de l'éducation aux médias, *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias. Dossier de synthèse*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 1996, p. 25-33.
- ⁴⁰ C'est le cas entre autres de P. Babin et M. Pichette, parmi tant d'autres. Nous avons consacré un de nos précédents travaux de recherche dans cette perspective (Mémoire pour de licence en communication sociale et religieuse, présenté à l'Université catholique de Lyon/France, 1988.)
- ⁴¹ M. Pichette, "L'éducation aux médias : une thématique transversale", <http://www.media-awareness.ca/fre/prof/mediacan/pichette.htm>, p.5.
- ⁴² R. Debray, *Manifestes médiologiques*, Paris, Gallimard, 1994, p. 48.
- ⁴³ Expression de G. Bachelard faisant allusion à la légende de Gulliver au pays des nains : Lilliput.
- ⁴⁴ D. Buckingham et K. Domaille, *Youth Media Education Survey 2001*, Final Report presented at the UNESCO Seville Seminar, February 14-17 2002.

