

CHAPITRE II

LA DIMENSION COMMUNICATIONNELLE DE L'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

Dans ce deuxième chapitre, notre objectif est d'aborder de manière spécifique le thème de la *communication* en tant qu'une des trois dimensions centrales de l'éducation aux médias.

Dans un premier temps, nous présenterons certains aspects généraux de la notion de communication et quelques courants de recherche sur l'étude de la réception des médias. Cette introduction nous permettra, dans un deuxième temps, de saisir l'influence des *théories de la communication* sur les expériences d'*éducation aux médias* dans des périodes différentes et ce dans les contextes anglo-saxon, européen et latino-américain. Sur la base de cette information, nous pourrons alors identifier les éléments qui feront partie de notre définition de la communication.

1. LA NOTION DE COMMUNICATION

La notion de communication a toujours existé, même si elle n'avait pas son sens actuel. Cette notion, recouvre également, une multiplicité de significations.

Mais, que faut-il entendre par Communication? Depuis des temps lointains, il existe différentes façons de définir ce terme. Étymologiquement, le mot vient du latin *communicare* (mettre ou avoir en commun), mot formé de *cum* (ensemble, avec) et *munis* ou *munia* (charge, fonction). Ce mot constitue la racine principale de *communauté*, de *communion*, et il exprime quelque chose qui se partage, qui se possède ou se vit en commun. Ainsi, la racine de la communication nous conduit-elle aux notions de *dialogue*, d'*échange*, de *relation*, de *partage*, au fait de se trouver en position de *correspondance*, de *réciprocité* (Kaplún, 1985: 64).

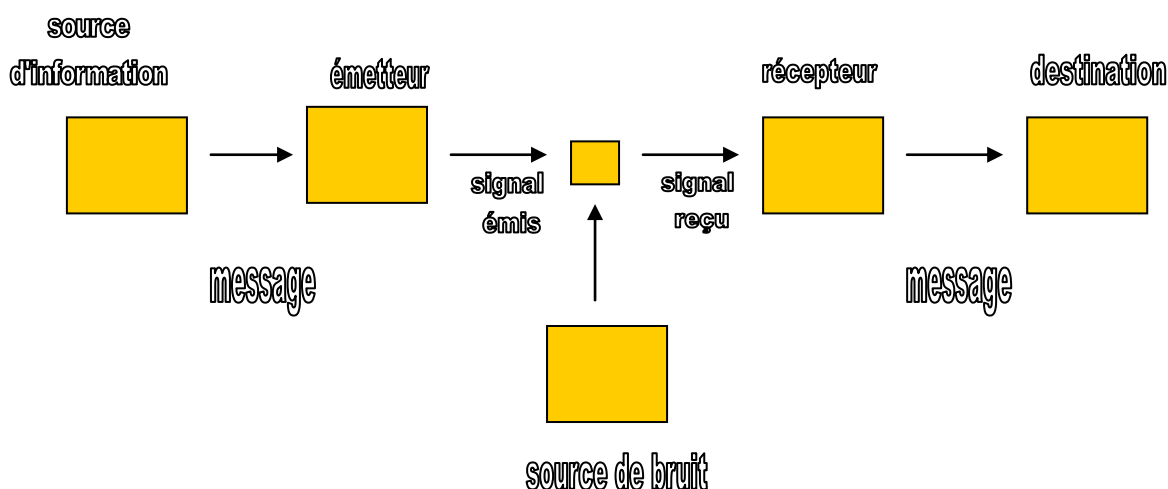
De là naît un questionnement central : pourquoi la théorie de la communication n'a-t-elle pas conservé cette conception originale et, encore mieux, pourquoi a-t-elle mis l'accent sur l'acte d'informer, de transmettre et d'émettre ? Selon une étude du chercheur uruguayen Mario Kaplún (1985) une des raisons centrales de ce déplacement de sens est l'irruption de ce que l'on nomma «*moyens de communication sociale*» : la grande presse, la radio, la télévision, etc. Lorsque commença leur expansion, on ne les appelait pas ainsi. Les nord-américains – leurs grands propagateurs – dénommèrent simplement *mass media* : moyens massifs ou de masse. Mais, par la suite, pour se légitimer et affirmer leur prestige, ils les dénommèrent «*moyens de communication sociale*». Ils s'approprièrent le terme de «*communication*». C'est ainsi que, probablement, naquit l'équivoque (*Idem*).

Dans le même sens, Armand et Michelle Mattelart (2004) soutiennent que dans la dynamique de transfert et de transposition de modèles de scientificité propres aux sciences exactes, la théorie mathématique de la communication joue, à partir de la fin des années quarante, un rôle charnière. Appuyée sur les machines à communiquer issues de la guerre, la notion d'« information » acquiert définitivement son statut de symbole calculable (Mattelart, 2004 : 30).

Pour répondre aux besoins de ce contexte technologique, il se construisit un « système de communication » qui se centrait exclusivement sur la *transmission* de signaux et de messages. C'est ainsi qu'en 1948 l'américain Claude Elwood Shannon (1916), publie une monographie intitulée «*The Mathematical Theory of Communication*» laquelle a été complétée par les commentaires de Warren Weaver (*Idem*). Pour ces deux chercheurs, la complexité de la communication était la suivante :

« Le problème fondamental de la communication est de reproduire en un point, soit exactement, soit approximativement, un message recueilli en un autre point. »
(Shannon et Weaver, 1975 : 65).

La *transmission* était la *communication*. D'où le fameux schéma encore colporté de nos jours (un émetteur transmet un message à un récepteur via un canal) :

Schéma n°1 : Le modèle de Shannon et Weaver

Source : Weaver et Shannon, 1975 : 69

Ainsi, au lieu de partir des relations humaines, ce furent la technique, l'ingénierie, l'électronique et les puissantes entreprises propriétaires des médias qui imposèrent la façon de concevoir la communication. À titre d'exemple, nous présentons la définition donnée par Berenson et Steiner (1964) :

« L'acte ou processus de transmission appelé généralement communication consiste en la transmission d'informations, d'idées, d'émotions, de savoir-faire, par l'intermédiaire de l'emploi de signes et de mots. » (Berenson et Steiner In: Kaplún, 1985 : 65).

La psychologie expérimentale s'est emparée de cette notion, en transposant littéralement le modèle à la communication humaine. Ainsi, dans le Dictionnaire de psychologie de Piéron (1968), la communication est qualifiée de « transmission d'information ». On remarque immédiatement qu'aucune composante sociale et même humaine ne figure dans cette définition (Beaudichon, 1999 : 25-26).

Ces théories n'ont pas pu expliquer la complexité de la communication humaine. Elles ont évité de toucher ce qui est probablement une des spécificités de l'espèce humaine : la recherche du *sens* et de la *réflexion*.

Cependant, l'année où paraît la première version de la théorie de Shannon (1948), Norbert Wiener a publié les premiers textes assignant à la communication un rôle de transformation globale des sociétés, à la différence de Shannon qui se garde

de tout commentaire sur l'évolution de la société. A la même époque, un groupe de chercheurs américains de l'École de Palo Alto théorisent la communication sous l'impulsion de Gregory Bateson. Se détournant du modèle linéaire de la communication, ils travaillent à partir du modèle circulaire rétroactif proposé par Norbert Wiener et ils font valoir que la théorie mathématique doit être laissée et que la communication doit être étudiée par les sciences humaines à partir d'un modèle qui lui soit propre (Mattelart, 2004 : 35-36).

Marc Lits nous aide à comprendre que c'est dans la lignée du développement des sciences du langage (linguistique, sémiologie) et des sciences de l'homme (anthropologie, psychologie, sociologie...) que vont progressivement se constituer les sciences de l'information et de la communication, identifiées comme telles, comme domaine disciplinaire autonome ou comme inter discipline au croisement de sciences sociales et humaines de référence, puisque ce débat est encore loin d'être tranché. La communication est ainsi, au sens propre, une interdiscipline dont les théories et méthodes proviennent de champs disciplinaires voisins, historiquement antérieurs, que celle-ci adopte en les adaptant (Lits, 1999 : 10 -11).

De façon générale, on peut dire que, actuellement, les pratiques de la communication tout comme les techniques, sont l'objet de nombreuses théorisations. On peut observer en différents contextes géographiques que la présence croissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) est en voie d'imposer la nécessité d'analyser et de reformuler le phénomène communicationnel. Il est toujours nécessaire, toujours, une tâche de confrontation et de complémentarité, ceci est un des objectifs essentiels des théories contemporaines de la communication.

1.1. Courants de la recherche en communication de masse ou l'étude de la réception des médias¹

Etant donné que nous nous sommes intéressée spécialement au domaine de l'éducation aux médias, nous allons nous concentrer sur les courants de recherche portant sur l'étude de la réception des médias parce qu'ils ont une relation directe avec l'objet de notre recherche.

Nous allons faire une description résumée des cinq types de courants de recherche sur l'étude de la réception des médias en nous basant sur les travaux de José Ignacio Aguaded et María Amor Pérez : (2001 : 120 -130)

- **Courant effets des médias** : Les premiers courants de recherche dans le domaine de la communication trouvent leur origine dans les modèles behavioristes des *effets* directs. La question que les chercheurs se posaient était la suivante : que font les médias avec l'audience ? La « théorie hypodermique » (Wolf, 1994) ou celle de la « balle magique » (Rodrigues, 1992) partaient de l'idée selon laquelle les messages des médias agissaient comme stimuli avec une influence directe et homogène sur tous les individus. On postulait, donc, l'existence d'un public passif exposé, de façon systématique, à la puissante influence des médias (Sarmiento, 1993 :30). Les principaux chercheurs de cette époque sont : Carl Hovland, Bernard Berelson, Paul Lazarsfeld et, spécialement, Harold Laswell. Cependant, des études postérieures, ont mis en évidence les effets indirects et limités des médias (*l'agenda setting*).
- **Courant des usages et des satisfactions (Uses & Gratifications)** : Le courant des usages et des gratifications défend l'effet modéré des médias et postule que les habitudes de consommation des médias sont déterminées par les différences psychologiques individuelles et par l'appartenance à des catégories sociales distinctes. Ici la question fondamentale est : que font les

¹Lorsque nous parlons de « *Théories de la communication* » nous nous référons aux « *Courants de recherche en communication de masse* », tels que les nomme Jacques Piette. Pour sa part, José Ignacio Aguaded les appelle « *Courants de recherche sur l'étude de la réception* ». C'est la raison pour laquelle nous les utilisons indistinctement

gens des médias ? A la différence du courant des effets, le modèle des usages et des satisfactions assume que l'audience est active. Cependant, ce courant n'a pas réussi à dépasser totalement la perspective théorique des effets.

- **Courant critique :** Entre les premiers courants développés de façon autonome en Europe, après la 2^{ème} Guerre Mondiale, on trouve l'Ecole de Francfort, basée sur la critique marxiste, dont la prémisse de base est la considération des médias, comme instruments des classes dominantes pour assurer une maîtrise sociale. Ce courant insiste sur l'énorme pouvoir manipulateur des médias et leur capacité d'endoctrinement à travers des industries culturelles puissantes qui feront de la communication et de la culture des produits commerciaux ou des marchandises.
- **Courant sémiologique :** C'est l'un des grands courants développés en Europe pour expliquer les interactions des médias avec leurs publics. Soutenue par Roland Barthes (1957, 1986, 1993), la sémiologie, comme science générale des signes, prétend dénoncer le caractère mystique des messages et de ses représentations, vu que les médias sont devenus les fabriques des nouveaux mythes. Cette proposition prétend déchiffrer les messages à la fois qui apportent des éléments de base pour établir et délimiter le concept de « compétence communicative » dans l'usage des médias, en clarifiant ses niveaux dénotatif et connotatif et les codes culturels et idéologiques de la société.
- **Courant culturel :** Il s'inspire largement du courant d'études culturelles (Cultural Studies) qui se sont développées en Grande-Bretagne à l'Ecole de Birmingham. Ce courant considère les médias dans un vaste système d'interaction symbolique, envisageant la relation avec le public dans la totalité de ses dimensions culturelles. Les médias ne sont pas le simple reflet de la réalité, mais ils sont activement impliqués dans un processus de construction ou, mieux encore, de « re-présentation » de la réalité (Masterman, 1980).

Après avoir fait un bilan des différents courants de recherche sur l'étude de la réception des médias, J. Ignacio Aguaded et María Amor Pérez (*Idem* : 125 - 127), postulent que les études de la communication au cours des dernières années se sont ouvertes à un nouveau scénario, à des nouveaux contextes pour l'enseignement et l'apprentissage dans *l'écosystème communicatif*. En effet, la présence grandissante des nouvelles technologies de l'information et de la communication a un impact sur l'école et celle-ci ne peut rester indifférente à ces profonds changements. Sans doute, le modèle de l'école et la formation des enseignants devront être actualisés sur la base d'une nouvelle conception du processus d'enseignement – apprentissage. Dans ce cadre, l'éducation aux médias prend tout son sens dans un modèle éducatif qui part d'une théorie critique de l'enseignement. L'éducation émancipatrice a une épistémologie alternative qui, en contreproposition à la *connaissance objective*, se base sur la *connaissance communiquée*. Face aux styles techniques et pragmatiques qui ont dominé dans les modèles éducatifs, il faut susciter *l'apprentissage expérientiel réflexif* que propose *l'éducation bancaire* (Freire).

2. L'INFLUENCE DES THEORIES DE LA COMMUNICATION DANS LES PROCESSUS D'EDUCATION AUX MEDIAS

Nous rapprochant de façon plus directe de notre objet d'étude, nous présentons maintenant une description synthétique de l'influence des théories de la communication² dans les programmes d'éducation aux médias à l'intérieur des contextes anglo-saxon, européen et latino-américain.

2.1. Les cas anglo-saxon et européen

Pour déterminer la relation des théories de la communication et de l'éducation aux médias dans les cas anglo-saxon et européen, nous avons pris pour base les travaux de Jacques Piette (1996).

L'hypothèse de départ de Piette a été que l'éducation aux médias entretient depuis longtemps une dépendance à l'égard des *grands courants de la recherche en*

² Voir note précédent de bas de page [n° 1], de ce même chapitre.

communication de masse. Ayant souligné cette filiation théorique, il est possible de prédire la nature des contenus que proposeront ces programmes (Piette, 1996 : 45).

Cette analyse de la filiation théorique des programmes, a conduit Piette à distinguer deux grandes phases dans le développement de l'éducation aux médias : la **phase d'expérimentation** (début des années '70) et la **phase de consolidation** (au milieu des années '80).

2.1.1. La phase d'expérimentation

Piette affirme que, pendant cette phase, l'éducation aux médias s'est développée selon des perspectives tout à fait variées. Elle a combiné diverses approximations et n'a pu établir un cadre théorique général. Deux dimensions pourraient se révéler particulièrement utiles pour associer les théories de la communication de masse aux programmes d'éducation aux médias : ***l'influence des médias*** et ***la conception du public (récepteur) des médias***.

D'après ces deux indicateurs et en y ajoutant le **modèle de programme d'éducation aux médias** qui résulte de l'influence de chaque théorie, nous présentons la synthèse suivante :

Tableau n° 1 : Phase d'expérimentation

Filiation théorique de l'éducation aux médias avec les courants de la recherche en communication de masse

L'APPROCHE DES EFFETS		
INFLUENCE DES MÉDIAS	PERCEPTION DU PUBLIC	MODÈLE D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS
-Les médias ont des effets très puissants, ils «injectent» leurs messages. -Les messages sont autant de stimuli qui entraînent une réponse directe et homogène du public. -Les médias nous disent que penser et comment agir.	-Le public est composé d'individus passifs, isolés, atomisés. -Les individus sont des victimes sans défense qui peuvent être manipulées par les médias.	-Cherche à faire prendre conscience aux élèves des aspects potentiellement négatifs des médias en vue de développer leurs capacités de jugement critique.
L'APPROCHE DES USAGES ET DES SATISFACTIONS		
INFLUENCE DES MÉDIAS	PERCEPTION DU PUBLIC	MODÈLE D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS
-Les médias ont des effets limités. - Les médias agissent non pas directement mais à travers ce que le public en attend. -Les messages des médias sont médiatisés par les relations interpersonnelles.	-Le public est actif, il choisit rationnellement de manière sélective les messages auxquels il s'expose en fonction de ses besoins et de ses satisfactions. -Les individus sont imbriqués dans le tissu social via les réseaux de relations interpersonnelles.	-Considère que si les élèves apprennent à mieux connaître leurs besoins personnels, ils pourront se transformer en consommateurs plus avertis.
LA PERSPECTIVE CRITIQUE		
INFLUENCE DES MÉDIAS	PERCEPTION DU PUBLIC	MODÈLE D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS
-Les médias exercent une fonction idéologique et hégémonique très puissante. - Ils "injectent" l'idéologie répressive des classes dominantes. - Les messages des médias affectent la conscience que les individus se font de leurs rapports avec le monde.	- Les individus sont des victimes passives soumises à la toute puissance de conditionnement des médias. - Tous les individus ne sont pas égaux face aux médias ; leurs rapports avec les médias sont fonction de leur position dans l'organisation sociale.	- Conduit l'élève à reconnaître que les médias véhiculent des idées et des valeurs qui servent avant tout les intérêts de certains groupes dominants.
L'APPROCHE SÉMIOLOGIQUE CLASSIQUE		
INFLUENCE DES MÉDIAS	PERCEPTION DU PUBLIC	MODÈLE D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS
-Les médias ont une influence idéologique très puissante. -Ils construisent les nouveaux mythes modernes. - Ils réduisent le caractère polysémique des messages. Ils présentent leurs mythes comme universels, «naturels» comme «allant de soi».	-Il n'existe pas vraiment de théorie du récepteur. - Le public est absent des préoccupations. - Le chercheur s'exclut de tous les consommateurs de mythes produits par les médias.	-Propose aux élèves un apprentissage des codes et des règles par lesquels le langage de l'image et de l'audiovisuel produit la signification.
LE COURANT DES ÉTUDES CULTURELLES		
INFLUENCE DES MÉDIAS	PERCEPTION DU PUBLIC	MODÈLE D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS
-Les messages des médias sont des signes complexes qui encodent une interprétation privilégiée dans leurs représentations de la réalité. -L'interprétation que cherchent à imposer les médias est fonction des positions idéologiques qu'ils défendent au sein de l'organisation sociale.	-Le public des médias est constitué de sous-groupes dont les membres partagent une même culture qui les mène à décoder de la même manière les messages des médias. - Plusieurs lectures d'un même message sont toujours possibles, le décodage est problématique.	-Prétend établir le caractère actif du public et mener l'élève à confronter différentes lectures d'un même message.

Source : Piette, 1998 : 47-61, *Actes de la journée interuniversitaire*, 1999 : 50-52.

Comme on peut l'observer, les courants théoriques de la communication de masse, à savoir l'approche des effets, l'approche des usages et des satisfactions, la perspective critique, l'approche sémiologique classique et le courant des études culturelles –en passant par la conception de l'influence des médias et de la perception du public– donnent naissance aux modèles d'éducation aux médias.

En dehors des courants mentionnés ci-dessus, Piette présente –comme faisant encore partie de la phase d'expérimentation– deux autres courants qui sont *l'éthique* et *la pratique*. Cependant, ces derniers ne se présentent pas en rapport direct avec une quelconque théorie de la communication de masse.

2.1.2. La phase de consolidation

Selon Piette, c'est grâce aux théoriciens britanniques et particulièrement à l'impulsion de Len Masterman qu'une *perspective intégrée* de l'éducation aux médias fut constituée. Les trois modèles représentatifs de cette phase sont : celui de Masterman, celui du *British Film Institute*, et celui du *Scottish Film Council*. Nous en présentons les principaux fondements dans le tableau suivant :

Tableau n° 2 : Phase de consolidation de l'éducation aux médias

LE MODÈLE DE MASTERMAN
Il trouve ses origines dans le <i>courant critique</i> et dans le courant des <i>études culturelles</i> en intégration à l'approche <i>sémiologique</i> de Roland Barthes. Dans ce modèle, le principe de la «non-transparence» des médias est transcendant. Ses domaines d'investigation sont : les sources qui produisent les messages des médias, la rhétorique des médias, les dimensions idéologiques des messages, l'étude publique.
LE MODÈLE DU BRITISH FILM INSTITUTE
À la manière de Masterman, ce modèle n'identifie pas les contenus de l'enseignement, mais plutôt les domaines de la recherche appelés « <i>aspects fondamentaux</i> » (<i>key aspects</i>) qui sont au nombre de six : les institutions médiatiques, le langage des médias, le public des médias, les représentations des médias, les typologies, les productions et les technologies.
LE MODÈLE DU SCOTTISH FILM COUNCIL
Le modèle écossais ne se centre pas non plus sur les contenus ; il propose trois dimensions pour aborder les textes médiatiques : l'analyse des textes, l'analyse des publics, les aspects liés à la production. Il accorde une importance au contexte historique, politique, culturel et économique dans lequel les médias prennent place. Il met l'accent sur l'analyse et la production des messages médiatiques que fait l'élève.

Source : Piette, 1996 : 54-61

Cette phase, que Piette nomme *de consolidation*, ne montre pas une relation directe avec un quelconque courant spécifique de la communication que ce soit ; cependant, par les caractéristiques indiquées, il est clair qu'il existe une prédominance des courants suivants : le courant critique, celui des études culturelles et celui de la sémiologie.

La détermination de cette phase de consolidation a soulevé des prises de position. Au nombre des objections, on trouve celle de Sergio Sarmiento (1999) qui ne partage pas l'optimisme de Piette en ce qui concerne la phase de consolidation et de développement que connaît le mouvement pour l'éducation aux médias.

Diverses études ont montré l'urgence qu'il y avait à évoluer vers une construction plus rigoureuse des cadres conceptuels et des approches thématiques qui unifient les pratiques, ce qui suppose qu'on est loin d'un consensus quant à un modèle unique sur lequel s'appuient ces pratiques (Sarmiento, 1999 : 41).

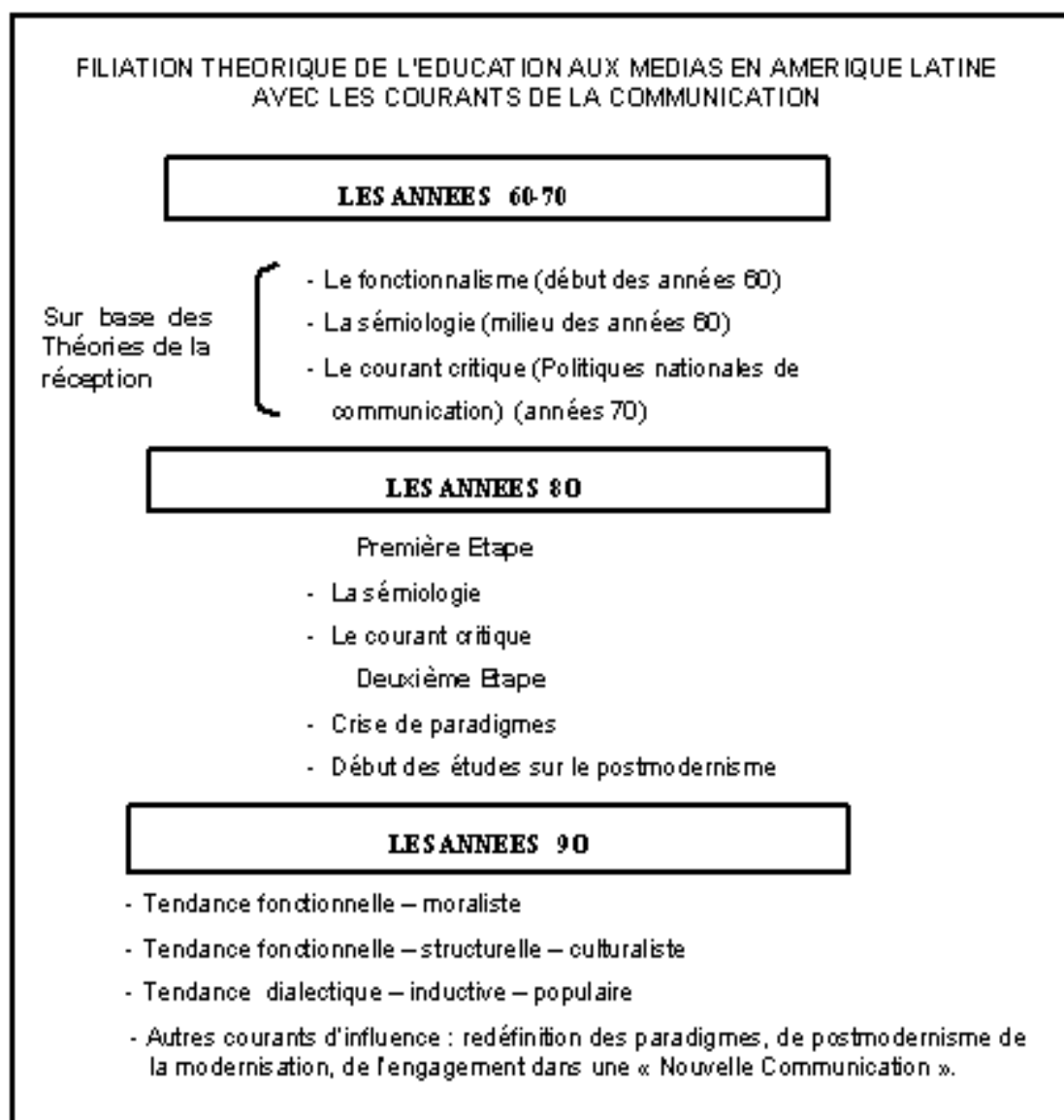
D'un autre côté, les courants théoriques de la communication décrits par Piette comme correspondant à une phase déjà dépassée (la phase expérimentale), selon Sarmiento, continuent actuellement à inspirer les programmes d'éducation aux médias.

2.2. Le cas de l'Amérique latine

Il convient de préciser dès l'abord que, dans le cas de l'Amérique latine, il n'est pas facile de classer les expériences de l'éducation aux médias en suivant uniquement une typologie restreinte aux théories de la communication. Les considérations théoriques sont fréquemment mêlées de motivations politiques et culturelles et les centres d'intérêt des initiatives varient en fonction des organisations qui les soutiennent. À ce sujet, Valerio Fuenzalida déclare que :

« Les raisons qui ont déterminé le développement de l'éducation aux médias en Amérique latine sont plus socio - politiques, culturelles, éthiques, et religieuses que liées aux sciences de la communication. » (Bazalguette *et al*, 1992 : 148).

Cependant, on ne peut nier l'influence qu'exercent les *théories de la communication* dans ce domaine. C'est pour cette raison que – dans une recherche précédente³ – nous avons essayé de faire une *filiation théorique* entre les courants de la communication et l'éducation aux médias en Amérique latine depuis les années 60 jusque début des années 90. Etant donné que, pour la présentation de cette thèse, nous n'avons pas pu finir la mise à jour des données, nous ne présenterons pas encore les résultats de cette étude. Nous proposons, toutefois, un schéma qui permet une approche des premiers résultats obtenus :



Source : CORTEZ, 1999 : 37

³ CORTEZ, Patricia (1999); *Etude comparative des fondements de l'éducation aux médias en Europe et en Amérique latine*. Mémoire du DEA, Département de Communication, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique, p. 23 – 37.

Grâce à l'information obtenue lors de récentes rencontres internationales⁴, de façon globale, nous pouvons soutenir que les dernières années de la décennie 1990 et les premières du XXI^e siècle, ont constitué une *période de transition* en ce qui concerne les bases théoriques de l'éducation aux médias en Amérique latine. À cette époque ont surtout été approfondies les questions relatives à la manière de faire face aux *nouvelles technologies de l'Information et de la Communication* (NTIC).

Sur les projections actuelles de l'éducation aux médias en Amérique latine et leur relation avec les théories de la communication, on voit que les efforts pour relancer une éducation aux médias, à partir du *courant critique* de la communication qui répond aux nouveaux défis du XXI^e siècle se poursuivent. C'est pourquoi de larges possibilités s'ouvrent pour placer cette thématique dans une perspective interdisciplinaire des courants de la communication.

3. APPROCHES THEORIQUES POUR UNE DEFINITION DE LA COMMUNICATION DANS L'EDUCATION AUX MEDIAS

Partant du cadre théorique esquissé ci-dessus, notre objectif a consisté à mettre en évidence les éléments les plus importants de la relation entre les théories de la communication et l'éducation aux médias. Cela nous servira de point de départ pour aborder une réflexion qui puisse nous conduire à une *définition de la communication* appliquée à l'éducation aux médias.

Cette définition sera formulée à partir des paramètres que nous puiserons dans deux courants de pensée de la communication : le courant *critique* et le courant *cognitif*. Toutefois, dans les lignes qui suivent, nous n'analyserons pas ces divers courants de pensée. Nous ne retiendrons que quelques-uns de leurs aspects qui présentent un intérêt pour notre proposition d'une définition de la communication.

⁴ Le colloque « *L'éducation à la communication : dialogue avec Paulo Freire* » (UNIAL-C.I.E., La Havane - Cuba, 7 - 9 avril 2004). Le IV^e Sommet mondial des Médias pour Enfants et Adolescents (Rio de Janeiro – Brésil, 19-23 avril 2004), qui mit sur pied une table de discussion consacrée spécifiquement au thème de « *L'éducation aux médias : passeport pour la citoyenneté à l'intérieur de la société de l'information* ». Le Forum International de TV 2007 : « *Eduquer le regard* » (RTVE, Madrid - Espagne, novembre / décembre 2007).

3.1. Approche critique de la communication

Dans le domaine de la communication, le courant critique⁵ part du fait que la société capitaliste est parvenue à contrôler non seulement la production, mais, aussi, les moments de loisir. Ainsi, offre-t-on des produits culturels – dont les messages des médias destinés au divertissement et à la fuite devant la réalité – qui ont pour fonction de ne pas nous faire réfléchir. Il en résulte que la culture de masse, véhiculée surtout par les médias, se convertit en un énorme moyen de contrôle psychologique. Au milieu des années 40, Adorno et Horkheimer créent le concept d'*industrie culturelle*. Les produits culturels, les films, les programmes radiophoniques, les magazines témoignent de la même rationalité technique que la fabrication des voitures en série ou les projets d'urbanisme (Mattelart, 2004 : 41).

En Amérique latine, les thèses de ce courant critique de la communication ont été surtout soutenues par le Brésilien Paulo Freire. Soulignons au passage que l'éducation et la communication populaires se sont en grande partie fondées théoriquement et méthodologiquement à partir de ses postulats.

Pour Paulo Freire, la communication n'est pas une transmission de l'information. Selon lui, « *ce qui caractérise la communication, c'est qu'elle est dialogue, tout comme le dialogue est communicatif* » (Freire, 1976 :76). D'après cette perspective, la communication est un droit universel et sa pratique, une condition indispensable à l'exercice de la citoyenneté dans une société marquée substantiellement par la pauvreté (Educomunicador n°17, 2003 :1). Tout comme Freire mit en question « *l'éducation bancaire* »⁶, d'autres chercheurs latino-américains – tels Juan Diaz Bordenave (1976) et Mario Kaplún (1985) – tentèrent

⁵ Le développement de la théorie critique en tant que recherche s'articule sur la réflexion de Karl Marx et son matérialisme historique dialectique. Son nom provient de l'ouvrage « Théorie critique » de Horkheimer (1895 – 1973) et Adorno (1903 -1969). Parmi les auteurs qui défendirent ce courant de pensée, nous pouvons détacher ceux de l'*École de Francfort*, parmi lesquels nous citerons Horkheimer, Adorno, Walter Benjamin, Marcuse, et Habermas. Selon ces auteurs, les disciplines traditionnelles ont de fortes déficiences et ne sont pas capables de créer une véritable connaissance des phénomènes sociaux. C'est-à-dire qu'ils ne se préoccupent pas d'établir un lien entre, d'une part, les données objectives et, d'autre part, le fonctionnement de la société et la société tout entière. La théorie critique est acceptable dans la mesure où elle est celle d'une relation entre économie et culture. Si elle ne se fixe pas cette relation, elle vise un savoir erroné, un savoir fonctionnel au service de la classe qui détient le pouvoir.

⁶ « *L'éducation bancaire* » : qualificatif attribué à l'éducation traditionnelle, fondée sur la transmission de connaissances et de valeurs d'une génération à l'autre, du professeur à l'élève, de l'élite instruite aux masses ignorantes.

de démythifier l'idée de *communication-monologue* et proposèrent une conceptualisation de la communication qui essaie de récupérer sa notion de base, c'est-à-dire, le *dialogue*. Compte tenu de son importance dans le présent travail, nous examinerons par la suite, avec plus de détails, la proposition de Mario Kaplún.

3.1.1. Le modèle de la Pré-alimentation (accent mis sur le processus) de Mario Kaplún

Le chercheur uruguayen Mario Kaplún présente un modèle de communication fondé sur un modèle d'éducation⁷ qui met *l'accent sur le processus* et qui utilise la « Pré-alimentation » (*feed forward*) comme outil méthodologique et épistémologique central. Kaplún présente cette proposition communicationnelle en réponse aux limitations que présentent le *modèle unidirectionnel* (qui met l'accent sur les contenus⁸) et le *modèle de la persuasion* (qui met l'accent sur les effets⁹). En vue d'explorer plus profondément ce modèle, nous présentons maintenant un résumé de ses principaux fondements (Kaplún, 1985 : 49 – 104) :

- Ses bases trouvent leur fondement dans les postulats de Freire, lequel affirme que « *l'éducation est praxis, c'est-à-dire réflexion et action de l'homme sur le monde pour le transformer* » (Freire, 1978 : 20) et que « *personne n'éduque personne, non plus que personne ne s'éduque seule, mais que les hommes s'éduquent entre eux, médiatisés par le monde. Cette dynamique au passage de laquelle les hommes vont s'éduquant mutuellement, c'est précisément le « processus éducatif* » (Idem : 50).
- Mettre l'accent sur le processus, c'est considérer l'éducation comme un

⁷ C'est le chercheur paraguayen Juan Diaz Bordenave qui affirma que malgré l'existence de nombreuses conceptions pédagogiques, celles-ci peuvent être regroupées en trois modèles fondamentaux d'éducation : l'accent mis sur les contenus, l'accent mis sur les effets et l'accent mis sur le processus. De ces trois modèles éducatifs se détachent leurs modèles de communication respectifs (Kaplún, 1985 : 18).

⁸ La communication qui met l'accent sur les contenus : c'est celle qui correspond à l'éducation traditionnelle ou bancaire. Son modèle de communication est le monologue (Kaplún, 1985 : 19).

⁹ La communication qui met l'accent sur les effets : Elle correspond au modèle éducatif relié à « l'ingénierie du comportement » et consiste essentiellement à « modeler » la conduite des personnes sur des objectifs préalablement établis. Ce modèle tente de corriger le précédent par l'intermédiaire de la notion de circularité (*feed-back*) mais il reste fondamentalement linéaire. Dans ce modèle, il semblerait que s'atténue l'unidirectionnalité et que s'insinue une certaine bi-directionnalité (Idem : 40).

processus permanent, dans lequel le sujet va découvrant, élaborant, réinventant, faisant sien le savoir. Un processus d'*action – réflexion - action* qu'il exerce à partir de sa réalité, à partir de son expérience, de sa pratique sociale, *en communion avec les autres*. C'est clairement une éducation avec un engagement social. L'objectif de ce modèle est que le sujet émette une pensée et que cette pensée le conduise à transformer sa réalité.

- Le changement fondamental consiste ici en la démarche d'un *homme critique*, lequel essaie d'abandonner ses tendances individualistes pour s'ouvrir aux valeurs solidaires et communautaires. L'important est l'exercice de *l'attitude critique* face à l'objet et non le discours autour de l'objet. C'est pourquoi la *conscience critique* et *l'esprit solidaire* s'obtiennent par l'intermédiaire du *dialogue*, du débat, et de la participation à l'action transformatrice.
- Pour stimuler cette critique, on applique une *éducation problématisatrice* qui cherche à aider la personne à démythifier sa réalité, tant physique que sociale. Elle ne rejette pas l'erreur, mais, au contraire, elle l'assume comme une étape nécessaire à l'approche de la vérité. Quant au *conflit*, au lieu de l'éluder, on l'assume comme une force génératrice, problématisatrice, car, sans crise, il est difficile d'obtenir de la croissance. Tous ces éléments font partie de la construction du message, qui constitue une *formulation pédagogique*.

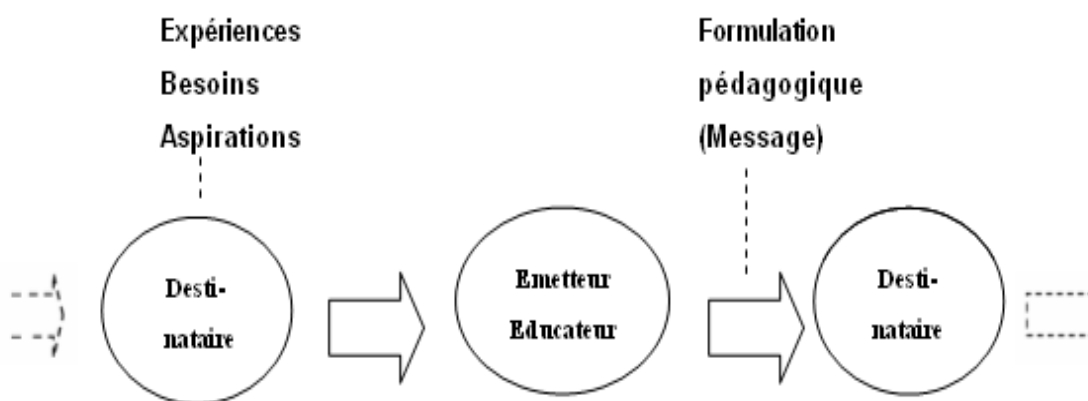
Ce n'est pas une éducation individuelle, mais une éducation qui insiste sur le fait que « *personne ne s'éduque seule* » si ce n'est par l'intermédiaire de l'expérience partagée, de l'interrelation avec les autres. Le groupe est la cellule éducative. L'axe, ici, n'est pas le professeur, mais le groupe éduquant. L'éducateur est un catalyseur du processus.

À partir de ces différentes propositions naît le concept de *communication*, lequel, en plus, s'encadre dans le postulat de Freire qui dit que « *seul le dialogue communique* » (Freire, 1970). Dans cette perspective, la communication n'est pas engagée par un émetteur qui parle et un récepteur qui écoute, mais par deux êtres

ou plus, deux communautés humaines ou plus, qui *échangent* et partagent des expériences, des savoirs, des sentiments (même si c'est à distance et par l'intermédiaire de moyens artificiels). C'est par l'intermédiaire de ce *processus d'échange* que les êtres humains établissent des relations entre eux et passent de l'expérience individuelle isolée à l'existence communautaire.

Dans la communication comprise en tant que *dialogue*, la *pré-alimentation* (*feed-forward*) essaie de corriger ou de compléter les limitations de la rétro-alimentation (*feed-back*). La clé de la pré-alimentation consiste à partir des gens, à partir de l'autre et de sa réalité (expériences, besoins et attentes), en utilisant la stratégie de *l'empathie*, laquelle est un effort conscient que nous faisons pour nous mettre à la place de notre interlocuteur, afin d'établir un courant de communication avec lui.

Ainsi, le modèle de communication se transforme. Le schéma classique: « émetteur-message-récepteur » nous habitue à mettre l'émetteur au début du processus communicatif, comme celui qui détermine les contenus de celui-ci et les idées qu'il veut communiquer. De ce fait, le destinataire est à la fin, comme récepteur, recevant le message. Dans la pré-alimentation, le récepteur ou le destinataire est au début, à l'origine des messages, les inspirant, comme sources de pré-alimentation. Le schéma de ce modèle se présente de la manière suivante :



Au total, il s'agit d'un modèle de communication qui cherche à établir une relation entre les acteurs du processus. Cette attitude de « *penser à l'autre* » est la base de la relation dialogique, de l'interaction dialectique, qui recherche le développement des capacités intellectuelles et de la conscience sociale. De même que Freire a pu dire : « *jamais plus d'éducateurs et d'éduquants mais des éducateurs-éduquants et des éduquants-éducateurs* » (Freire, 1970), dans le domaine de la communication, on pourrait dire : « *jamais plus d'émetteurs et de récepteurs, mais des EMERECES, jamais plus de locuteurs et d'écoutants, mais des inter-locuteurs* » (Kaplún, 1985 : 70).

Cependant, ce n'est pas seulement en Amérique latine qu'ont été enfantées des propositions de définitions de la communication à partir de la notion de **dialogue** à l'intérieur du courant critique. Une étude européenne a retenu notre attention, celle du Français Laurent Le Coustumer, qui a réalisé un travail intitulé "*Vers une théorie critique de la communication*" (1995) où il met, lui aussi, en valeur le rôle central du *dialogue* au sein du processus de communication. Le Coustumer expose ainsi sa position :

« Nous concevons le dialogue, et par conséquent la communication, comme ce que F. Jacques nomme « une transgression sémantique assez délicate à opérer : la compréhension mutuelle ». Et cette dernière s'opère par un processus (dialogique) de couplage circulaire [...] On a là une nouvelle manière de penser la communication sur la base d'une réelle interaction, en général négligée par les schémas habituels qui, par leur linéarité émetteur-récepteur, en font un phénomène à sens unique, même lorsqu'ils envisagent la possibilité d'une rétroaction (le fameux feed-back) comme celui de Westley et Mac Lean par exemple [...] c'est un processus synchronique qui s'effectue entre les locuteurs dans la seule mesure où ils sont en relation. » (Le Coustumer, 1995 : 6).

À partir de l'argumentation présentée dans les paragraphes précédents, nous pensons qu'est justifié notre choix du *courant critique de la communication* en tant qu'une des bases théoriques et méthodologiques indispensables pour aborder la dimension communicative de l'éducation aux médias.

Cependant, dans le cadre du courant critique, nous ne pouvons pas oublier que c'est précisément la *pragmatique* de la communication qui marque la rupture avec le modèle traditionnel de la causalité linéaire et qui, par là-même, permet d'avancer vers un positionnement « relationnel » d'ordre plutôt anthropologique et

circulaire (López, 1989). Étant donné que le fonctionnement pragmatique est indissociable du fonctionnement cognitif (Meunier et Peraya, 2004 : 230), nous allons continuer notre analyse en examinant le courant cognitif de la communication.

3.2. Approche cognitive de la communication

Le chercheur belge Jean-Pierre Meunier (2004) affirme que l'on assiste aujourd'hui à l'émergence d'un nouveau point de vue et d'une nouvelle mise en profil des phénomènes de communication : l'attention est en train de se déplacer, de la *relation* vers la *cognition*.

Une première exploration fait apparaître une diversité de paradigmes soutenus par des présupposés épistémologiques et philosophiques parfois très différents : il y a le *paradigme cognitiviste* (dit aussi symbolique), dont s'inspirent largement Sperber et Wilson (1989), le *paradigme connexionniste* ou sub-symbolique, le *paradigme expérentialiste* de Lakoff et Johnson, sans oublier les *paradigmes piagétien* et *néo-piagétien*. Cette diversité théorique s'accompagne évidemment d'une égale diversité méthodologique (Meunier et Peraya, 1999a : 7).

Selon Daniel Peraya et David Ott, le point de vue cognitif attire l'attention sur les représentations mentales et les opérations cognitives qui accompagnent la communication. Ce mouvement semble avoir été renforcé par le développement et la diffusion à grande échelle des nouveaux médias. On a cherché à rendre compte de cette évolution dont la conséquence est de rendre possible l'articulation entre les théories des représentations mentales – le point de vue cognitiviste – d'une part et des représentations matérielles – le point de vue sémiotique – d'autre part (Peraya et Ott, 2001 : 6).

Le modèle cognitif est formé à partir de différents courants de la recherche théorique. J.P. Meunier dessine les principales caractéristiques de ce modèle par

un jeu d'oppositions face au *modèle du code* autrement dit unidirectionnel¹⁰ qui montre une prévalence de la *centration* sur la *relation* (Meunier, 1994 : 6 -11).

Ce modèle considère l'individu en interaction avec les autres. Les interactions mettent en jeu simultanément les dimensions interpersonnelle et intra-psychique, puisque l'individu doit agir sur son environnement pour faire comprendre à son interlocuteur ce qu'il souhaite lui dire, et doit interpréter les modifications à l'environnement apportées par cet interlocuteur pour en comprendre les intentions. En conséquence, le point de départ n'est plus le moi individuel mais *l'interaction* elle-même avec le monde, d'une part, et l'autre, d'autre part. Du fait de cette articulation entre l'univers intra-psychique et le monde, les bases théoriques de ce modèle sont la *psychologie du développement* (Wallon, Piaget) et l'ancienne *psychologie phénoménologique*.

Dans ce cadre nous nous sommes intéressée au *facteur cognitif*, spécialement en rapport avec la *décentration* – que nous développerons dans le chapitre III – et au *modèle coopératif - inférentiel*, conçu par Sperber et Wilson (1989) et commenté par Jean-Pierre Meunier (1994), que nous allons décrire dans le point suivant.

3.2.1. Le modèle coopératif - inférentiel

Dans le sillage de la linguistique de l'énonciation sont apparues les notions de *co-énonciation* et de *co-construction* du sens au cours de *l'échange interlocutoire* qui contredisent nettement le modèle du code et mettent en lumière la dimension *active de l'interaction* par opposition à la passivité du destinataire d'une communication.

Dans le modèle de Sperber et Wilson, le contexte de l'interaction, qui va permettre l'intercompréhension, n'est pas simplement un donné extérieur à l'interaction, mais est construit (et même co-construit) par les interlocuteurs tout au long de leur échange. Pour Sperber et Wilson, les humains communiquent *"pour modifier et*

¹⁰ Communication unidirectionnelle : Ce modèle -caractérisé comme modèle télégraphique ou modèle du tuyau, ou encore comme modèle du code- déroule la communication sur une ligne qui part de l'émetteur vers un individu qualifié de récepteur et met l'accent sur la qualité du canal et les opérations d'encodage et de décodage qui assurent la bonne transmission du message, c'est-à-dire sa restitution au bout de la chaîne (Meunier, 2004 : 4).

élargir l'environnement cognitif mutuel qu'ils partagent entre eux" (Sperber et Wilson, 1989 : 242). La notion de *coopération*¹¹ apparaît de ce fait comme une notion clé dans la compréhension des processus de communication, et modifie la façon dont on envisage ses finalités. Dans cette perspective, la communication se caractérise en effet par sa *pertinence* : *"une information pertinente pour un individu est une information qui modifie et améliore la représentation globale que cet individu a du monde"* (Idem :111), et par conséquent sa capacité à interpréter les intentions de son interlocuteur dans cet environnement partagé. Ici encore, on voit la différence par rapport à la communication - transmission.

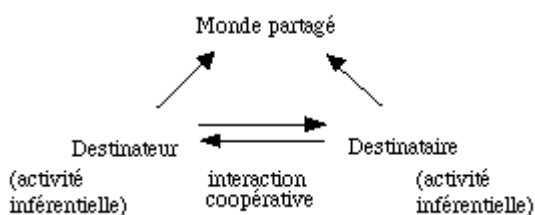
Dans ce cadre, également, *l'activité cognitive* change de sens et voit son importance augmenter considérablement. Réduite et limitée au décodage dans le modèle du code, elle est devenue, dans le développement de la pragmatique – en particulier chez Sperber et Wilson – une *activité essentielle d'inférence* : partant de l'énoncé d'un locuteur pris comme indice, et supposant que ce locuteur respecte le principe de pertinence, un auditeur infère toutes les hypothèses possibles sur le monde en tant qu'environnement mutuel partagé.

À ce sujet, Meunier lance l'hypothèse que l'activité inférentielle d'un destinataire dont le but est de répondre à la question suivante : *"Qu'est-ce qu'il a voulu dire sur notre monde mutuellement partagé?"*, suppose évidemment *décentration* et *intérieurisation* du point de vue d'autrui; et la réponse du même sujet, devenu locuteur dans l'interaction, suppose qu'il restitue l'intra-individuel à l'inter-individuel après y avoir inscrit son propre point de vue, et ainsi de suite. Meunier se demande si ce *modèle coopératif-inférentiel* peut engendrer une nouvelle pratique féconde de communication. En ce sens, il postule que c'est en examinant les *dispositifs d'énonciation des messages médiatiques* que l'on peut tenter de répondre à cette question. De même, le modèle présenté ouvre des possibilités pour re-considérer largement les processus de communication et d'éducation. Précisant cette position, Meunier affirme que:

¹¹ Principe de coopération : La contribution conversationnelle correspond à ce qui est exigé du sujet, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptée de l'échange parlé dans lequel il est engagé. (Austin cité par Meunier, 2004 : 8).

« L'important, arrivé à ce point, est de bien voir que la primauté accordée à l'interaction implique une modification dans notre représentation (on pourrait dire notre "schéma mental") de la relation sociale. Dès lors que l'on ne conçoit plus l'individu comme une entité fermée – une sorte de récipient, de sphère ou de contenant – rien n'oblige à concevoir le lien social à partir de la question de savoir comment une sphère fermée peut malgré tout en influencer une autre. Rien non plus n'oblige à concevoir la communication comme une transmission d'information d'un récipient à un autre, notion qui peut expliquer l'importance de l'image du tuyau. Rien n'oblige, enfin, à concevoir la relation éducative sur le modèle de la relation maître-écolier. » (Meunier, 1994 : 7).

Les notions qu'on vient d'évoquer (principe de coopération, co-énonciation, co-construction, pertinence, activité inférentielle) s'interpénètrent et se lient pour constituer un *nouvel imaginaire théorique* capable de modifier les pratiques et, en particulier, la communication publique. Meunier synthétise cet imaginaire nouveau dans le schéma suivant:



Source: Meunier, 1994 : 8

Pour compléter cette problématique, Meunier ajoute quelques éléments issus d'une *perspective socio-cognitive*, dérivée elle-même de la psychologie du développement. Il s'agit de l'apport de Piaget quant à la *décentration* (différenciation entre son point de vue propre et les autres possibles) comme le facteur essentiel du *développement cognitif*. Partant de la *vie sociale*, la *décentration* conduit à la *transformation de la pensée* (à la formation du raisonnement) et prend fin avec le passage de la *croyance en l'autorité sociale* à la *coopération* avec délibération. De même, la décentration et son effet sur la cognition montrent l'articulation, dans la cognition, de *l'inter* et de *l'intra-individuel*. Les opérations intra-psychiques cognitives procèdent dans une large mesure de l'intériorisation de *relations inter-individuelles*.

Nous pensons que les notions mentionnées – correspondant à *l'approche constructiviste* dans la mesure où elle se réfère aux paradigmes cognitifs – nous offrent, bien que de manière synthétique, quelques pistes pour mieux comprendre

le phénomène de la communication, surtout, dans le cadre des objectifs de la présente recherche.

4. EN GUISE DE CONCLUSION

Nous avons essayé jusqu'ici de présenter quelques enjeux importants des théories de la communication dans leurs relations avec les processus de l'éducation aux médias. Comme on l'a vu, il est difficile de proposer une synthèse des différents cadres théoriques et de leurs principaux concepts. Cependant, en chemin, nous avons découvert des zones susceptibles d'être exploitées au profit de la présente étude.

Les deux courants de la communication –critique et cognitif – nous montrent qu'ils comportent des éléments qui pourraient être essentiels pour établir une voie qui permettrait de parvenir à une définition provisoire de la communication à l'intérieur d'un processus d'éducation aux médias.

Tout nous conduit à penser à une proposition communicationnelle structurée sur un **modèle critique** fondé sur une perspective **cognitive** du **dialogue**. Jusqu'à présent, nous sommes en présence de deux modèles de référence, le modèle coopératif - inférentiel inspiré de Sperber et Wilson (1989) – tel que présenté par Jean-Pierre Meunier (1994) – et le modèle critique de la pré alimentation de Mario Kaplún (1985).

Comme on l'a vu, Kaplún présente son modèle communicationnel en réponse - tout comme Jean-Pierre Meunier- aux limites que présentent les modèles unidirectionnel et persuasif de la communication. Cependant, les deux auteurs insistent sur le fait que leurs propositions théoriques ne sont pas diamétralement opposées à ces modèles et qu'ils ne constituent pas non plus des alternatives fermées et parfaites. Dans le cas de la proposition de Meunier, une communication envisagée en termes purement stratégiques de transmission et d'action sur le comportement peut très bien solliciter une importante activité cognitive ; réciproquement, une communication coopérative - inférentielle sera toujours quelque peu instrumentale (Meunier, 1994 : 10). Pour Kaplún, les trois

modèles qu'il présente -accent mis sur les contenus, accent mis sur les effets et accent mis sur le processus- ne se montrent jamais chimiquement purs dans la réalité, mais, plutôt, ils s'entremêlent dans les diverses actions éducatives et communicationnelles. Cependant, cela n'empêche pas que chaque modèle mette l'accent sur un dessein spécifique qui est celui qui le distinguera au moment des résultats (Kaplún, 1985 : 19).

Le modèle de Kaplún -qui est inséré fondamentalement dans le courant critique inspiré par Freire- à partir d'une conception éducative (modèle qui met l'accent sur le processus et qui utilise la pré-alimentation comme stratégie centrale) nous conduit à une réflexion d'ordre communicationnel. Celle-ci pourrait se constituer en un cadre théorique et méthodologique adéquat pour mieux comprendre le processus d'éducation aux médias, en particulier en ce qui concerne la dimension communicative.

Nous pensons qu'entre le modèle de Kaplún et le modèle coopératif-inférentiel présenté par Meunier existent de nombreux éléments communs, parmi lesquels ressortent: l'importance de l'interrelation (coopération, co-construction, pertinence) qui s'exerce entre les acteurs (émetteur-récepteur) du processus de communication et, d'autre part, la nécessité de développer une posture critique.

Pour Kaplún, le moyen le plus approprié pour aborder efficacement l'interrelation et la posture critique est constitué par le **dialogue** (par l'intermédiaire de la pré-alimentation) et pour Meunier, c'est l'interaction coopérative, véhiculée par l'intermédiaire de la **décentration**. Nous croyons que les deux propositions ne se contredisent pas mais, plutôt, qu'elles sont complémentaires.

4.1. Proposition d'une définition de la communication

Nous sommes d'accord qu'aucune définition n'est suffisante, pour rendre compte, totalement, de la communication humaine. Cependant, sur la base de toutes les références théoriques mentionnées, nous proposons, ici, une définition provisoire de la communication :

La communication n'est pas assurée par un émetteur qui parle et un récepteur qui écoute, mais par deux êtres humains, ou plusieurs, qui **dialoguent** et partagent des expériences, des savoirs, des sentiments, à l'intérieur d'un cadre significatif commun. C'est ainsi qu'un individu entre en coopération mentale avec un autre (**décentration**) jusqu'à modifier et élargir l'environnement cognitif mutuel qu'ils partagent. C'est par l'intermédiaire de ce processus d'échange que les êtres humains développent la **conscience critique** et passent de l'existence individuelle isolée à l'existence sociale communautaire.

En somme, nous pouvons observer que la controverse pour retrouver le sens du concept de communication nous conduit inévitablement au thème de l'interrelation (la **pragmatique**) et à ses implications d'**ordre cognitif**. Au sein du **courant critique**, elle implique une revendication humaine et sociale.

Cette conception de la communication pourrait servir de base pour comprendre la *dimension communicationnelle* de l'éducation aux médias. Il doit être clair que nous ne prétendons pas présenter un modèle unique ou un référent théorique achevé en ce qui concerne la communication. Nous pensons plutôt que cette définition approximative devra avoir des fondements clairs –provenant des courants choisis et des auteurs consultés– mais, en même temps, être construite et re-construite dans les pratiques et selon les contextes spécifiques.

Dans le Chapitre III qui suit, nous aborderons le **dialogue** et la **décentration** en essayant d'en donner une explication plus spécifique qui puisse nous conduire à une meilleure compréhension de tout ce que nous avons traité jusqu'ici.