

Communication et formation.

Vers un dépassement des modèles de la transmission et du traitement de l'information ?

Philippe CHARLIER
Gérard PIROTON

Cet article a fait l'objet d'une publication dans la revue « Recherches en Communication » N°4/1995. Pages 157-176. Voir :< [Vol. 4: La médiation des savoirs | Recherches en Communication \(uclouvain.be\)](#)>

Merci de citer la signature et les références : < <https://gerardpirotton.be> >

Introduction

La formation est un enjeu collectif majeur. Il est banal aujourd'hui de constater l'accélération des changements de tous types auxquels un individu aura à faire face dans sa vie. Cela exige de penser autrement le schéma classique qui fait se succéder, comme deux périodes distinctes, une formation initiale de base puis une carrière professionnelle. Dans ce nouveau contexte, si la formation continuée, qui concerne davantage des adultes, est appelée à se développer, la formation initiale devrait donc, quant à elle, se concentrer sur des acquisitions de base, parmi lesquelles une attention toute particulière devrait être consacrée à ce qu'il est convenu d'appeler « apprendre à apprendre », mais à quoi il faudrait sans doute ajouter, à la mode de Bateson,

apprendre à changer de façon d'apprendre !¹

L'émergence de ce nouveau terrain peut suffire à fonder l'intérêt des chercheurs et des praticiens pour une meilleure compréhension de ce champ de pratiques, qu'il s'agisse des sciences pédagogiques ou de la communication.

Le rapprochement entre formation et communication ne se justifie pas seulement par le fait qu'une situation de formation puisse être appréhendée comme une situation de communication, mais trouve aussi sa pertinence dans le fait que concevoir formation et communication dans les termes l'une de l'autre est une stratégie de recherche qui peut s'avérer féconde pour les deux champs disciplinaires concernés. De plus, au vu

¹ Bateson G. (1972), particulièrement p. 253-282.

des contextes organisationnels dans lesquels elles ont généralement lieu, les situations de formation d'adultes se présentent comme des lieux d'innovation susceptibles de fournir, aux chercheurs des deux champs disciplinaires, de la matière à stimuler leur réflexion.

Dans cette perspective, nous entamerons cette réflexion en reposant quelques points de repère de l'évolution théorique dans ces deux champs de recherches (la communication et la formation), afin de voir en quoi les réflexions menées de part et d'autre peuvent se rencontrer, s'articuler et s'enrichir mutuellement. Après cette présentation, nous examinerons la cognition comme nœud de convergence de ces deux champs disciplinaires, et nous l'interrogerons de manière critique. Nous présenterons également une distinction épistémologique proposée par Varela qui permet d'élucider la portée des conceptions abordées. Enfin, nous tracerons avec le concept de médiation une piste de recherche qui nous paraît prometteuse tant du point de vue des chercheurs que du point de vue des praticiens dans les champs concernés.

1. Parcours théorique dans les sciences de la communication

Les premières théories de la communication (érigées à partir du milieu de ce siècle) ont permis de construire puis d'imposer progressivement un modèle de la communication désormais bien connu, s'articulant autour des notions centrales d'émetteur, de message et de récepteur (E-M-R). La communication apparaît dans cette conception comme

un processus linéaire de transmission d'informations s'effectuant entre des individus respectivement ou alternativement en position d'émetteur et de récepteur.

On a également donné à ce modèle le nom de « modèle du code », car à la suite de la linguistique saussurienne, dont il dérive directement, ce modèle consacre une dichotomie entre langue et parole et définit le message comme un contenu mis en forme et constitué à partir d'un répertoire de signes de nature conventionnelle. À l'émetteur appartient l'opération de codage, au récepteur celle du décodage de l'information.

Certes, ce modèle a soutenu l'émergence et le développement tant des technologies de la communication que de la communication comme science. Cependant, plusieurs limites y ont été mises en évidence. J.P. Meunier en a retenu essentiellement deux.²

- Tout d'abord, le modèle du code ne prend pas en compte le problème de la signification (ou du sens). Dans ce modèle, seule compte l'information transmise entre les interlocuteurs. Les actions accomplies par ceux-ci se limitent à des opérations de codage-décodage. La signification du message, le travail de construction du sens par les interlocuteurs sont par contre totalement ignorés.

² cf. Meunier J.P. (1990) et Meunier J.P., Peraya D. (1993), p. 27-43.

Nous sommes par ailleurs conscients du caractère arbitraire et un peu tranché de la sélection et des distinctions opérées. Dans le cadre et les limites de cet article, il nous semblait surtout important de repérer de grands traits. Le lecteur pourra approfondir ces questions dans les textes mentionnés ci-dessus.

- De même, le modèle du code ne prend pas en compte la relation sociale entre les sujets communicants, ni le contexte de cette relation. Or, l'« émetteur » et le « récepteur » ne sont pas seulement des agents dotés de capacités d'émission et de réception, ce sont aussi des personnes, des sujets entre lesquels s'établit un rapport social. Le pôle dominant étant occupé par l'information, par le message, les sujets communicants sont évacués du modèle du code.

Les modèles ou réflexions qui ont suivi ont tenté de prendre en compte cette seconde dimension (le problème de la relation). Ainsi, la pragmatique linguistique (Austin, Searle...), par l'intérêt porté aux actes de parole (promesse, ordre,...), a montré que tout acte de communication implique nécessairement des relations sociales. Communiquer, ce n'est pas simplement se faire l'émetteur d'un message, c'est surtout, pour chacun des partenaires, instaurer ou tenter d'instaurer une relation, c'est s'attribuer et attribuer à autrui une position, un rôle, une place. C'est aussi construire une image de soi.

Parallèlement, le courant de l'École de Palo Alto (que l'on pourrait qualifier de pragmatique psychosociologique) a également ramené au centre la problématique de la relation et l'idée de complexité dans la communication.

Dans les développements plus récents, c'est plutôt sous l'impulsion du développement des sciences cognitives que la réflexion s'est renouvelée, insistant sur les opérations mentales complexes impliquées dans la communication. Que fait en effet le « récepteur » dans un échange concret,

face à la diversité et à la complexité des messages qu'il reçoit ? Il enregistre et il décode, mais aussi et surtout, il infère et il interprète. L'information contenue dans un énoncé implique la mise en œuvre de tout un appareil cognitif pour être intégrée et utilisée.³

Ces développements ont amené à reconsidérer le modèle classique et certains ont proposé de revoir la distinction même entre émetteur et récepteur. En effet, le « récepteur », en réagissant et en interagissant avec l'« émetteur », participe concrètement et de manière active à l'élaboration du message, à la construction de l'énoncé. Dans la plupart des situations de communication, il y a en réalité co-énonciation, co-production ou encore co-construction du sens, processus dans lequel émetteurs et récepteurs sont indissociables.⁴

Cependant, il est intéressant de remarquer qu'en dépit de ces évolutions théoriques, le modèle du code est resté largement dominant au plan des représentations et des pratiques courantes de communication. Pour beaucoup de « spécialistes » de la communication, il s'agit essentiellement de bien transmettre, de « faire passer » et de convaincre lorsqu'il est question de communiquer. On peut dire du modèle du code qu'il apparaît comme la formalisation d'un mode de communication dominant dans notre société.

Dès lors, l'approfondissement de la compréhension de ce qui est en jeu

³ cf. Sperber D., Wilson (1989) et Ghiglione R., Trognon A. (1993).

⁴ cf. Connexions (1991).

dans la communication se justifie à un double titre. Outre les raisons théoriques (le fait que les tentatives d'intégration des différentes dimensions ne sont pas encore abouties), ce travail se justifie pour des raisons pratiques. À une époque où les pratiques de communication « explosent » pour les uns (en référence au développement de « nouvelles technologies de l'information et de la communication ») et « implorent » pour les autres (thème de la dissolution du lien social), ne peut-on penser que la mise en évidence des aspects ignorés par le modèle du code peut avoir pour conséquence de générer des pratiques nouvelles, accentuant ces aspects ?

2. Parcours théorique dans les théories de l'apprentissage

Pour appréhender la façon dont ont été comprises les situations de formation, nous avons choisi de reprendre quelques grandes étapes de l'évolution des théories de l'apprentissage. En effet, une des questions essentielles en jeu dans l'analyse de ces situations porte sur la constitution même du processus d'apprentissage.

Des avancées théoriques importantes dans ce domaine ces (vingt) dernières années ont été impulsées par le développement des pratiques de formation d'adultes (formation continue ou formation permanente) et par la littérature qui l'a accompagné.⁵ A cela, il faut ajouter l'œuvre de Piaget quant à la conceptualisation de l'apprentissage, ce cadre théorique

⁵ cf. Barbier J.M., Lesne M. (1977), Lesne M. (1984), Dominicié P. (1979), Malglaive G. (1990) ou encore Berbaum (1982).

ayant donné lieu à toute une série de travaux.⁶

Ces pratiques et ces travaux ont produit des évolutions, voire des ruptures importantes par rapport à la tradition behavioriste et à la pensée pédagogique « classique » : Centration de plus en plus marquée sur « l'apprenant » comme acteur de sa formation (et non plus seulement comme personne à former), recours de plus en plus important aux concepts d'appropriation et de production de savoirs (et non plus seulement à la simple idée d'acquisition), prise en compte des structures et des représentations préalables de l'apprenant (plutôt que de considérer celui-ci comme une table rase), tous ces aspects indiquent une première prise de conscience, une première décentration dans la réflexion, au profit du « destinataire » de la formation, qui joue un rôle actif et utilise ses propres instruments cognitifs.

Parallèlement, une autre prise de conscience s'est opérée, portant sur la dimension de la relation et des interactions sociales dans le développement et le processus d'apprentissage. Les travaux de Doise, Mugny, Perret-Clermont notamment (dans le cadre de la théorie du conflit socio-cognitif) ont permis de mettre en évidence l'articulation dynamique entre développement cognitif et relations sociales : « *L'interaction permet à l'individu de maîtriser certaines coordinations qui lui permettent alors de participer à des interactions sociales plus élaborées qui, à leur tour, deviennent source de*

⁶ Parmi ceux-ci, on peut citer Meirieu (1987) et Giordan A., de Vecchi G. (1987).

développement cognitif pour l'individu. »⁷

L'apprentissage apparaît dès lors comme un processus complexe, qui implique de la part du sujet à la fois un travail cognitif, au plan intra-sujetif et des interactions inter-individuelles multiples.⁸

Cependant, il est intéressant de remarquer, à nouveau, que malgré les évolutions théoriques, le modèle classique de l'enseignement, celui dans lequel quelqu'un qui sait parle à quelqu'un qui ne sait pas pour lui « apprendre » quelque chose, est resté assez largement dominant au plan des pratiques des « professionnels » de la formation (enseignants, formateurs...).⁹ On peut dire, pour parler en termes de communication, que l'individu en formation reste le plus souvent considéré comme un récepteur, un destinataire de formation et non comme un (co)constructeur ou un (co)producteur de savoir, ou encore que l'apprentissage reste habituellement pensé comme un problème de transmission. Sa perception comme démarche de construction, résultant d'un travail de transformation cognitive, mais mettant aussi en jeu des interactions multiples et des processus socio-affectifs complexes, reste assez peu développée.

⁷ Doise W., Mugny G. (1981), p. 34.

⁸ Pour des compléments sur la théorie du conflit socio-cognitif, voir Monteil J.M. (1989), Aumont B., Mesnier P.M. (1992) ou encore Bednarz N., Garnier C. (1989).

⁹ Non pas que cette représentation soit complètement fautive. Cependant, si l'on se réfère aux recherches qui tentent de décrire la démarche et le processus d'apprentissage, elle se révèle largement insuffisante.

Ici aussi, nous estimons que l'approfondissement de la réflexion théorique se justifie à plus d'un titre. Si le travail des chercheurs n'est pas le seul facteur en jeu, un effort de clarification sur la nature et les mécanismes à l'œuvre dans l'apprentissage peut produire des transformations dans les pratiques de formation, dans un contexte où, faut-il le rappeler, l'évolution des systèmes d'enseignement fait couler beaucoup d'encre et où s'observe aussi un engouement pour des méthodes « nouvelles » d'apprentissage, qui se présentent comme alternatives par rapport aux dispositifs d'enseignement classiques (l'autoformation, le multi-média, les réseaux...).

3. Quelles convergences ?

Ce survol rapide des théories de la communication et des théories de l'apprentissage nous permet d'observer à ce stade une certaine convergence au plan des préoccupations des chercheurs. L'évolution plus ou moins récente, d'un côté comme de l'autre, a été marquée par le souci d'une meilleure compréhension des mécanismes cognitifs (que nous pourrions nommer la dimension intra-subjective) et par une attention accordée aux interactions sociales (dimension intersubjective), ainsi que par une réflexion, qui n'est pas achevée, sur l'articulation entre ces dimensions. Les réflexions menées de part et d'autre doivent dès lors se rencontrer pour s'enrichir au contact les unes des autres. Le travail de réflexion à ce propos doit aussi se poursuivre pour rencontrer les préoccupations des praticiens et en

raison de la présence d'enjeux importants.

Pour y contribuer, nous nous pencherons plus en détail, dans la suite de ce texte, sur certains aspects liés à la cognition, qui représente non seulement un concept, mais un paradigme de plus en plus présent dans les théories de la communication comme dans les recherches sur les nouvelles formes d'apprentissage.

4. Cognition...

Le terme générique de « cognition » recouvre un ensemble de préoccupations dont il n'y a pas lieu d'entreprendre ici l'inventaire. Il s'agit incontestablement d'un paradigme qui s'impose aujourd'hui comme majeur dans le champ des sciences humaines. S'il appartiendra à l'histoire des idées d'approfondir les raisons du succès de l'approche cognitive, il ne peut être question de se livrer à cette étude dans le cadre de cet article. Nous pouvons cependant esquisser à grands traits quelques repères en ce qui concerne notre objet : les rapprochements entre les théories de l'apprentissage et de la communication.

Du côté des théories de l'apprentissage, l'approche cognitive manifeste l'incontestable avantage de centrer, tant les chercheurs en pédagogie que les praticiens en situation concrète, sur le sujet apprenant. De l'épistémologie génétique de Piaget aux recherches sur les structures d'accueil, c'est bien ce même souci de prendre en compte le point de vue de l'apprenant dont il s'agit. Les chercheurs se préoccupent moins des contenus à transmettre ou des actes pédagogiques posés par les

enseignants que de l'activité cognitive de l'apprenant sur ses propres représentations, des opérations mentales qu'il met en œuvre, de ses stratégies d'apprentissage, etc. On voit nettement comment cette perspective centrée sur la construction et la réorganisation constante des connaissances s'oppose à une conception centrée sur la transmission et l'accumulation de savoirs préconstitués.¹⁰

Dans le champ des théories de la communication, l'intérêt pour la cognition permet aussi de mieux prendre en compte celui à qui, dans le modèle du code, on ne réservait que le simple rôle de récepteur et de décodeur. Ce dernier accède au statut de sujet, inséré dans une interaction, à laquelle il participe pleinement. Prenant appui sur des travaux d'origines diverses (pragmatique linguistique, psychologie du langage, logique conversationnelle,...), les chercheurs en communication ont centré leurs efforts sur les activités, les « calculs inférentiels » que les messages étaient susceptibles de susciter dans le chef des « récepteurs », qu'il s'agisse par exemple des destinataires d'un « message » publicitaire ou des lecteurs d'un journal.

5. ... et cognitivisme

Dans un contexte où l'approche cognitive a manifestement le vent en poupe, il n'est pas nécessairement confortable d'assumer une position critique à l'égard de ce paradigme. Il

¹⁰ cf. Richard J.F. (1989), ainsi que de la Garanderie (1984) comme exemple d'utilisation du concept de représentation en pédagogie.

pose pourtant un certain nombre de questions capitales, tant pour notre objet que de matière générale, des questions que nous allons aborder ici.

Incontestablement, l'approche cognitive doit une large part de son succès à l'ordinateur, aux possibilités de calcul et de simulation qu'il permet. Mais au-delà des performances, l'informatique fournit aussi à cette approche un surcroît de scientificité et de crédibilité.

De plus, l'ordinateur travaille également tout le champ des recherches sur la cognition, en tant que métaphore. Elle y est même omniprésente, ce qui mérite d'être interrogé. Efforçons-nous d'en cerner quelques-unes de ses conséquences pour notre objet.

Une citation, d'emblée, pour illustrer ce propos. Elle est extraite d'un récent et volumineux ouvrage en langue française, qui entreprend de faire une synthèse des apports de l'approche cognitive. L'extrait choisi concerne d'ailleurs plus précisément l'apprentissage.

*« L'acquisition de nouvelles connaissances résulte du transfert, dans l'une des deux mémoires permanentes [déclarative et procédurale] d'une copie des structures provisoires créées en mémoire de travail »*¹¹

Hallucinant passage, dans lequel la métaphore de l'ordinateur est tout à la fois manifeste et d'autant plus insidieuse qu'elle se montre non consciente d'elle-même.

¹¹ Richard J.F., Bonnet C., Ghiglione R. (1990), p. #.

Il ne faudrait pas voir là une affirmation isolée. Elle est, dans la transparence de sa formulation, exemplative d'une façon généralisée de penser la cognition. En effet, comment ne pas voir, dans la distinction entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, ou encore dans la distinction entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme, la simple transposition de la distinction entre les données et les programmes, ou entre la mémoire vive et la mémoire morte !

Parler, à propos de la cognition, de stockage d'information ou de récupération en mémoire de travail... ne sont pas de simples façons de parler. Il s'agit au contraire de la partie visible d'un iceberg dont la partie immergée consiste en la conviction que, *mutatis mutandis*, le cerveau et l'ordinateur fonctionnent de la même façon, à savoir comme un mécanisme de traitement de l'information. C'est ce que relève notamment un auteur comme Francisco Varela :

*« Le cognitivisme consiste en l'hypothèse selon laquelle la cognition - humaine comprise - est la manipulation de symboles à la manière des ordinateurs digitaux. En d'autres termes, la cognition est représentation mentale : on considère que l'esprit opère par une manipulation de symboles représentant des traits du monde ou représentant le monde comme étant dans un certain état. »*¹²

Pourtant, même parmi ceux qui y avaient puisé une large inspiration, on prend aujourd'hui ses distances à l'égard de cette option quasi paradigmatique. Ainsi, Bruner :

¹² Varela F. et al. (1993), p. 32-33.

« ...petit à petit, l'accent s'est déplacé de la signification à l'information, et de la construction de la signification au traitement de l'information. Ce sont pourtant des choses bien différentes. A l'origine de ce glissement, une métaphore qui est devenue dominante, celle de l'ordinateur ; c'est à cette aune que l'on a fini par juger qu'un modèle théorique est valable » .¹³

Ce passage permet de distinguer un double mouvement, dans la métaphore de l'ordinateur. Tout d'abord, un premier glissement, non explicite et donc difficilement contestable : puisque la machine réussit à imiter, voire dépasser les performances de sujets humains experts, on peut lui attribuer les qualités de rationalité qui les caractérisent. Une fois la première étape franchie, celle de l'assimilation de l'ordinateur au cerveau, peut s'enclencher une seconde phase, celle de l'inversion. Puisque l'ordinateur procède en traitant de l'information, le sujet humain « rationnel » ne devrait-il pas, lui aussi, procéder de cette façon ? Dès lors, la machine qui imitait ou simulait devient la référence, l'artefact devient le modèle. La métaphore de l'ordinateur peut alors prendre valeur paradigmatique.

De plus, cette métaphore de l'ordinateur facilite un autre glissement, central pour notre objet. Puisque, comme certains le soutiennent, l'ordinateur est le siège de processus cognitifs comparables à ceux du sujet humain - et réciproquement ! - , il devient possible, pour un sujet humain, d'être en interaction avec lui ! La caractéristique majeure des

nouveaux logiciels est aujourd'hui d'être interactifs. Ce terme d'interactivité fait à ce point partie du langage public qu'il serait incongru de le mettre en question, au nom du fait qu'il devrait être réservé à des interactions entre êtres humains ! Pourtant, s'il y a interaction, c'est d'une part entre les concepteurs desdits programmes, qui se sont représenté des usages potentiels et d'autre part, des utilisateurs qui s'efforcent de comprendre la façon dont il faut correctement faire usage des performances des logiciels. En fait d'interaction personne-machine, c'est davantage d'interaction personne-personne par l'intermédiaire de la machine qu'il conviendrait donc de parler.

La force d'évidence de cette métaphore de l'ordinateur est telle qu'il nous est difficile d'imaginer le « fonctionnement » de « l'appareil » cognitif autrement qu'en des termes d'informations (de représentations) manipulées selon des procédures. Cette conception nous empêche de concevoir la pensée comme une production sociale par exemple, ou comme un phénomène impliquant des dimensions proprement biologiques. Car, comme le note perfidement Searle,

« La pensée semble de nature formelle et abstraite, étrangère à cette matière humide et visqueuse qui constitue notre cerveau. ».¹⁴

Même si nous admettons en principe que la métaphore de l'ordinateur soit inappropriée (est-il valorisant d'être ainsi comparé à une machine, fût-elle électronique ?), nous ne voyons pas

¹³ Bruner J.S. (1991), cité par Doise W. (1993), p. 17.

¹⁴ Searle J. (1990), p. 43.

comment il serait possible de nous passer de l'idée générale que la cognition soit un jeu de signes et d'opérations et cela, sans doute, pour diverses raisons.

L'une d'elles tient au fait qu'il s'agit d'une conception conforme à la rationalité cartésienne, à la façon occidentale « d'être au monde », qui se conçoit comme un projet de possession et de maîtrise de la nature, dans lequel les objets sont manipulés au titre de moyens au service d'une fin. L'approche cognitive ne constituerait-elle pas à ce titre la version postmoderne d'un positivisme tout empreint de l'idéal scientifique (ou de l'illusion) de maîtrise sur le monde ?

Une autre raison demanderait à elle seule de longs développements. Car cette conception est conforme à l'idée générale, inscrite au plus profond de nos habitudes de pensée, que l'esprit contrôle le corps, comme une entité séparée, transcendante, essentiellement distincte de lui. Il s'agit à l'évidence d'une idée qui elle aussi se doit d'être interrogée.

Une autre raison encore tient sans doute à l'un des motifs de cet article. Il est plus facile au formateur de concevoir son rôle s'il s'agit pour lui de fournir aux apprenants de nouveaux signes à manipuler ou de nouvelles opérations à acquérir. Cela permet par exemple de concevoir un apprentissage comme l'acquisition d'une série d'opérations simples, dont l'enchaînement logique sous la forme de séquences fournit la compétence visée, qu'il s'agisse d'apprendre une langue étrangère, à conduire une

voiture ou à rédiger un mémoire de fin d'étude.¹⁵

Une conception de la cognition qui ne nécessiterait pas de faire appel à la notion d'information est-elle simplement concevable ? Quelles en seraient les conséquences pour l'étude des situations de communication en général, de situations de formation en particulier ? Sans doute conviendrait-il de prospecter davantage du côté des travaux de recherche ayant la psychosociologie et la biologie pour fondements.

6. Autonomie ou commande

A ce stade de notre réflexion, il nous paraît utile de présenter un apport proposé par Francisco Varela, un auteur relativement peu connu dans les deux champs rapprochés ici et qui permettrait pourtant, par ses implications épistémologiques, de systématiser les oppositions que nous avons relevées.

Au départ de travaux a priori pourtant bien éloignés de notre objet¹⁶, Varela propose de distinguer deux approches, dès lors qu'il s'agit d'expliquer les

¹⁵ Nous enseignons à nos étudiants à se poser une question de départ, à se doter d'un cadre théorique, d'hypothèses générales puis opérationnelles, nous les amenons à se construire un plan de travail... Or, nous expérimentons pour nous-mêmes combien un tel travail est fait d'errements, d'hésitations, d'alternance de périodes de créativité quasi jubilatoire et de doutes tourmentés. Serait-ce alors au moment de communiquer à autrui le résultat du cheminement d'une pensée mouvementée que le chemin est recomposé, *a posteriori*, selon un parcours linéaire, séquentialisable ?

¹⁶ Sur la vision ainsi que sur les mécanismes immunitaires au niveau cellulaire.

rapports entre une entité et son environnement : l'approche de la *commande* et celle de l'*autonomie*.¹⁷

Notons d'emblée que c'est bien d'une position épistémologique dont il s'agit. Non pas donc d'une simple reconnaissance des caractéristiques essentielles de « l'objet » à étudier, qui serait qualifié, selon les cas, de simple ou de complexe. Mais du « regard du chercheur », qui décide de s'intéresser à son objet d'étude en lui attribuant ou non un degré d'indépendance à l'égard de son environnement. De quelle distinction s'agit-il ?

Dans son effort de compréhension d'un objet, la théorie de la commande va privilégier un univers d'explication qui présuppose la dépendance de l'objet à l'égard des variations de l'environnement. La cause » du comportement de l'objet se situe, selon cette approche, dans des modifications de son environnement. L'émetteur peut ainsi se concevoir comme la « cause » de la réception par autrui du message qu'il a transmis ; le formateur peut se percevoir comme la « cause » de l'apprentissage dans le chef de l'apprenant. Dans cet univers d'explication, on raisonne en termes d'input, de détermination externe, de causalité simple.

Dans son effort de compréhension d'un objet, la théorie de l'autonomie va privilégier un univers d'explication

centré sur l'organisation, la structure, les caractéristiques internes de l'objet, les interrelations dont il est le siège. Ici, la communication est pensée comme une coopération au sein d'interactions ; le formateur conçoit ses interventions comme autant de perturbations qui viennent entrer en résonance avec l'histoire, l'organisation, les équilibres qui caractérisent les participants. Dans cet univers d'explication, on raisonne en termes de déterminations internes, de réseaux, de coordinations.

La portée très générale de cette distinction n'échappera à personne, comme Varela le souligne lui-même :

*« Ces deux thèmes, l'autonomie et la commande, se livrent à une danse incessante. L'une représente la génération, l'affirmation de sa propre identité, la régulation interne, la définition de l'intérieur. L'autre représente la consommation, les systèmes à entrées/sorties, l'affirmation de l'identité de l'autre, la définition par l'extérieur. Leur jeu recouvre un vaste éventail de domaines, de la génétique à la psychothérapie. »*¹⁸

D'autre part, si divers commentateurs de cette distinction¹⁹ insistent sur le caractère nécessairement complémentaire de ces deux approches, on peut toutefois procéder autrement qu'en les renvoyant dos à dos et souligner leurs filiations respectives. On constatera alors que si la conceptualisation du paradigme de l'autonomie relève de la science du vivant, c'est davantage du côté de la cybernétique que le

¹⁷ Il n'est pas possible, dans les limites de cet article, d'entreprendre une présentation complète de cette distinction ainsi que de sa portée épistémologique et pratique. Le lecteur désireux d'approfondir la question peut se référer à l'ensemble de travaux de Varela (voir bibliographie, en fin de cet article, et particulièrement 1989b).

¹⁸ cf. Varela F. (1989b), p. 7.

¹⁹ A titre d'exemple Livet P. (1983). Voir aussi les ouvrages de F. Varela fournis en référence, et notamment la préface à l'édition française de "Autonomie et Connaissance."

paradigme de la commande doit ses lettres de noblesse.

Ainsi rapportées à leurs contextes d'origine, ces deux épistémologies ne peuvent être simplement mises sur un même plan. Elles évoquent tout au contraire la distinction que Gregory Bateson reprend à C.G. Jung entre *Plemora* et *Creatura*. Le premier concerne l'univers des forces et des impacts, le second relève du « domaine du vivant, régi par des distinctions et des différences. »²⁰

Contrairement à ce que pourrait laisser croire un abord superficiel de cette distinction, elle peut entretenir des rapports étroits avec l'objet de cet article.

En ce qui concerne la cognition, cette distinction permet de contraster entre elles deux approches. L'une, logico-symbolique, marquée de la métaphore de l'ordinateur ; l'autre, connexionniste et neuro-mimétique, selon les termes de Monique Linard²¹, serait davantage marquée par la métaphore de l'organisme.

Quant aux deux champs disciplinaires que nous rapprochons ici, nous pourrions contraster ainsi des conceptions et des pratiques pédagogiques et de communication, en ce qui concerne la façon dont un formateur conçoit son rôle à l'égard des « formés » ou un énonciateur à l'égard des destinataires auxquels il s'adresse.

Mais, cette distinction épistémologique renvoie également à des positions éthiques assez différentes. Soit, le sujet

prétend instaurer avec l'autre un rapport d'instrumentalité simple qui lui permet de le soumettre à sa volonté de transformation, au service de ses fins propres. On reconnaît bien sûr un positivisme, croyance qu'il est possible d'avoir avec un objet un rapport d'extériorité objectivant, instrumental. Soit, le sujet conçoit son « rapport à l'autre » sur la base du respect de l'autonomie de cet autre par rapport à lui. Ce qui a notamment pour corollaire le deuil d'une maîtrise bien illusoire et sans doute une relative modestie.

7. Quelques conclusions inter-médiaires

Concluons cette section sur la cognition en retenant dès à présent l'une ou l'autre idée-force.

Le modèle cognitiviste, qui assimile la connaissance au traitement de l'information, à la manière de l'ordinateur, et le sujet pensant à une machine revient à une position réductrice, qui relève d'un rationalisme positiviste ou objectiviste.²² Le plus souvent, lorsqu'un modèle, quel qu'il soit, est absolutisé, il fait courir le risque d'une perte de vue de dimensions essentielles du phénomène qu'il prétend expliquer. Or, l'apprentissage n'est pas un processus strictement individuel de traitement logique de l'information. L'approche cognitiviste oublie des dimensions fondamentales de l'apprentissage telles que la dimension corporelle, l'interaction sociale ou encore le contexte d'appropriation des connaissances.

²⁰ cf. Bateson (1989), p. 29.

²¹ cf. Linard M. (1994b), p. 118.

²² cf. Linard M. (1994).

8. La médiation comme projet de recherche

Quelles réflexions peuvent inspirer ces vigilances au moment d'aborder ce que peut apporter l'idée générale de médiation à la compréhension des situations de formation ou de communication, dont le rapprochement nous a paru fécond,

Comprendre tout d'abord les situations d'apprentissage ou de formation dans leur complexité, implique notamment, nous l'avons vu, de considérer la construction du savoir comme un processus dynamique, issu d'un travail d'appropriation, mais aussi d'interactions multiples entre le sujet et son environnement. C'est aussi refuser ou renoncer à une conception dans laquelle le savoir est réduit à l'assimilation d'un contenu préexistant ou au simple traitement d'une information donnée.

De la même manière, la communication ne peut être réduite à des opérations techniques de transmission et de codage-décodage de l'information. Il s'agit d'un processus tout aussi complexe, dynamique, dans lequel des sujets insérés dans des environnements multiples tentent tout à la fois de se construire des réseaux de relations sociales, des systèmes de savoirs et une identité sociale.

En quoi un concept comme celui de médiation peut-il aider à penser autrement l'apprentissage et la communication ? Sans prétendre apporter à cette question une réponse définitive, on voudrait montrer que cette idée de médiation peut transformer la manière de concevoir les acteurs impliqués dans des

situations de formation ou de communication.

Le professionnel de la formation (l'enseignant ou le formateur) se présente habituellement, dans la perspective classique, comme l'intermédiaire, le passage en quelque sorte obligé entre le sujet apprenant et l'objet de savoir. C'est lui qui dans les faits occupe le rôle central, le devant de la scène. Il est l'expert, celui qui détient la maîtrise du contenu comme du processus d'apprentissage et dont l'objectif est de « faire passer » le savoir « dans la tête de l'apprenant ». ²³ De même, le professionnel de la communication se définit généralement comme un expert de la transmission. Il est celui qui maîtrise à la fois les règles de constitution et de mise en forme du message, que ce soit au plan du contenu ou au plan des conditions de sa diffusion (notamment par sa connaissance des réseaux et des canaux de transmission).

Dans une perspective différente, ne peut-on penser l'enseignant, non prioritairement comme un détenteur de savoir, mais davantage comme un **médiateur** dont le rôle est de créer les conditions d'appropriation, de faciliter, de rendre possible l'apprentissage de l'apprenant, sans s'y substituer ? ²⁴ Dans cette conception, c'est l'apprenant qui se trouve au centre du processus, l'enseignant se transformant

²³ En français, dans le langage courant, le verbe "apprendre" désigne à la fois l'acte de construire des connaissances (to learn) et celui de les transmettre (to teach), ce qui contribue probablement à entretenir une certaine confusion des rôles et des acteurs.

²⁴ Aumont B., Mesnier P.M. (1992) parlent de fonction d'aide à l'appropriation des savoirs.

en quelque sorte en son auxiliaire privilégié.

De la même manière, ne peut-on définir le rôle du communicateur, dans un certain nombre de contextes, comme un « intervenant », non plus simplement au plan de la médiatisation du message (sa mise en forme médiatique), mais de la médiation, c'est-à-dire de la mise en relation des acteurs concernés ? Dans cette conception, le communicateur cesse d'être l'acteur central, il apparaît davantage comme le facilitateur d'un processus qui se déroule aussi - et largement - en dehors de lui.

Dans l'un et l'autre cas, cette notion de médiation semble particulièrement riche pour la réflexion théorique, même si elle pose des questions d'une exigence aiguë.²⁵ Sa mise en œuvre suppose par ailleurs que soient réunies un certain nombre de conditions, notamment aux plans organisationnel et institutionnel.

Parmi ces conditions, nous insisterons aussi sur celles qui concernent plus particulièrement l'enseignant ou le communicateur dans ses rôles et sa représentation de lui-même, impliquant de sa part :

²⁵ À partir d'un sujet de préoccupation très différent, celui de la déformalisation du droit, mais de manière très éclairante pour notre propos, De Munck (1993) contextualise cette notion de médiation et constatant son recours de plus en plus fréquent dans les pratiques sociales, tente d'en situer les enjeux majeurs dans une société postmoderne. Traçant un certain nombre de pistes pour la penser positivement, il est amené à en souligner des dérives possibles, dont les moindres ne sont pas la "recomposition d'un modèle de l'expertise" ainsi que le "relativisme normatif".

- une renonciation, en dépit de son statut objectivement différent, à une attitude d'expertise ou de maîtrise par rapport à son propre savoir, au sens d'une capacité de distanciation critique, de mise en question, de décentration, ce qui implique aussi une certaine tolérance à l'incertitude ;
- une capacité d'analyse des dynamiques individuelles, collectives, institutionnelles à l'œuvre dans les différents contextes d'apprentissage ou de communication ;
- une capacité de décentration par rapport aux modèles d'enseignement ou de communication habituellement consacrés.

La médiation peut donc constituer l'ébauche d'un modèle qui, bien que exigeant, engageant, au plan des représentations, mais aussi au plan des comportements et de l'action, peut nourrir une voie de recherche pour une pédagogie comme pour une pratique de la communication complexes.

« Conclusion »

Trois accents majeurs, au moment de conclure cet article.

Nous avons tout d'abord voulu montrer comment deux champs disciplinaires distincts, celui des sciences de la communication et des sciences pédagogiques, peuvent tirer parti d'une confrontation de leurs recherches, de leurs travaux et de leurs cadres théoriques.

Nous avons également insisté sur la nécessité de nuance et de circonspection qu'appelle l'approche

cognitive. De nouveaux modèles sont disponibles, qui exigent davantage de réflexion que de fascination. Car si on les pousse au bout de leur logique, le risque existe de retourner à des conceptions antérieures, que l'on prétendait pourtant avoir dépassées. Sans l'identification préalable des implicites qui sont à la base de ces nouveaux modèles, on risque de voir ressurgir, faute de vigilance appropriée, les fondements paradigmatiques de ces modèles anciens, comme un retour à d'anciennes évidences, non interrogées. Un équilibre délicat est donc à construire, qui demande une « sur-réflexivité », entre la critique d'anciens modèles qui nous ferait nous intéresser aux nouveaux, sans autre forme de procès, et la critique sans nuance de ces nouveaux modèles, qui nous ferait disqualifier ce qu'ils peuvent présenter d'apports constructifs.

Enfin, nous pensons que les rapprochements proposés entre les sciences de la communication et les sciences pédagogiques, dans les allers-retours que ces confrontations invitent à faire entre le niveau des pratiques et le niveau des théories offrent au concept de médiation un terrain où il peut s'affermir davantage. Réciproquement, ce concept de médiation, par le degré de généralité auquel il prétend, vient offrir aux deux champs concernés matière à revisiter de façon féconde les schémas habituels, théoriques, empiriques et pratiques. C'est du moins ce souhait que nous formulons.

Bibliographie

Aumont B., Mesnier P.M. (1992), L'acte d'apprendre, Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

Barbier J.M., Lesne M. (1977), L'analyse des besoins en formation, Paris, éd. Robert Jauze, coll. Sciences Humaines.

Bateson G. et Ruesch J. (1951), Communication et société, trad. de l'américain, Paris, Seuil (1988 pour l'éd. française).

Bateson G. (1972), Vers une écologie de l'esprit, tome 1, trad. de l'américain, Paris, Seuil (1977 pour l'éd. française).

Bateson G., Mary C. (1989), La peur des anges. Vers une épistémologie du sacré, Paris, Seuil, coll. La couleur des idées (1987 pour l'édition originale en anglais).

Bednarz N., Garnier C. (dir.) (1989), Construction des savoirs, obstacles et conflits, Ottawa, Cirade.

Berbaum J. (1982), Étude systémique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche, Paris, PUF, coll. Pédagogie aujourd'hui.

Connexions (1991), L'interaction : négociation du sens, Revue Connexions, numéro spécial, 57/1991, Ed Erès, Toulouse.

de la Garanderie A. (1982), Pédagogie des moyens d'apprendre. Les enseignants face aux profils pédagogiques, Paris, Ed. du Centurion.

de la Garanderie A. (1984), Le dialogue pédagogique avec l'élève, Paris, Ed du Centurion.

De Munck J. (1993), La médiation en perspective, dans Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit, Carnet n° 15, juillet 1993, UCL, Louvain-la-Neuve.

Doise W., Mugny G. (1981), Le développement social de l'intelligence, Paris, Interéditions.

Doise W. (1993), Logiques sociales dans le raisonnement, Paris/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Dominicé P. (1979), La formation, enjeu de l'évaluation, Berne / Francfort, éd. Peter Lang.

Ghiglione R., Trognon A. (1993), Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Vies sociales.

Giordan A., de Vecchi G. (1987), Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Lesne M. (1984), Lire les pratiques de formation d'adultes. Essai de construction théorique à l'usage des formateurs, Paris, éd. Edilig, coll. Théories et pratiques de l'éducation permanente.

Linard M. (1994a), La distance en formation : une occasion de repenser l'acte d'apprendre, colloque Open and distance learning : critical success factors, Genève, octobre 1994.

Linard M. (1994b), Vers un sujet narratif de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage, dans *Intellectica*, 1994/2, p. 117-165.

Livet P. (1983), La fascination de l'auto-organisation, dans Dumouchel P., Dupuy J.P. (1983), L'Auto-organisation. De la physique au politique, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, p. 165-171.

Malglaive G. (1990), Enseigner à des adultes. Travail et pédagogie, Paris, PUF, coll. Pédagogie aujourd'hui.

Meirieu Ph. (1987), Apprendre... oui mais comment, Paris, ESF.

Meunier J.P. (1990), Nouveaux modèles de communication, nouvelles questions, dans *Recherches sociologiques*, vol. XXI, n° 3, UCL, Louvain-la-Neuve, p. 267-288.

Meunier J.P., Peraya D. (1993), Introduction aux théories de la communication, Bruxelles, de Boeck.

Monteil J.M. (1989), Éduquer et former. Perspectives psychosociales, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Richard J.F., Bonnet C., Ghiglione R. (1990), Traité de psychologie cognitive, tome II, Paris, Dunod.

Lakoff G., Johnson M. (1985), Les métaphores dans la vie quotidienne, Paris, Minuit, coll. Propositions (1980 pour l'éd. orig. en amér.).

Richard J.F. (1989), Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions, Paris, Ed Armand Colin, Coll. U. Psychologie

Searle J. (1990), L'esprit est-il un programme d'ordinateur ?, dans revue *Pour la science*, n° 149, mars 1990, p. 38-44.

Sperber D., Wilson D. (1989), La pertinence. Communication et cognition, Paris, Minuit.

Varela F. J. (1983), L'auto-organisation : de l'apparence au mécanisme, dans L'auto-organisation. De la physique au politique, Colloque de Cerisy, Paris, Seuil, coll. Empreintes, p. 147-164.

Varela F. J. (1989a), Connaître. Les sciences cognitives, tendances et perspectives, Paris, Seuil, coll. Science ouverte (Titre original : *Cognitive Science. A Cartography of Current Ideas*, 1988).

Varela F. J. (1989b), Autonomie et connaissance. Essai sur le Vivant, Paris, Seuil, coll. La couleur des Idées (articles initialement publiés en anglais entre 1980 et 1987).

Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1993), L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine, Paris, Seuil, coll. La Couleur des Idées.