

---

# Médiation et médiatisation

## Entretien avec Daniel Peraya

Cathia Papi, Université TÉLUQ

---

Chercheur en sciences de l'information et de la communication ainsi qu'en sciences de l'éducation, Daniel Peraya s'est intéressé tout au long de sa carrière au rôle des médias et des technologies dans la communication et l'éducation. Il a ainsi fortement participé au développement des connaissances actuelles en formation hybride et à distance. Il a notamment travaillé sur les concepts de médiation et de médiatisation qui sont fondamentales à toute pratique et réflexion sur le rôle des technologies dans les activités de communication et d'éducation. Dans la mesure où ce sont ses conceptualisations qui ont inspiré le titre de la revue, nous l'avons sollicité pour réaliser un entretien dans ce premier numéro de *Médiations et Médiatisations*. Nous le remercions vivement d'avoir accepté notre invitation et proposons au lecteur de se plonger ainsi au cœur de l'esprit de cette nouvelle revue.

---

**CATHIA PAPI : Comment définir la médiation et la médiatisation de façon assez générale?**

**DANIEL PERAYA :** Les concepts de médiatisation et de médiation sont essentiels pour tout chercheur qui s'intéresse à la communication médiatisée, à la médiation des savoirs ou plus généralement à l'instrumentation de la communication et de l'action humaines quel qu'en soit le domaine (éducation, formation et apprentissage, vulgarisation scientifique, presse, etc.). De plus, ces deux concepts sont, pour moi, directement liés à celui de dispositif de « communication et de formation médiatisées » qui constitue mon centre d'intérêt principal, mon « fonds de commerce ». C'est aussi une question importante puisque les définitions telles que je les ai construites sont quelque peu différentes de celles qui sont partagées par une majorité de chercheurs. Je me suis plusieurs fois expliqué sur ce point (Peraya, 2008, 2010, 2016). C'est à ces derniers textes que je me réfère ici.

Traditionnellement, la médiation est entendue au sens d'une mise en relation entre deux termes dont la nature peut varier selon les domaines de recherche, les terrains d'application et les pratiques sociales. Dans le champ de l'enseignement, et souvent en référence au triangle d'Houssaye (1988) qui explicite la relation pédagogique, la médiation désigne le rôle de médiateur de l'enseignant qui

s'interpose comme un facilitateur entre l'apprenant et les contenus qui font l'objet de l'apprentissage. Des définitions plus récentes de la relation pédagogique ont intégré le tutorat (Jaillet, 1999, Faerber, 2003) ou le concepteur multimédia (Lombard, 2003). Il s'agit donc de désigner la médiation humaine. Cependant l'instrumentation de l'activité humaine, en général et, en particulier, de la formation depuis les premières formes de technologies éducatives – de médias –, nous oblige à considérer avec la plus grande attention l'existence de formes de médiations technologiques ou instrumentales, dans la mesure où l'objet technique semble occuper une position comparable à celui de l'humain : puisqu'il s'interpose entre l'homme et son univers, il transforme et/ou facilite son activité, tout en modifiant son rapport au monde. Cette position d'intermédiation qu'occupe tout objet technique renvoie d'ailleurs à l'étymologie du mot « média » longtemps utilisé dans le domaine. Il existe donc deux types d'« agents médiateurs » – l'humain et l'objet technique, l'instrument (Rabardel, 1995; Rabardel et Samurçay, 2001) –, ce qui explique la nécessité de les distinguer et cette définition devenue classique dans la littérature : "Il semble qu'il faille préférer "médiation" pour médiation humaine et "médiatisation" pour médiation technique sous-tendant aussi les aspects multimédias." (Gettliffe-Grant, 2004). Ainsi entendue, la médiatisation technique désigne d'une part, la posture d'intermédiation propre à tout objet technique et les effets éventuels de celle-ci sur les dimensions de l'activité humaine à laquelle il contribue (sens 1) et d'autre part, les aspects techniques d'ingénierie, de « mise en médias » (mise en page, mise en texte, mise en images, mise en onde, etc.) qui sont au centre de l'activité professionnelle des ingénieurs pédagogiques, des concepteurs de formation médiatisée et de formation à distance (sens 2). C'est d'ailleurs en ce sens que l'on a pu parler de transposition médiatique à l'instar de la transposition didactique. Je rappellerais enfin que cette attention aux processus de médiatisation (2) constitue l'une des originalités historiques de la TÉLUQ. Cette université a contribué à donner à ce processus ses lettres de noblesse tandis que celui-ci a largement favorisé la qualité de ses « formations médiatisées ».

Une remarque essentielle est que cette dernière expression me paraît justifiée du point de vue théorique : la communication médiatisée constitue en effet un objet de recherche. Pourtant dans le contexte de la formation à distance, elle peut apparaître comme un pléonasme, car les processus de médiatisation et la formation à distance sont indissociables. En vérité, comment apprendre à distance sans recourir à des technologies de communication ? Je ne voudrais cependant pas que l'on pense que la formation présentielle échappe à toute forme de médiatisation : les ressources pédagogiques imprimées, les manuels, les atlas, les planches anatomiques, etc., sont bien évidemment des dispositifs médiatisés et doivent être analysés comme tels.

#### **CATHIA PAPI : *Mais pourquoi modifier cette distinction ?***

**DANIEL PERAYA :** Cette distinction brièvement évoquée m'a toujours paru source de confusions. Tout d'abord, elle présuppose que seule la nature des termes de la relation – les humains et les objets techniques – distingue ces deux formes de médiations. Or, cette ressemblance n'est que très superficielle. Homme et objet technique n'induisent pas des processus de même nature pas plus que leurs effets sur le comportement humain ne sont identiques.

Ensuite, l'utilisation du terme de médiatisation pour désigner la médiation technologique entretient la confusion entre deux phénomènes conceptuellement très différents : a) il désigne un des aspects de la conception et la mise en œuvre d'un dispositif de formation médiatisé; la médiatisation concerne alors le processus d'ingénierie (sens 2) ; b) il désigne la position d'interface, d'entre-deux de tout objet technique qui instrumente une activité humaine ainsi que ses effets éventuels (sens 1). Désigner par un terme identique deux concepts à ce point différents pose des problèmes théoriques et méthodologiques importants.

Comment, dans le cadre de ces définitions, analyser les formes de communication humaine, comprises comme les interactions interpersonnelles, selon qu'elles se déroulent dans un contexte « naturel » ou dans un environnement médiatisé (CMO, salle virtuelle, forum, visioconférence, etc.) ?

Une remarque au passage, le terme de communication naturelle peut être discutable, mais il désigne pour moi une communication directe, qui n'implique donc aucun dispositif technique de communication : elle utilise notre langage verbal, notre voix et ses inflexions – la prosodie, la gestuelle, les postures et les mimiques, etc. La communication naturelle s'oppose donc à la communication médiatisée.

Pour revenir à ma question posée ci-dessus, elle peut être formulée en ces termes : comment modéliser la communication humaine médiatisée, comment articuler les effets des interactions interpersonnelles ainsi que ceux du dispositif technologique sur les formes mêmes de la communication ? On sait en effet que la « médiation technologique » peut avoir un effet sur les formes de médiation humaine, qui ont lieu dans un tel environnement. Le mail semble avoir imposé un style de langage « parlé-écrit », tandis que l'on n'hésite pas à parler aujourd'hui de la « novlangue SMS » et de son orthographe que stigmatisent de nombreux enseignants.

L'ambiguïté véhiculée par le terme de médiatisation utilisé pour désigner la médiation technologique demeure au cœur des sciences de l'information et de la communication. Les chercheurs parlent toujours de « médiation des savoirs » pour analyser les effets d'une forme particulière de médiatisation, d'un média particulier, sur le comportement cognitif des apprenants (en contexte d'apprentissage formel) ou sur leur comportement social (dans le cas de messages socioéducatifs, de sécurité routière, etc.). Certains acronymes et titres de revues n'échappent pas à cette vision. Je pense par exemple au GREMS (Groupe de recherches en médiation des savoirs)<sup>1</sup> dont le centre d'intérêt principal est la communication des connaissances, plus particulièrement le rapport entre les médias et les savoirs.

#### **CATHIA PAPI : *Que proposes-tu alors ? Quelles sont tes définitions ?***

**DANIEL PERAYA :** Principalement, j'ai souhaité clarifier ces différentes notions pour éviter ces confusions. J'ai tout d'abord cherché à distinguer ce qui relève de la communication naturelle de la communication médiatisée ou instrumentée. J'ai tenté de constituer cette dernière comme un champ de recherche spécifique et, par conséquent comme un objet de recherche clairement identifié. Je reviendrai sur ces points dans la suite de l'entretien.

En même temps, j'ai exclu de mon champ d'investigations de nombreuses formes de médiations humaines : médiations sociales et institutionnelles (résolution de conflits sociaux), médiations interpersonnelles (conflits intergénérationnels ou conflits de couple, divorces ou séparations), pour ne citer que quelques exemples que chacun d'entre nous connaît. Dans ces cas, une personne intervient entre deux ou plusieurs partenaires et tente de modifier leurs représentations d'une situation, de transformer leurs relations et leurs comportements afin de faire évoluer une situation conflictuelle vers une relation consensuelle. Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, les didacticiens, qui explicitent la relation pédagogique en référence au triangle d'Houssaye, assignent à l'enseignant le rôle de médiateur : celui-ci s'interpose comme un facilitateur entre l'apprenant et les contenus qui font l'objet de l'apprentissage.

A la croisée de ces deux oppositions – communication naturelle et médiatisée d'une part, communication humaine générale et communication spécifiquement éducative et pédagogique –, je me suis intéressé aux pratiques sociales médiatisées, instrumentées, qui relèvent du domaine de l'enseignement et

---

<sup>1</sup> <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ilc/grems>

l'apprentissage afin de développer le concept de « communication et de formation médiatisées ». Je voudrais préciser à ce propos que, d'une part, la formation est indissociable de la communication et, d'autre part, et la formation et la communication se trouvent médiatisées.

C'est dans ce contexte que j'ai reformulé les définitions de médiation et de médiatisation qui distinguent clairement les deux sens de la notion de médiation telle que la définissait Gettliffe-Grant (voir ci-dessus). Mes définitions n'ont cependant de validité que dans ce contexte et je ne prétends nullement les imposer : elles me semblent cohérentes par rapport à mon champ de recherche, à la modélisation des objets de recherche que j'analyse, autant qu'aux pratiques qui leur servent de référent empirique.

Parce qu'elles me semblent toujours valides, je reprendrai brièvement les définitions que j'ai plusieurs fois formulées.

La médiatisation désigne le processus de conception, de production et de mise en œuvre de dispositifs de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante. Plus précisément, la médiatisation désigne les opérations conceptuelles ainsi que les processus créatifs, [sémiotiques, communicationnels] et techniques qui aboutissent à une « mise en média » des contenus, des connaissances, des informations qui font l'objet de la communication (2010, p. 3).

La médiatisation relève donc intrinsèquement du domaine de l'ingénierie de la formation, du design pédagogique. Il existe indubitablement aujourd'hui un métier, une identité collective et des référentiels de compétences qui correspondent aux tâches spécifiques du processus de médiatisation. Dans les métiers de l'audiovisuel et de l'ingénierie, cette profession est celle du concepteur médiatique : Google propose aujourd'hui plus de 351 000 références suite à une requête portant sur ce terme.

#### **CATHIA PAPI : *La médiatisation est-elle donc un processus exclusivement technique ?***

**DANIEL PERAYA :** Oh que non ! Tout média possède une triple dimension, communicationnelle, sémiotique et matérielle. Un livre, par exemple, est doublement constitué : premièrement, d'un objet matériel résultant d'un processus technologique de production industrielle (composition, mise en page, impression, brochage, etc.) ; deuxièmement, d'un texte écrit, parfois accompagné de pages visuelles (schémas, graphiques, dessins, photographies), autrement dit d'un ou de plusieurs systèmes sémiotiques de représentation, de différents « langages ». Enfin, tout média comprend une dimension communicationnelle, relationnelle et donc profondément sociale. Communiquer ne consiste pas seulement à transmettre des contenus : la communication crée et entretient une relation. Les caractéristiques linguistiques et le langage utilisé ne sont pas indifférents : un texte écrit à la troisième personne – la non-personne pour un linguiste comme Benveniste (1966) – produira sur ses lecteurs un effet très différents qu'un texte écrit à la seconde personne qui présuppose une relation interpersonnelle entre un « je » et un « tu ». Je me souviens d'ailleurs d'une ancienne brochure éditée par la TÉLUQ et qui proposait aux rédacteurs de cours à distance des consignes relatives à la façon d'écrire leurs textes. Ce qui est vrai d'un livre, l'est aussi pour tout type de média qu'il soit analogique ou numérique.

En conséquence, il est indispensable de prendre en compte le potentiel de communication, qu'offre chaque média en fonction de ses caractéristiques techniques. Autrement dit, il s'agit de mettre en convergence, en cohérence, les attributs spécifiques du média avec les contenus et les compétences à faire apprendre. Ensuite, la dimension symbolique, sémiotique, de tout média nous contraint à considérer sérieusement de ce que Duval (1995) a appelé le processus de « conversion sémiotique ». Par ce terme, Duval désignait le processus de transformation de nos représentations d'un langage dans

un autre notamment, du langage verbal vers le langage graphique ou cinématographique, du langage graphique des représentations mathématiques vers leur expression abstraite en langage formulaire ou simplement en langage ordinaire, etc.

Enfin, la prise en considération par le chercheur de ces trois dimensions constitutives de tout média (matérielle ou technique, sémiotique et communicationnelle) est pour lui le meilleur garde-fou contre toute approche technocentrée dont on connaît les limites. L'analyse de ces trois dimensions du média et de tout objet technique restitue leurs dimensions sociale et symbolique, plus généralement anthropocentrées, indispensables à la compréhension de leur place dans notre société.

#### **CATHIA PAPI : *Qu'en est-il de la médiation ?***

**DANIEL PERAYA :** La définition de la médiation (technique ou technosociale selon l'expression de Flichy) est indissociable des courants de pensée qui depuis près de 50 ans se sont intéressés à l'instrumentation de l'activité humaine. Je renvoie les lecteurs à la définition proposée en 2010 :

Que l'on parle d'outils techniques, de médias ou encore d'instruments, il s'agit toujours de mettre en évidence, à travers la médiation d'un objet technique et des schèmes culturels d'utilisation qui lui sont attachés, les transformations qu'opère cet objet sur les comportements humains dans ses différentes dimensions. Tel est le fondement de la médiation : elle relève de la sphère des usages et des effets qu'induit le média par sa présence dans le cadre d'une activité (communication, information, production, apprentissage, etc.). La médiation [est du ressort] de l'observation, de l'analyse et de la compréhension des effets dans son usage social et personnel. Si la médiatisation relève de l'ingénierie, la médiation relève de la recherche. En conséquence, les objets, les approches, les méthodes et les processus de médiation se distinguent fondamentalement de ceux qui constituent la médiatisation (2010, p. 10).

#### **CATHIA PAPI : *On comprend mieux la distinction que tu opères. Mais y a-t-il un lien entre médiation et médiatisation ?***

**DANIEL PERAYA :** J'allais brièvement y venir, car c'est pour moi un des avantages de cette distinction. L'ingénieur pédagogique, je l'ai dit, est amené à poser des choix médiatiques (créatifs, sémiotiques, communicationnels et techniques) afin de rendre plus efficace et plus cohérent par rapport à ses objectifs le dispositif de communication et de formation médiatisés. Il cherche donc des réponses à des questions de ce type : comment dois-je scénariser une capsule vidéo ? Quelle posture l'enseignant doit-il occuper ? Quelles largeurs de plan utiliser ? Quels types d'animations intégrer dans la capsule ? Faut-il préférer, et dans quelles conditions, une succession d'images fixes ou une séquence vidéo ? La capsule vidéo doit-elle permettre à l'étudiant d'intégrer des commentaires éventuellement partageables lors du visionnage ? Ces choix doivent être argumentés et seules la recherche, l'analyse des usages, des processus d'appropriation des dispositifs et de leurs effets peuvent apporter à l'ingénieur pédagogique des éléments de réponse à ces interrogations. Il me semble en effet que l'évaluation du dispositif à laquelle se livre nécessairement tout ingénieur pédagogique ne peut répondre à ces questions, car les objectifs de cette démarche d'évaluation, aujourd'hui tournée vers la qualité, sont d'une tout autre nature. La recherche, quant à elle, permet de comprendre les usages, les effets du dispositif sur le comportement des apprenants, de les documenter et, en conséquence, d'offrir aux ingénieurs pédagogiques des éléments de réponse à leurs interrogations. Les résultats de la recherche nourrissent le processus de médiatisation. D'un autre côté, tout nouveau dispositif mis en œuvre constitue un nouveau terrain d'observation pour les chercheurs. Il y a donc une articulation, essentielle de mon point de vue, entre ingénierie et recherche, entre médiatisation et médiation. Cela pose évidemment une question fondamentale, celle de la collaboration entre les ingénieurs pédagogiques et les chercheurs

dont les statuts, les missions, les cahiers des charges demeurent, dans nos universités, malheureusement trop souvent maintenus distincts.

**CATHIA PAPI : *Voilà posées les définitions générales de ces deux concepts et leur articulation. Concrètement, qu'est-ce qui les caractérise ?***

**DANIEL PERAYA :** Le titre du texte de 2008, auquel je me suis déjà référé proposait un regard critique sur ces deux concepts indiquait en sous-titre « nouvelles pratiques, nouvelle modélisation ». Parlons d'abord de la médiatisation. De l'audiovisuel pédagogique des années 60-70 aux TICE actuelles, les technologies ont connu une importante évolution. La première dimension à préciser est la granularité, la complexité de l'objet médiatisé. Il est possible de médiatiser un concept, une catégorie ou une classe par une représentation visuelle d'un des objets appartenant à cette classe. Il s'agit là du degré de granularité le plus simple de la médiatisation : les représentations photographiques ou les dessins à fonction désignative ou référentielle globale sont de cet ordre (ceci est la représentation du cheval, du lion, etc.) (Peraya et Nyssen, 1994 ; Peraya, 1995). Il est possible de travailler à la médiatisation de processus plus complexe : la division cellulaire, le cycle de l'eau, le fonctionnement d'une écluse, le fonctionnement du moteur à explosion, etc. Les animations graphiques ou vidéo sont de ce niveau. C'est alors ce que j'appelle la fonction désignative analytique qui est dans ce cas mise en œuvre. Un logiciel éducatif (anciennement les vidéodisques), un EIAH peuvent médiatiser une séquence plus complexe d'apprentissage, voire un cours entier. Enfin, au niveau le plus complexe, c'est l'ensemble du dispositif de formation pédagogique qui sera médiatisé à travers un environnement virtuel/numérique de travail, un campus numérique, un campus virtuel ou plus généralement par un environnement technopédagogique.

La deuxième dimension qu'il faut considérer est la nature de l'objet médiatisé. A l'origine, il s'est agi de médiatiser essentiellement des connaissances dans le cadre des apprentissages formels ou non formels. Durant longtemps en effet l'enseignement a consisté en une transmission de contenus réifiés, stabilisés, codifiés<sup>2</sup>. Cette mise en perspective historique permet sans doute aussi de mieux comprendre l'expression « médiations des savoirs » évoquée à propos du GREMS ci-dessus.

Aujourd'hui, les environnements numériques, virtuels, d'apprentissage et/ou de travail (LMS, ENT, etc.) médiatisent l'ensemble des fonctions génériques d'un dispositif de formation et de communication. Sur la base d'une analyse de la littérature, j'ai identifié les fonctions suivantes qui ont été mobilisées dans de nombreuses analyses de dispositifs hybrides (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). Pour rappel, il s'agit des fonctions : 1) d'information (donner aux apprenants des ressources pédagogiques, donc des connaissances déjà constituées) ; 2) d'interaction sociale (communiquer, collaborer) ; 3) de production (transformer des ressources en connaissances au cours d'un processus matériel, symbolique et cognitif instrumenté) ; 4) de gestion (des apprenants, des groupes, des dossiers scolaires, etc.) et planification (des acteurs, des ressources, des activités) ; 5) de soutien et accompagnement (pratique tutorale relative aux domaines technique, cognitif, organisationnel et méthodologique, socio-affectif et rationnel) ; 6) d'émergence et systématisation de l'activité métaréflexive (considérée comme une aide à l'apprentissage) ; 7) d'auto- et d'hétéro-évaluation ; 8) d'*awareness* (gérer et "faire circuler les signes de la présence à distance" (Jacquinot-Delaunay, 2002) de chaque intervenant dans l'environnement).

Le croisement de ces deux dimensions – granularité et nature de l'objet médiatisé – fonde la distinction entre différents dispositifs de formation et de communication médiatisés. Un environnement technopédagogique tel qu'un LMS, Moodle par exemple, doit être considéré comme un dispositif de granularité élevée d'une part, et d'autre part multifonctionnel puisqu'il met à disposition des utilisateurs,

---

<sup>2</sup> Il faut mettre ceci en relation ceci avec l'analyse de la forme scolaire (et universitaire) telle que l'ont définie Vincent, Lahire et Thin (1994).

enseignants et apprenants, les huit fonctions identifiées ci-dessus. Rien ne dit cependant que le concepteur les utilisera toutes, mais elles constituent le potentiel de l'environnement.

Une analyse plus approfondie d'un tel environnement le fait apparaître comme l'agrégation de « dispositifs particuliers » simples et unifonctionnels, destinés à l'accomplissement d'une seule tâche et, éventuellement, de certaines tâches complémentaires liées à la fonction principale du dispositif (Peraya et Bonfils, 2014). Skype par exemple est d'abord un dispositif de vision conférence, mais il a très vite intégré des fonctions de chat, de transfert de fichiers, de partage d'écran, etc.

Un dernier aspect du processus de médiation concerne l'octroi aux usagers des droits sur les objets médiatisés : droit d'écriture permettant de commenter directement les ressources, droits de partager ces commentaires, etc. Cette tendance est courante aujourd'hui dans de nombreux dispositifs de visionnement de vidéos. Je pense par exemple aux travaux que mène Roland (Roland, 2013, Roland et Emplit, 2015) dans le cadre de la cellule Podcast de l'Université libre de Bruxelles. La manipulation d'une ressource pédagogique consiste en effet en une bonne façon de s'approprier un contenu et de transformer une information en une connaissance.

### **CATHIA PAPI : *Qu'en est-il de la médiation ?***

**DANIEL PERAYA :** Les cadres d'analyse des médias ont eux aussi connu de profondes transformations durant cette période. Pour faire bref, les médias pédagogiques ont acquis un statut d'objet de recherche à la fin des années 60 à partir du développement d'une approche communicationnelle et d'inspiration saussurienne au départ du cadre de la sémiologie générale proposé par Barthes (1964), sur la base de l'intuition initiale du linguiste Saussure (1968). Avant cela, les médias n'avaient aucun statut propre, ils étaient considérés comme de simples canaux de transmission, comme des véhicules capables de transporter plus loin, plus rapidement et plus facilement des contenus pédagogiques préconfigurés. Cette conception considère que les médias n'ont aucune influence ni sur ces contenus ni sur l'apprentissage. Bien qu'elle soit remise en cause par l'approche communicationnelle et cognitive, elle n'a pas disparu pour autant comme l'a montré le débat entre Clark (1983, 1994) et Kozma (1991, 1994). Quant à l'approche communicationnelle, elle s'est ouverte à de nombreuses disciplines. Je pense d'abord à la psychologie cognitive dont elle a rencontré certaines thématiques et certains concepts : d'une part, le rapport entre les représentations matérielles – externes – (les images, par exemple), les images mentales – internes – (Denis, 1977) et l'apprentissage (Salomon, 1978) ; d'autre part le concept d'outil cognitif (Jonassen, 1992) dans la mesure où un média peut être considéré comme un outil cognitif. Enfin, les travaux de Rabardel et de ses collègues, déjà cités au cours de notre entretien, ont apporté les concepts d'instruments et d'activité humaine instrumentée, cette dernière étant d'ailleurs souvent désignée dans leurs textes comme une activité médiatisée. On comprend les rapprochements entre ces différents cadres qui tous tentent d'élucider les effets d'un objet technique sur les comportements humains.

J'avais initialement identifié quatre types de médiations dans mes premiers travaux (1999/2004). Pour plusieurs raisons, j'en ai finalement retenu cinq. D'abord, à la multiplication des fonctions médiatisées correspond une évolution et une diversification des formes de médiation. Ensuite, mon travail d'élucidation de la médiatisation au sens de médiation technique (voir ci-dessus) a modifié le modèle initial. Il était en effet difficile d'identifier la médiation technologique comme un effet : elle paraissait plus logiquement à l'origine des trois autres formes de médiation et d'ailleurs les analyses proposées n'ont jamais permis de la distinguer de chacune des trois autres formes de médiation

### **CATHIA PAPI : Quelles sont alors ces formes de médiation ?**

**DANIEL PERAYA :** Les médiations distinguées sont les suivantes : 1) la médiation sémiocognitive qui désigne les effets cognitifs particuliers liés au potentiel de traitement de l'information caractéristique des différents registres sémiocognitifs mis en œuvre dans le dispositif ; 2) la médiation relationnelle ou pragmatique qui désigne les effets du dispositif sur les dimensions communicationnelle, sociale et relationnelle qui se construisent dans le cadre des activités médiatisées ; 3) les médiations sensorimotrice et psychomotrice liées au développement de l'interactivité, des interfaces haptiques qui mobilisent la perception tactilo-kinesthésique ; ces formes de médiations désignent les « effets de l'activité dans les dispositifs médiatiques sur les perceptions sensorielles et motrices [tactilo-kinesthésiques] ainsi que sur la perception de ce même comportement » (Peltier, 2016, p. 46) ; 4) la médiation praxéologique qui désigne les effets du dispositif sur la manière dont le sujet réalise son activité ; 5) la médiation métacognitive ou réflexive qui « mène à une meilleure connaissance de soi, de ses propres processus et de son fonctionnement dans l'activité » (*ibid.*). Si les premières de ces médiations relèvent classiquement du champ de la communication médiatisée, les trois autres sont clairement liées aux évolutions technologiques et scientifiques que j'ai évoquées. Je rajouterai enfin que Claire Peltier (2016) a développé ces formes de médiation et a suggéré deux nouvelles formes de médiations, épistémique « telle qu'entendue par Rabardel (1995), c'est-à-dire favorisant chez le sujet en action l'émergence de nouvelles représentations et connaissances de l'objet de son activité, et posturale « qui porte sur la modification d'attitudes préalables à l'entrée en action (Peraya et Peltier, 2012) ».

### **CATHIA PAPI : Enfin, les termes de médiation et de médiatisation sont-ils plutôt à considérer comme des concepts ou des notions ?**

**DANIEL PERAYA :** C'est une question difficile. Spontanément, je dirais qu'une notion est une idée générale et plutôt vague ancrée dans une description intuitive de la réalité. Elle est largement partagée. Un concept, par contre, fait référence à une formalisation, à une modélisation, à un « objet » construit dans un domaine scientifique dans lequel il s'applique et il est considéré comme valide. Un concept me paraît donc être un objet – un construit – théorique qui s'oppose à l'objet empirique. Classiquement, un concept se définit en compréhension et en extension. Pascal Duplessis (2007) explique par exemple que la notion d'arbre peut englober le palmier. Pourtant « dès qu'il s'agira, non plus de *percevoir*, mais de *concevoir* avec précision ce que recouvre l'idée d'arbre, il faudra bien lister ses caractéristiques et discriminer, à partir de celles-ci, ce qui ressortit précisément à cette idée. » Pour le botaniste, le palmier n'est pas un arbre car il ne possède pas les caractéristiques (pas de tronc, pas de cambium qui permet une croissance en largeur, etc.) définissant, en compréhension, le concept d'arbre. Il sera donc exclu de « ce qui relève de cette idée » (définition en extension).

Dans la littérature de notre champ, il existe de nombreux termes peu, voire mal définis qui relèvent de la notion. Cela s'explique sans doute partiellement par le fait que de très nombreuses recherches, qui portent sur des objets techniques, demeurent focalisées sur l'objet empirique et ne distinguent pas ce dernier de l'objet de recherche entendu comme un objet, un construit (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 1983 ; Davallon, 2004). La majorité de ces termes renvoie donc à des idées encore assez vagues dont la formulation se situerait entre description d'« usages et concept » en référence au titre du numéro spécial de la revue *Hermès* consacré au dispositif (1999). De plus, dans ce domaine qui est, je le rappelle, caractérisé par une forte interdisciplinarité, il existe de nombreux termes qui réfèrent à des concepts à la fois proches et concurrents dans la mesure ils trouvent leur origine dans des cadres disciplinaires distincts et, en conséquence, mettent en saillance certains aspects propres à ce cadre.

Je prendrai l'exemple du terme « dispositif ». La notion a été suffisamment travaillée depuis le numéro de la revue *Hermès* que je viens d'évoquer pour pouvoir la considérer aujourd'hui comme un concept.



Pour ma part, je considère que le terme dispositif, tel que je l'ai défini dans mes travaux, renvoie à un concept, à un construit théorique, circonscrit à un domaine scientifique particulier. Il en va de même pour médiation et médiatisation qui ont fait l'objet d'une élaboration théorique importante, mais dont je ne revendique la validité que dans le champ de la communication et la formation médiatisées. Ces concepts ont constitué, avec succès, le cadre théorique de référence de plusieurs analyses de dispositifs hybrides de formation, soit dans le cadre de recherches menées notamment avec Claire Peltier à Tecfa (par exemple Peraya et Peltier, 2012; Peltier et Peraya, 2012) soit dans des réseaux tels que celui constitué pour le projet européen HySup (2009-2012)<sup>3</sup>.

**CATHIA PAPI** : Merci beaucoup, pour cet éclairage nuancé et précieux qui nous offre des conceptualisations de la médiation et de la médiatisation à partir desquelles analyser les dispositifs de communication et de formation médiatisées, notamment dans le cadre de la formation à distance.

## Bibliographie

- BARTHES, R. (1964). Éléments de sémiologie. *Communications*, 4, 91-135.
- BENVENISTE, E. (1966). *Éléments de linguistique générale* (Tome 1). Paris : Minuit.
- BOURDIEU P., Chamboredon J.-C. et Passeron. J. C. (1983). *Le Métier de sociologue*. Paris et La Haye : Éditions Mouton.
- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N. et PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. [en ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17649>
- CLARK, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning from Media, *Review of Educational Research*, 53, 445-59.
- CLARK, R. E. (1994). Media will Never Influence Learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21-29.
- DAVALLON J. (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès, La Revue*, 1(38), 30-37
- DENIS, M. (1979). *Les images mentales*. Paris : Presses universitaires de France.
- DUPLESSIS, P. (2007). La cartographie conceptuelle au service de la didactique de l'information : Un outil heuristique pour élucider, enseigner et apprendre les savoirs scolaires de l'information-documentation. [en ligne] : <https://tinyurl.com/ybdc68cd> Dans P. Duplessis, et I. Ballarini-Santoncico, (dir.). *Cartographie conceptuelle et didactique de l'information : dix cartes de concepts info-documentaires et étude préliminaire*. Site de l'Académie de Nantes. [en ligne] [http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1177924054937/0/fiche\\_\\_\\_ressourcepedagogique/&RH=DOC](http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1177924054937/0/fiche___ressourcepedagogique/&RH=DOC)
- DUVAL, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine. Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne : Peter Lang.
- GETTLIFFE-GRANT, (2004). Analyse de médiation, médiatisation et apprentissages. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, ALSIC*, 7(1), 153-162. [en ligne] [http://alsic.u-strasbg.fr/v07/gettliffe/alsic\\_v07\\_02-liv1](http://alsic.u-strasbg.fr/v07/gettliffe/alsic_v07_02-liv1)
- FAERBER, R. (2003), Groupement, processus pédagogiques et quelques contraintes liées à un environnement virtuel d'apprentissage, [en ligne] [http://faerber.u-strasbg.fr/publi/faerber\\_eiah2003.PDF](http://faerber.u-strasbg.fr/publi/faerber_eiah2003.PDF)
- HERMÈS (1999). *Le dispositif. Entre usage et concept*, 25. Hermès, La revue. Paris : CNRS Éditions.
- HOUSAYE, J. (1988), *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2002). Absence et présence dans la médiation ou comment faire circuler les signes de la présence (pp.103-113). Dans R. Guir (dir), *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles, De Boeck.
- JAILLET, A. (1999). Apprentissage à distance, une révolution pour les enseignants. Communication présentée au colloque Initi@tives, Edmunston (Canada) (27-29 août).
- JONASSEN, D.H. (1992). What are Cognitive Tools ? Dans P. A. M. Kommers et al (dir), *Cognitive Tools for Learning*. NATO ASI Series, Vol. F 81. [en ligne] [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-77222-1\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-77222-1_1)

<sup>3</sup> L'ensemble des publications est disponible sur le site du projet <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/>

- LOMBARD, F. (2003). Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : comprendre les interactions entre savoirs d'expérience et ceux de la recherche (pp. 137-154). Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- KOZMA, R. B. (1991). Learning with Media. *Review of Educational Research*, 61, 179-211.
- MEUNIER, J. P. et PERAYA, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication* (2<sup>e</sup> édition, 1<sup>e</sup> édition 1999). Bruxelles : De Boeck.
- KOZMA, ROBERT B. (1994), The Influence of Media on Learning: The Debate Continues. *School Library Media Research*, 22(4).
- PERAYA, D. (1995). Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles. *Recherches en communication*, 4, 119-157. [en ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige/17351>
- PELTIER, C. (2016). *Représentation des médias et appropriation des dispositifs médiatiques chez des enseignants du supérieur*. Université de Genève. Thèse, 2016. [en ligne] <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85010>
- PELTIER, C. et PERAYA, D. (2012). Analyse des effets d'une activité réflexive instrumentée sur la construction de compétences métacognitives. Dans L. Bélair (dir.), *Actes du 27e Congrès International de pédagogie universitaire (AIPU)* (pp. 102-113). Trois-Rivières (Québec) : Université de Trois-Rivières. [en ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:21733>
- PERAYA, D. (2008). Regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation, *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Suppl. 2008. [en ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>
- PERAYA, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans V. Liquète, *Médiations*. Paris : CNRS, 2010. p. 33-48. [en ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:12312>
- PERAYA, D. (2016). Les objets techniques dans la formation. Apport du concept de dispositif dans l'analyse des processus d'apprentissage médiatisé. Une mise en perspective des textes de M. Linard. Colloque en hommage à Monique Linard. Rennes (14-15 janvier). [en ligne] <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106654>
- PERAYA, D. et NYSSSEN, M.-C. (1994). Les illustrations dans les manuels scolaires : vers une théorie générale des paratextes. *Médiscope*, 7, 8-12. [en ligne] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17348>
- PERAYA, D. et PELTIER, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* (RITPU), 9(2), 111-135. [en ligne] [http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU\\_v09\\_n01-02\\_111.pdf](http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v09_n01-02_111.pdf)
- PERAYA, D. et BONFILS, P. (2014). Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon. STICEF, *Les Environnements Personnels d'Apprentissage : entre description et conceptualisation* (Numéro spécial), 21. [en ligne] <http://sticef.univ-lemans.fr/classement/speciaux.htm#epa>
- RABARDEL, P., SAMURCAY, R. (2001), From Artifact to Instrument-Mediated Learning. Communication présentée au Symposium New Challenges to Research on Learning . Helsinki .
- RABARDEL, P. (1995). Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains. Paris : A. Colin.
- ROLAND, N. (2013). Enseignement transmissif, apprentissage actif: usages du podcasting par les étudiants. Dans *Actes du colloque «Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur»*, (pp.123-133).
- ROLAND, N. et EMPLIT, P. (2015). Enseignement transmissif, apprentissage actif: usages du podcasting par les étudiants universitaires, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31 (1).
- SALOMON, G. (1979). *Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco et London : Jossey-Bass Publishers.
- SAUSSURE (DE), F. (1968). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- VINCENT, G., LAHIRE, B. et THIN, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (pp.11- 48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.