

## **DISPOSITIFS NARRATIF ET ARGUMENTATIF :**

### **Quel intérêt pour la médiation des savoirs ?**

#### **Le dispositif comme agencement situé**

La notion de dispositif peut aider à définir le caractère récurrent de nombreuses formes de relations médiatiques : relation du téléspectateur face à son écran, du visiteur en situation muséale, du spectateur de salles obscures, etc. Selon le point de vue que nous allons développer, le dispositif ne se résume ni à l'individu/récepteur, ni à la production médiatique et encore moins à la seule situation de réception, mais il correspond à une action très concrète et très située de tous ces éléments les uns envers les autres. C'est à la rencontre de ces trois éléments qu'émerge le dispositif. Il ne peut donc avoir un caractère fixe ou répétitif et c'est dans le cadre d'un contexte spatio-temporel affectivement et cognitivement situé (motivé, initié) mettant en présence un média et des utilisateurs, que le dispositif prend corps.

Le dispositif ne va donc pas être défini comme une structure vide et inerte, précédant les individus/récepteurs et qui serait animée par leur action et leur présence. Tout simplement, nous considérons qu'il n'y a pas de dispositif tant que ne coexistent pas un individu dans une posture cognitive spécifique, un document médiatique et les caractéristiques de leur rencontre.

En effet, nous allons voir ci-après qu'il serait stérile d'analyser des rencontres médiatiques en se cloisonnant à une approche de la production ou à une approche de la réception. Isoler le registre productif en dégageant le document de l'individu qui lui serait confronté nous cantonnerait dans une lecture de type grammatical des textes médiatiques ou à une reconnaissance d'intentions d'auteurs peu fécondes pour l'analyse des effets réels. De même, isoler l'analyse en réception en faisant de l'individu-récepteur, l'instance première préjugant de la qualité ou de l'efficacité de la rencontre médiatique serait nier le potentiel propre aux documents médiatiques eux-mêmes et celui inhérent aux conditions de la rencontre de ces documents avec les

individus/récepteurs. Considérer toute rencontre médiatique comme l'émergence d'un dispositif nous permettra donc de réfléchir à la dimension réceptive des productions médiatiques, aux formes de raisonnement qu'elles entraîneront, au type de lien social qu'elle créeront. Ce regard doublement posé en production et en réception, nous permettra également d'analyser avec plus de pertinence la complexité de ces dispositifs médiatiques et, dans le champ qui nous occupe, de juger leur potentialité à déclencher un processus de médiation des savoirs.

Cette conception trouve son origine et sa justification dans un constat d'échec souvent réitéré. En effet, de nombreux auteurs et dans des domaines divers, ont exprimé la difficulté de réaliser des rencontres de médiation, liées à l'utilisation d'un média, qui soient totalement satisfaisantes (Jacquinot, 1995, p. 16 ; Chailley, 1995, p. 34 ; Publics et Musées 7, 1995).

L'exemple le plus souvent mentionné est celui de l'audiovisuel. On ne compte plus les ouvrages révélant la difficulté des initiatives pédagogiques alliant audiovisuel et pédagogie. Les conditions techniques et financières, institutionnelles et politiques fréquemment évoquées, font à notre avis souvent écran à d'autres difficultés profondes, celles de faire coexister dans un dispositif commun, des modes de réception qui puissent être ressentis par les individus/récepteurs, comme une expérience congruente et unifiée. Des sphères différentes se confondent et ne trouvent pas forcément de cohérence par le simple fait de leur rencontre. Il y a donc lieu de réfléchir à l'aménagement de ce dispositif particulier de réception.

Un autre exemple tout aussi révélateur est peut-être celui de la rencontre entre le musée et l'école. Certaines écoles viennent au musée avec un regard scolaire, en ressortent sans y avoir vécu une expérience muséale (Publics et Musées 7, 1995). Les attentes dégagées par l'un (visiteurs et spectateurs), les propositions faites par l'autre (structure sémio-pragmatique d'un document, contenu, ...) et les conditions de leur rencontre (type de motivation, conditions concrètes de visite ou de visionnement,...) sont des facteurs inhérents à chacun de ces pôles. Aucun d'eux ne peut avoir maîtrisé en amont ce que l'autre a à lui proposer. C'est donc au moment de la rencontre et dans l'après rencontre que tout va se jouer. Et dans le chef de chaque « acteur » de ce dispositif médiatique, se construisent des attentes, se projettent des modalités de réception, s'élaborent des motivations différentes de rencontre. Cette conception du dispositif peut être rapprochée de l'*espace de la performance* tel que décrit par Silverstone dans le cadre des musées. Un espace où il ne faut ni être aveugle à l'exercice du pouvoir textuel, ni affirmer le pouvoir du récepteur sur les textes, mais considérer cet espace/temps comme un « espace de participation mutuelle des acteurs, des textes et des objets » (Silverstone, 1998, p. 178).

## **Émergence d'une posture cognitive *a priori***

L'individu/récepteur va en effet développer relativement consciemment certaines attentes par rapport au média, qui peuvent être orientées suivant différents facteurs.

Nous avons tous une connaissance approximative de ce que peut nous procurer une expérience médiatique particulière. Peut-être est-ce une *connaissance globale* d'un média qui va conditionner la rencontre : aller au musée, regarder la télévision, se rendre au cinéma, sont des expériences dont on peut *a priori* construire un schéma expérientiel plus ou moins attendu.

Mais la motivation peut se conditionner plus finement par un *élément intrinsèque* du média. Regarder un journal télévisé ne correspond pas à la même expérience télévisuelle que se délasser devant une émission de variété ou regarder un soap opera. De même, visiter une exposition scientifique ne correspond pas à la même expérience muséale que la visite d'un musée d'art, ou encore, la contemplation de telle œuvre précise dans un musée connu ne correspond pas à la visite touristique de l'incontournable musée de telle ou telle ville.

Le conditionnement de ces expériences est soit lié à une connaissance personnelle préalable, soit à une indication formulée via des guides touristiques ou, pour reprendre le cas du média télévisuel, par la présentation dans les magazines spécialisés. Nous pouvons au passage constater que ces magazines nous informent sur des critères particuliers : l'accent est mis davantage sur le genre (documentaire, série fictionnelle, feuilleton,...) que sur des caractéristiques internes au document. Or, il conviendrait de s'interroger sur l'influence de ces annonces dans la posture cognitive des spectateurs. Le genre annonce en effet un univers de référence particulier lié à un type d'intentionnalité (informer, distraire,...). Il annonce donc une forme globale de traitement dont le spectateur se fait une idée préconçue et sur base de laquelle il construit ses attentes.

Une troisième forme d'attente participant à la construction de la posture cognitive *a priori* de l'individu, pourrait être liée à la *potentialité réceptive* du média, conditionnant toujours un modèle général de démarche physique et mentale : déambuler physiquement (dans un musée), s'asseoir (devant son écran) ou choisir le confort de la salle de cinéma sont des conditions de réception qui peuvent intervenir dans la construction de la motivation du contact médiatique, quel qu'en soit son objet.

Parfois encore, l'individu n'est pas totalement maître de sa rencontre médiatique et ce sont des *facteurs extérieurs* à lui-même et au média qui justifient la rencontre, favorisent ou assurent le contact médiatique. C'est par exemple le cas du visionnement de documents en classe ou de la visite scolaire d'un musée.

Que la rencontre soit justifiée par des éléments relevant des caractéristiques du média (caractéristiques internes, annoncées, réelles ou potentielles), relevant de l'individu/récepteur potentiel (état de mobilité physique ou mentale, de désir relativement intense d'initier la rencontre,...), il se construit ce que j'ai appelé une *posture cognitive a priori*. Cette posture cognitive a toujours une dimension générale « *a priori* » parce qu'en tout individu s'élabore une idée globale de ce que l'expérience médiatique vers laquelle il s'oriente pourra lui apporter : il ordonne consciemment ou non les médias entre eux, les classe et se fait une idée de ce qu'il peut attendre d'eux. Et la posture cognitive a toujours une dimension *spécifique* parce qu'elle ne peut-être vécue que dans un contexte unique et non répétitif.

## Évolution vers une posture cognitive spécifique

Une étude récente de S. de Cheveigné illustre l'importance de cette posture cognitive *a priori*. Elle a montré que les scientifiques ayant une certaine conception du savoir ainsi que de leur manière d'apprendre, affichaient une position globale relativement sceptique par rapport au média télévisuel et n'accordaient que peu de crédit à sa capacité pédagogique à leur égard. Ils ne lui accordent donc pas facilement le statut de média d'apprentissage (De Cheveigné, 1997).

De manière plus générale, nous pourrions dégager les intérêts et les désavantages qu'il y a à construire cette posture cognitive. Des intérêts parce que des études ont montré que des situations intéressantes d'apprentissage pouvaient avoir lieu avec la télévision quand les enfants ne venaient pas greffer un modèle scolaire sur leur réception audiovisuelle (Chailley, 1995). M. Chailley a montré que la télévision pouvait faire apprendre si tant est qu'on lui prêtait ce type d'intention.

Par contre cette posture cognitive *a priori* peut se révéler un frein. En effet, si en regardant un document télévisuel en classe, l'élève s'applique à construire un regard scolaire (alors qu'il faudrait privilégier un regard d'un autre ordre, faisant par exemple, moins de place à la mémoire), il se freine lui-même dans l'imprégnation possible du document médiatique. Il octroie une place privilégiée aux conditions institutionnelles du visionnement au lieu de se laisser porter par les caractéristiques internes du document.

De plus, il y a place pour des « erreurs de jugement » dans la construction de la posture cognitive *a priori*, notamment parce que le genre annoncé pourraient venir influencer arbitrairement le spectateur dans ses attentes. S'il sait que ce qu'il va regarder est un film de fiction ou une série américaine, un document de vulgarisation scientifique ou un journal télévisé, il cloisonne son attente médiatique et cela peut engendrer une posture cognitive inappropriée. En effet, la classification en genre ne tient pas compte, comme le suggère G. Jacquinot, d'un « mode spécifique d'expression en fonction d'un mode spécifique d'objectifs » (éducatifs, par exemple) mais elle est souvent thématique.

Cependant, la posture cognitive *a priori* correspondant à la mise en place d'un schéma spectatorial général (affectif, cognitif,...), tant fonction de l'état d'esprit du spectateur que d'un éventuel genre annoncé, va pouvoir varier en cours d'effectuation du dispositif. Et c'est dans le cadre d'une négociation parallèle au déroulement de la rencontre qu'elle va devenir une posture cognitive spécifique.

En effet, si la posture cognitive *a priori* était suffisante pour conditionner l'efficacité d'un document audiovisuel à visée d'apprentissage, il suffirait d'annoncer la couleur de la vulgarisation pour que le public se mette en posture cognitive adéquate et entre en apprentissage... Vœu pieu ! Il nous faut donc observer de plus près ce qui, du côté du document, peut modifier ou renforcer cette posture pour l'orienter de façon spécifique.

### **Le document**

On l'a vu, le spectateur offrira une sorte de résistance au document, de façon plus ou moins consciente ou armée. Cette résistance s'effectuera sur le contenu, par exemple s'il a un niveau de connaissance initialement élevé de la thématique ou sur l'expression, selon ses habitudes médiatiques, son degré de sensibilisation aux médias. Mais le document, en amont de sa réception, révèle toujours certaines caractéristiques sémio-pragmatiques qui vont influencer le mode de réception ou envisager un certain mode relationnel et cognitif. Il détient en partie le pouvoir de moduler, modifier, incliner à sa manière la posture cognitive construite.

Si des éléments, comme le genre annoncé, ont permis l'élaboration d'une posture cognitive *a priori*, l'effectuation du dispositif va avoir une influence sur cette posture, entre les deux va s'entamer une négociation.

Nous pourrions essayer de voir où se manifestent avec le plus d'insistance les relations de pouvoir entre un document et ses individus/récepteurs, mais d'autres auteurs, comme G. Leblanc (Jacquinot, Leblanc, 1996) ont déjà montré que certaines *orientations du document* pouvaient avoir une influence conséquente sur le récepteur. Il montre par exemple, que des documents à forte dimension narrative pouvaient induire une diminution de l'effort d'apprendre pour des documents à visée d'apprentissage diffusés dans le milieu du travail.

Les *caractéristiques structurelles* du document modifient également la perception. Ainsi, G. Jacquinot (Jacquinot, 1977) a montré toute l'influence de certaines constructions syntagmatiques dans les opérations mentales sollicitées de la part des individus.

Le document se présente donc comme possédant une structure sémio-pragmatique particulière visant à faire transiter son contenu par différents moyens visuels, sonores ou textuels mobilisant le spectateur et le forçant à ajuster sa posture. Si cette négociation n'est pas admise par le spectateur, différents cas de figure se présentent : rejet du document et interruption du contact (zapper, quitter le musée,...), ou remise en cause de ses compétences à entrer dans ce type de relation spectatorielle. Deux recherches menées antérieurement m'autorisent à poser la double réflexion suivante. D'abord, il semblerait qu'un document extrêmement centré sur le point de vue d'une voix off autoritaire, amène inévitablement le spectateur qui ne comprendrait pas bien les propos tenus, à se construire l'image d'un public-cible duquel il s'exclurait. C'est donc sa compétence de spectateur qu'il remet en cause et non la qualité du document à être éducatif. D'un point de vue pédagogique, cela peut mener à l'échec du projet de médiation. Par contre, plus le spectateur est à même d'opérer un jugement critique sur les médias en général (et télévisuel dans le cas de mon exemple), plus il peut remettre en cause le document dans sa dimension structurelle ou sémio-pragmatique. Ceci plaiderait en faveur d'une double évolution : vers une élaboration de documents éducatifs centrés le moins possible sur un personnage radical reflétant une autorité pédagogique désincarnée n'autorisant pas la confrontation de points de vues d'une part et, d'autre part, vers une évolution des démarches d'éducation aux médias, afin de développer les compétences critiques des individus/récepteurs.

### ***Le contexte***

Dans la rencontre entre ces deux pôles de la communication, l'individu et le document, se jouent aussi toutes les dimensions propres au contexte de rencontre. Une salle de classe n'induit pas les mêmes comportements de vision et n'offre pas les mêmes potentialités d'action que le salon familial ou la salle de cinéma. Ces éléments concourent à construire des conditions de visionnement spécifiques et donc un visionnement qui l'est tout autant. G. Leblanc a montré qu'une posture différente s'établissait, selon que le moment de visionnement relève d'un contexte de temps de loisir ou de temps de travail. Visionner en classe conditionne donc les enfants dans une posture cognitive propre aux écoliers tandis qu'il y a atténuation de l'intention d'apprentissage, en contexte familial. De même, suite aux travaux de Metz et de Baudry sur les dispositifs cinématographiques, on peut avancer que les conditions de visionnement influent sur les perceptions sensorielles, psycho-motrices et cognitives des spectateurs.

### ***Science et vs : des formes et un enjeu, la circulation***

Outre (et à travers) leurs caractéristiques rhétoriques ou d'exposition, un des enjeux fondamentaux de la circulation du savoir scientifique constitue son appropriation et sa légitimation par les pairs et le public. Cette légitimation s'inscrit déjà dans l'octroi des crédits de recherche et poursuit un trajet (non linéaire) de reconnaissance sociale allant des pairs (*reconnaissance par la société savante*), aux mass-média (*reconnaissance par les mass-média*) et aux publics (*reconnaissance par un groupe social*) (Namer, 1985). Le point précis de notre travail se situe à l'intersection de ces deux dernières. Il pose son regard sur les dispositifs susceptibles d'optimiser la légitimation par le public (en favorisant la prise de conscience de cette capacité et en lui en donnant les moyens de l'activer).

A ce stade, il semble utile d'exposer que la VS n'est, selon nous, en aucun cas un discours second du discours de science. Elle constitue simplement un discours autre, car aucun des deux discours ne peut se prévaloir d'une supériorité en termes de fidélité à la réalité. Silverstone décrit la science comme « la description d'un processus et le récit de sa genèse » (Silverstone, 1999, p. 178). Pour Jacobi, le texte scientifique se définit comme une « fiction scientifique » (Jacobi, 1999), et selon Mondada, déjà en quittant le laboratoire, il « se présente comme un rapport de ce qui s'est passé, tout en effaçant les traces de ce qui s'y est effectivement passé » (Mondada, 1995, p. 60).

Nous n'entamerons pas une description évolutive de la VS et de la science elle-même, mais avançons que leurs rhétoriques respectives, leurs formes et leurs modèles sont en constante évolution et se font des emprunts mutuels. Jacobi rappelle que des études socio-linguistiques ont remis en cause « les classifications réductrices où une vulgarisation (produite par un médiateur) approximative et recourant en permanence aux analogies et métaphores s'opposait aux discours

légitimes d'exposition de la science réservés aux acteurs reconnus de la communauté scientifique », que les vocabulaires (pour n'aborder que l'aspect linguistique) scientifiques spécialisés « ont un fonctionnement plus diversifié, plus complexe et plus souple que ne le laissait penser l'idéal de biunivocité si souvent mis en avant pour distinguer le registre savant de la langue commune » (Jacobi, 1999, p. 34). Il va même jusqu'à avancer qu'à certains niveaux d'édition, la communication scientifique spécialisée utilise des procédés originaires de la VS pour améliorer son « efficacité argumentative » (Jacobi, 1999, p. 23).

## **La médiation des savoirs : un processus en aval de la transmission**

Comme cela a pu se comprendre via les exemples donnés, notre conception du dispositif prend un sens tout à fait spécifique dans l'objectif d'une médiation des savoirs et se justifie par la place prépondérante et en constante évolution des médias dans notre rapport au savoir. Si nombre des connaissances de nos contemporains sont davantage issues de leurs contacts médiatiques que de leur parcours scolaire (Valenduc, Vendramin, 1996, p. 15), il paraît justifié de développer une réflexion approfondie sur la nature de ces savoirs, leurs modes de circulation notamment médiatiques dans la société. Il s'agit donc de réfléchir d'une part aux processus de légitimation par les médias (qui décide de la médiatisation de telle ou telle problématique ?) et d'autre part, aux processus de légitimation par les individus/récepteurs (quelles dimensions sémio-pragmatiques traversent les documents médiatiques qu'ils fréquentent, quelle place y est laissée pour leur jugement et quelle co-construction du sens est favorisée ?). Il ne va pas du tout de soi, à l'analyse de documents de VS télévisés par exemple, que cette forme de légitimation en aval, soit souvent possible. Parce que la construction des documents n'ouvre pas à ce type de démarche intellectuelle mais également parce que les individus ne sont peut-être pas suffisamment conscients de leur capacité à développer des savoirs indépendamment des structures officielles d'apprentissage. Et cette seconde raison justifierait à elle seule le développement de documents éducatifs d'une grande qualité *médiative* : car comment se sentir maître de son savoir lorsqu'on est de manière incessante confronté à des documents où l'expert occupe la place de l'autorité, de la parole vraie, où le scientifique détient le savoir, où la parole est principalement donnée à l'intellectuel vis-à-vis duquel seul des pairs — et dans des sphères autres que médiatiques — peuvent contre-argumenter.

Bien qu'ils nous aident à développer notre savoir, les médias nous mettent donc aussi en position difficile par rapport à lui : Qui produit le savoir et qui a pour mission d'apprendre ? Qui peut prétendre détenir un savoir ? Comment se constitue l'axe sachant/non sachant ?

Notre objectif est d'une part de tenter de décrire des modalités dispositives qui permettent une médiation optimale des savoirs plutôt qu'une simple transmission, et d'autre part que ces nouvelles modalités dispositives permettent à une problématique de la réception de prendre le pas sur une idéologie de la production, dans laquelle la médiagenie des thématiques ou leur enjeu politique primerait sur la mise en place du dispositif idéal pour les médier.

Nous présupposons avec vigueur qu'il ne suffit pas d'une mise en média pour enclencher une légitimation par le public ; encore faut-il que cette mise en média puisse conditionner, par ses dispositifs, une *mise en action cognitive* (Belisle, Aït El Hadj, 1985). Un dispositif transmissif correspondrait à un pur transfert d'information, un dispositif médiatif permettrait quant à lui, le développement, l'intégration des savoirs nouveaux aux savoirs antérieurs de l'individu et donc la prise en compte de ces derniers.

A l'analyse de documents de VS télévisés, nous avons pu dégager deux grandes formes de dispositifs de médiation dont les effets potentiels sur la relation et sur les processus cognitifs sont variables.

Les hypothèses de réception que notre analyse a permis de construire gagneraient à être validées empiriquement afin que le questionnement sur les effets induits cède progressivement la place à une typologie des modalités dispositives stimulant les postures cognitives spécifiques attendues.

## **Les dispositifs de médiation argumentative et narrative**

Concrétisons maintenant cette définition du dispositif, en évoquant ces deux formes de médiation relevées dans des documents de VS télévisés et qui peuvent constituer des caisses de « raisonnance » différentes lors de l'effectuation du dispositif. La notion de raisonnance réfère volontairement à celle de raison (et donc au cheminement cognitif actif) mais ne s'écarte pas radicalement d'une résonance en tant qu'écho (affectif, symbolique,...) ou en tant qu'interpellation. Les effets induits chez les individus/récepteurs par ce genre de documents oscillent entre les raisonnements cognitifs et les implications affectives. Néanmoins, dans le cas de la vs, il importe vivement de pouvoir opérer des « mises en action cognitives » et donc de favoriser un certain appel à la raison plutôt que de laisser le spectateur dans un « résonnement » béa, une ingestion sans recul des problématiques traitées.

Les dispositifs dont il va être question n'existent pas à l'état pur dans l'offre télévisuelle. Nous pressentons cependant que c'est de la qualité de leur possible « hybridité » que peut dépendre une médiation intéressante. Dans cette première étape descriptive, il s'agira donc, sans les opposer, d'en cerner les contours en vue de poser les premiers jalons de leurs effets probables.

### **Le dispositif de médiation narrative**

Le premier dispositif, que nous avons appelé « médiation narrative » peut s'analyser d'un point de vue relativement structuraliste, et d'un point de vue davantage communicationnel.

Du point de vue de l'énoncé et suivant la définition donnée par J.M. Adam, on peut relever dans ces documents audiovisuels un certain nombre de séquences répondant aux critères minimaux de la séquence narrative : situation initiale, action, nœud, dénouement, situation finale (Adam, 1996, p. 72). Telle que définie par Adam, l'énonciation narrative est également déterminée par la fin visée qui peut être récréative, explicative ou argumentative. La visée explicative n'a pour objet que le divertissement et peut être fortement présente dans les émissions de VS mais ne constitue jamais la visée unique et principale. Dans la seconde visée, c'est la juxtaposition de deux mondes, l'un réel, l'autre fictif, qui permet de poser un problème et d'y répondre. Ce cas de figure apparaît très régulièrement dans les émissions de VS notamment à travers l'usage de la métaphore ou encore d'images de synthèses soutenues par une voix off.

Dans sa démarche, Adam n'exclut nullement la dimension réceptive du texte narratif. Il définit le lecteur comme un être capable de re-constituer, de constituer à nouveau, une structure mise en place en amont par un auteur. Il définit aussi le texte comme un des nombreux éléments de la communication de sorte qu'il ne peut être considéré comme un produit entièrement élaboré du fait de sa production et qu'il reste particulièrement sujet à négociation avec le lecteur réel, qu'il dit « dans le monde ». Sa division des instances d'énonciation (auteur réel/auteur modélisé) et lecteur modélisé /lecteur réel) enrichit la réflexion sur les acteurs de la communication.

L'avantage d'une telle vision du narratif réside également dans le fait que le narratif n'exclut pas l'appel d'un référent imaginaire, tandis qu'une des caractéristiques du discours de science est de décrire le monde comme correspondant à un monde réel. On peut également utiliser d'autres caractéristiques du récit comme l'utilisation de personnages héros pour qualifier de narratifs certains documents de VS. L'antropomorphisation de certaines maladies ou virus, la *personnagisation* de certains scientifiques qui grâce au dispositif mis en place quittent leur statut de personne pour accéder au statut de personnage.

Du point de vue plus directement communicationnel, on peut également analyser la dimension transmissive des discours narratifs en se basant, à l'instar de Lyotard, sur les modes de transmission à l'œuvre dans les sociétés orales. Le récit comme mémoire sociale et comme fondement du lien social prend une dimension toute nouvelle dans sa forme médiatisée dont on peut supposer que des « traces » subsistent au niveau des effets pragmatiques des récits.

Cela signifierait que le récit narratif de vs pourrait exposer à une certaine « société », les règles et les fonctionnements qui la régissent, mais également jouer sur ces règles. Une analyse des contenus véhiculés serait éclairante à ce sujet : s'écarte-t-on souvent des thématiques écologiques, médicales, ou dont les incidences socio-économiques et politiques sont fortes ? Si

l'analyse de la transmission orale laisse une place de choix au narrateur, (qui a été préalablement narrataire) et laisse à son public la possibilité de le devenir, encore faut-il donner réellement les clés d'une nouvelle formulation du récit qui ne soit pas uniquement répétitive. Mais que dans cet intermédiaire, il soit fait place à la reformulation réfléchie et consciente.

En effet, toute médaille a son revers : la médiation narrative peut favoriser une reprise mimétique intérieure et donc une appropriation assez immédiate des événements décrits : tout individu se vit lui-même comme inscrit dans une histoire dont le commencement et la fin sont plus ou moins identifiables ou attendus. Comme le récit, ce cheminement individuel (ce récit de la vie) est souvent caractérisé par la présence d'obstacles, de moments de tension et de détente, de changements d'état, etc... On pourrait donc imaginer que cette similitude dans les expériences justifie à la fois le fonctionnement narratif des premières sociétés orales et en justifie les reminiscences dans les formes et les dispositifs médiatiques d'aujourd'hui.

Néanmoins, la reprise intérieure que permet la médiation narrative est porteuse de significations ou permet de *transporter* d'une certaine manière le spectateur à l'intérieur de l'univers proposé par le document. Cette forme de médiation l'installe, selon moi, dans une posture cognitive qui nécessite de se sentir narrataire d'un récit particulier : il doit en quelque sorte mettre à la disposition du récit et donc se laisser guider par le récit en s'oubliant lui-même.

Quelle résistance cognitive l'individu peut-il mettre en œuvre par rapport à ce dispositif ? Comment trouver la mesure du tout narratif extrêmement centré ou d'un narratif plus décentré (ou décentrant) dans lequel les spectateurs maintiennent une position entre le plaisir et la conscience d'apprendre...

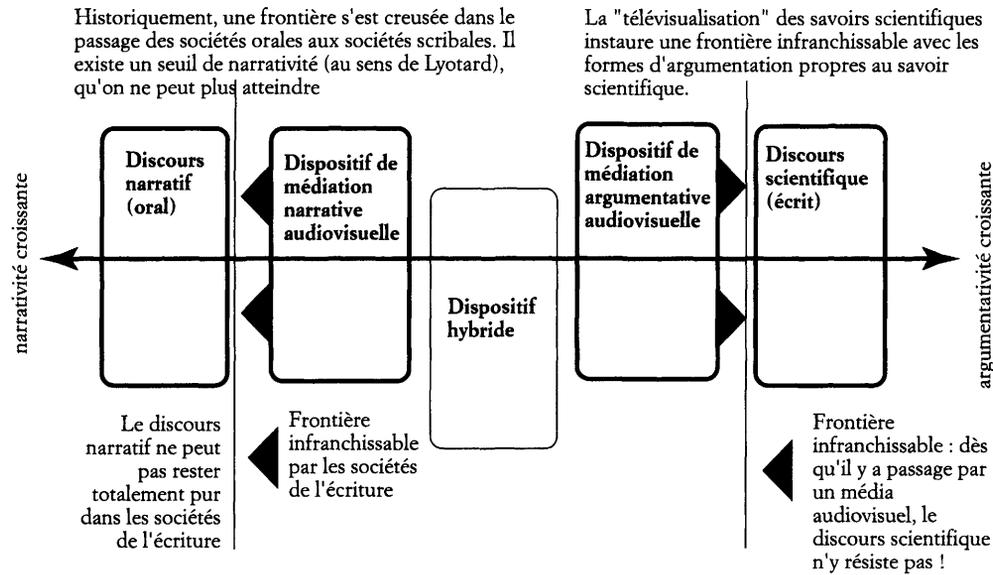
Ce rapide portrait de la médiation narrative capable d'accompagner le spectateur dans un mouvement qu'il porte en lui ne doit donc pas nous leurrer sur ses effets possibles. Ils sont variables selon les modalités internes utilisées ou les fins visées par les auteurs : raconter pour séduire et emmener vers un jugement instruit ou raconter pour endormir en flattant nos besoins de récits...

### ***Le dispositif de médiation argumentative***

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

Nous pourrions alors être tentés de croire que la médiation argumentative est l'opposé d'une médiation narrative. Il est clair que l'une et l'autre se différencient en de très nombreux points. Néanmoins, elles ne représentent pas le *terminus* du genre auquel elles ressemblent.

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



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

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

De plus, en s'éloignant quelque peu du discours scientifique, il se rapproche cependant du discours scientifique oralisé que constitue le discours pédagogique ou didactique dispensé à l'école.

En fait, dans un premier temps, je me permettais de penser que la médiation argumentative puisait son origine dans deux acceptations possibles et non contradictoires. L'une d'elles était la notion d'argumentation, c'est-à-dire un processus dialectique élaborant un raisonnement duquel on va tirer des conclusions. L'argumentation met dans la balance le pour et le contre, elle avance des hypothèses et produit généralement un résultat. Il y a derrière la notion d'argumentation une intentionnalité forte. Une autre origine de l'adjectif argumentatif est la notion d'argument, c'est-à-dire de preuve. La science y est présentée comme un argument valable, c'est-à-dire que son développement se justifie par le rapport à la pratique sociale qu'elle permet d'enclencher. Cet argument peut être soit lié à un arrangement informationnel des éléments signifiants, soit par l'intentionnalité pragmatique qui se dégage de ces émissions. Quoi qu'il en soit derrière l'idée d'argument, se connote quelque chose de l'ordre de l'irréfutable, du fait acquis.

Il s'avère, à l'analyse, que les documents de vulgarisation puisent davantage dans le registre de l'*argument* que dans celui de l'*argumentatif*. Il s'agit plus largement de montrer ce qui a déjà été démontré que d'aider à comprendre les processus d'une démonstration. Les documents de type argumentatif exposent les résultats de la Science, c'est-à-dire d'une science perçue comme un « mur de science » (Moles, 1995), d'une science achevée, davantage que d'une science *en train de se faire* et en perpétuel développement.

## Conclusions

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

Signalons cependant qu'il ne s'agit pas de privilégier ou valoriser un des deux dispositifs, de choisir entre le *choc cognitif* de la médiation argumentative ou l'éventuelle *caresse cognitive* de la médiation narrative. Tout deux sont révélateurs de la diversité des modes d'apprendre, tout deux comportent un certain potentiel médiatif, mais aucun n'est exempt de dérapages possibles dans la place affective et cognitive accordée aux individus/récepteurs. Tout en se rangeant aux côtés de S. de Cheveigné pour attester qu'il : « n'y a pas une forme idéale pour la communication d'un savoir scientifique tout simplement parce qu'elle n'a pas un public unique » (De cheveigné, 1997), nous jugeons cependant nécessaire de poursuivre la réflexion vers un affinement plus subtil des dispositifs, et surtout vers un nuancement de leurs effets probables, qu'il soient cognitifs, affectifs ou sociaux.

Fabienne THOMAS

NOTES

1. Réflexions issues de mon mémoire de DEA. F. Thomas, *La médiation télévisuelle des savoirs. Analyse exploratoire et approche de deux grands dispositifs de médiation dans le champ dit de la « vulgarisation »*, Louvain-la-Neuve, UCL, Département de communication, 1997.
2. M. Chailley fait référence à une recherche menée dans diverses classes françaises et qui a montré que les enfants ayant diverses sources de savoirs à la maison ont tendance à considérer la télévision comme une des sources de savoir possibles. Tandis que ceux qui n'ont accès à l'information que via la télévision (car faiblesse de l'offre culturelle à la maison, pas de livres, de visites culturelles,...) n'ont pas tendance à considérer la télévision — le peu qu'ils aient — comme une source de savoir possible.  
Une autre étude, celle du chercheur israélien Gabriel Salomon a montré que « ce qu'un enfant attend et apprend de la télévision est très lié aux représentations qu'il se fait de cet « objet cognitif » » Cité par Jacquinot G., « La télévision : terminal cognitif », in *Réseaux*, n° 74, 1995, p. 18.
3. Il introduit par là même une nouvelle dimension que nous traiterons par la suite et qui concerne le contexte de visionnement : la posture de l'individu est notamment construite par l'espace/temps de visionnement (posture du temps de loisir ou posture du temps de travail, par exemple).
4. Il s'agit là, notamment, d'une forme d'éducation aux médias.
5. Ce mouvement est de second niveau car il a déjà été enclenché par la médiatisation de leur profession ou de leurs actions.
6. Ce schéma comporte une indéniable dimension historique qui vise à illustrer, sans pour autant stigmatiser, l'idée que dans les sociétés sans écriture, la transmission des connaissances, s'élaborait selon un schéma communicationnel précis, positionnant les interlocuteurs dans des relations les uns par rapport aux autres, dans une gestion temporelle particulière du récit et de sa structuration et dans la construction de la société. L'arrivée de l'écriture a permis le développement d'une pensée plus rationnelle et plus scientifique. Elle a aussi donné lieu à de nouvelles formes de rapports sociaux, de structuration du savoir. Ces modifications liées à l'écriture se voient dorénavant atténuées dans le discours audiovisuel. Il ne s'agit pas de dire que l'on vient d'un « tout narratif » évoluant grâce à l'écriture vers un « tout argumentatif » désormais révolu, mais d'illustrer rapidement les apports de l'écriture et des médias audiovisuels sur nos façons d'exprimer la science aujourd'hui. Notre recherche n'étant pas orientée vers une vision évolutive de la science, nous demandons au lecteur de considérer ce schéma comme un continuum détemporalisé, illustrant cependant les traces actuellement détectables dans nos dispositifs télévisuels.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAM, J.M., *L'analyse des récits*, Paris, Seuil, 1996.

BAUDRY, J.-L., « Le dispositif », *Communications*, 23, Paris, Seuil, 1975.

BELISLE, C., AÏT EL HADJ, S., *Vulgariser, un défi ou un mythe ? La communication entre spécialistes et non spécialistes*, Lyon, Chronique sociale, 1985.

BUFFET, F., « Entre école et musée : le temps du partenariat culturel éducatif ? », *Publics et musées* 7, p. 47-64.

- CHAILLEY, M., « Apprendre par la télévision, apprendre par l'école », *Réseaux* 74, 1995, p. 31-54.
- DE CHEVEIGNÉ, S., « La science médiatisée, le discours des publics », *Hermès*, 21, 1997, p. 95-106.
- DUFRESNE-TASSÉ, C., « Information nécessaire à la conception d'une mise en exposition optimale des phénomènes scientifiques », *Publics et Musées*, 7, 1995, p. 25-43.
- JACQUINOT, G., « La télévision : terminal cognitif », *Réseaux*, 74, 1995, p. 11-29.
- JACQUINOT, G., *Image et pédagogie, analyse sémiologique du film à intention didactique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
- JACQUINOT, G., LEBLANC G., *Les genres télévisuels dans l'enseignement*, Paris, Hachette éducation, 1996.
- JACOBI, D., *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1999.
- METZ, Chr., *Le signifiant imaginaire*, Paris, Union générale d'éditions, 1977.
- MOLES, A., *Les sciences de l'imprécis*, Paris, Seuil, 1995.
- MONDADA, L., « La construction discursive des objets de savoir dans l'écriture de la science », *Réseaux*, 71, 1996, p. 55-77.
- NAMER G., *Court traité de sociologie de la connaissance. La triple légitimation*, Librairie des Méridiens, 1985.
- SILVERSTONE, R., « Les espaces de la performance : musées, science et rhétorique de l'objet », *Hermès*, 22, 1998, p. 175-188.
- VENDRAMIN, P., VALENDUC, G., *L'écho des savants. La communication scientifique et le grand public*, Bruxelles, Vie Ouvrière, 1996.