

## Approche *dispositive* et pratiques médiatiques



**Hélène Papadoudi - Ros**

Université de Lorraine, France

Helene.papadoudi@univ-lorraine.fr

Reçu le 06-11-2013/ Évalué le 20-03-2014/Accepté le 12-11-2014

### Résumé

L'étude des médias et des technologies de l'information et de la communication fut longtemps marquée par un antagonisme et par des discours de hiérarchisation entre les techniques mineures (audiovisuelles) et les techniques majeures (informatiques). Néanmoins, on observe que, de plus en plus, sont mises en évidence des convergences entre ces technologies. La publication et les échanges en ligne, le développement des applications nomades, la construction des identités numériques, sont autant de terrains de recherche qui nous invitent à comprendre les multiplications des usages et des nouvelles pratiques, et surtout à analyser les perspectives d'avenir. Nous proposons ici un essai de synthèse sur les pratiques médiatiques en mobilisant le concept de « *dispositif* ».

**Mots-clés :** technologies, médias, dispositif, pratiques médiatiques, appropriation

### *Dispositive approach and media practice*

### Abstract

The study of media and ICT was long marked by an antagonism; even speech hierarchization between minor technology (audiovisual) and major technology (IT). Convergences in the technologies field are nevertheless increasing. Communication practices, by content publishing and online exchanges, by the development of mobile applications, by the construction of digital identities, are many areas of research that invite us to understand the multiplication of uses and new practices and especially to analyze prospects. We propose an analysis of media practices in mobilizing the concept of "*dispositif*".

**Keywords:** technologies, media practice, dispositif, appropriation

### Introduction

Le développement des médias et des technologies de l'information et de la communication (TIC) est de plus en plus marqué, d'abord par une convergence d'ordre technique entre les différentes technologies, par la construction d'espaces diversifiés d'échange

- par exemple la presse, la télévision, la radio, etc., proposent des espaces nouveaux comme des forums, des documents complémentaires multimédia, des podcast, etc. -, et par des infrastructures de télécommunication et des outils numériques combinés qui font évoluer le statut des outils de médiation moderne ; ensuite, par une convergence en termes de littéracies (informationnelles, médiatiques, numériques, *media and Information literacy*), formation qui tend à prendre en charge de plus en plus cette réalité technique et culturelle complexe ; enfin, par une convergence dans l'analyse des pratiques et des usages. Car la nouvelle technicité des médias et des technologies ne doit pas nous faire perdre de vue l'objet commun des préoccupations actuelles, à savoir la place et le rôle des nouvelles médiations et médiatisations dans l'espace culturel et éducatif (Papadoudi, 2000, 2007). Nous nous proposons de tenter de saisir la *nature métisse* des technologies de l'information et de la communication et (TIC) et de décrire les conduites complexes qui se développent autour d'elles et avec elles, que nous appelons des « pratiques médiatiques » : à savoir, les conduites incluant le choix, l'appropriation, la réflexivité, la contextualité, les valeurs sociales, culturelles et identitaires en jeu (Belisle, Cl. et all, 1999 : 283-300). Nous pensons que l'usage actuel du concept de *dispositif* est assez prometteur, et qu'il permet de saisir les enjeux socio-éducatifs des TIC et des médias malgré la vitesse de leur évolution.

Nous proposons ici deux axes de réflexion : premièrement, l'utilité de l'approche par le concept de *dispositif* ; deuxièmement, les perspectives qu'ouvre ce concept dans l'analyse des pratiques médiatiques.

### **1. Des médias aux médiations et aux pratiques médiatiques : de l'utilité du concept de *dispositif***

Lors d'une précédente étude où l'on cherchait à rendre intelligible l'action des TIC - culturels et éducatifs -, nous avons adopté la posture suggérée par Simondon, philosophe de la technique, qui invitait à dépasser l'approche par l'objet technique, qui selon lui n'existe pas par lui-même, et de centrer notre réflexion sur le concept de *dispositif*, qui articule des milieux et se réfère au contexte comme donateur de sens (Simondon, 1959). Nous avons ainsi constaté que, pour saisir la complexité de la réalité des TIC et des médias, il fallait saisir indistinctement leurs composantes, étant donné leur nature, que nous caractérisons de *métisse* (Papadoudi, 2000 : 5). En effet, les technologies et les médias sont tout autant :

- des médiateurs, en tant que supports de diffusion des contenus informationnels et didactiques, dont il faut analyser la pertinence, la qualité, la quantité, les critères de choix et leur adéquation ou non avec le contexte de valeurs (sociales, éducatives) et les objectifs qu'ils doivent permettre d'atteindre ;

- des médiateurs, dans la mesure où ils emploient des langages spécifiques et variés qui sont autant de lieux privilégiés de médiatisation - de mise en forme -, visuelle, écrite, sonore, hypertextuelle, interactive, hyper-médiatique entre des univers virtuels et des réalités augmentées -, médiatisation dont il faut explorer la spécificité, la qualité et la pertinence selon les contextes d'utilisation et les tâches à effectuer, selon les besoins et les compétences des utilisateurs et, enfin, les processus sociocognitifs et affectifs mis en œuvre (artefact symbolique). L'approche de la médiatisation et de l'usage des langages diversifiés n'est d'ailleurs pas au seul bénéfice du message et des contenus didactiques (1er niveau), mais participe aussi fréquemment à la médiation, 3eme niveau, cité ci-dessous) (Papadoudi, 2000 : 4-6) ;
- des médiateurs, par leur statut d'objet matériel, artefact matériel dont il faut identifier le « statut », assurer l'appropriation, attribuer un sens et « instrumentaliser » (Rabardel, 1995). C'est ici que nous retrouvons les deux niveaux d'action engagés par les utilisateurs, celui de l'instrumentalisation (attribution des fonctions...), et celui de l'instrumentation (adaptation des schèmes de pensée et d'action), par rapport à ce qui est pré-organisé et conçu comme norme dans l'objet médiatique et technologique (forme, message, activité) (Papadoudi, 2000 : 4-6).

Saisir comme un ensemble cette *nature métisse* des TIC signifie ne pas sous-estimer ou surestimer une des dimensions constitutives de ces *dispositifs* par rapport à une autre. D'autres auteurs ont en effet tenté de définir l'approche des médias et des technologies par le concept de *dispositif* afin de mettre en lumière la complexité des rapports en jeu (Jacquinot, Monnoyer, 1999 ; Linard, 2002 ; Peraya, 1999). Selon eux, le concept servirait à décrire tout média éducatif, tout dispositif de communication et de formation médiatisée et à enrichir les approches dans l'analyse des médias. Peraya, propose un néologisme à cet effet : il parle de *dispositif technico-sémio-pragmatique*. Ainsi, il semble possible de saisir la particularité de tout nouveau dispositif médiatique en mettant en évidence ce qui le rapproche ou le différencie des autres, et surtout de dépasser l'étude du seul objet empirique dans ses approches partielles en cherchant à identifier l'objet théorique commun. Nous avons tenté une telle approche quand nous invitons à centrer l'étude des médias et des TIC modernes autour d'un objet théorique, celui de la *médiation technique* et de ses spécificités (médiation et médiatisation) (Papadoudi, 2000).

Le concept de *dispositif*, tout en intégrant les approches de l'interactionnisme social et de la théorie de l'action entendus au sens large, contribue à l'intelligence des TIC et des médias. Les médiations éducatives et culturelles actuelles sont instrumentées et médiatisées, intégrées dans des contextes historico-culturels et institutionnels

variés. Les médias et les technologies modernes peuvent ainsi être pensés dans les espaces de formation et de communication non seulement comme des *médiatisateurs* (médiateurs externes, techniques externes à l'action humaine), mais aussi comme des *médiateurs*, à la fois catalyseurs et transformateurs des activités de connaissance et des communications humaines. Cette approche rejoint aussi les définitions de l'artefact (objet matériel et objet symbolique), ou de l'instrument - ici trois pôles sont intégrés, à savoir ceux de l'artefact avec celui du sujet -, élaborées par Rabardel (Rabardel, 1995), qui nous invite à dépasser le premier niveau de connaissance - c'est-à-dire les propriétés objectives de l'instrument (indépendamment de la façon dont il existe pour le sujet-objet intériorisé) - et de l'activité qu'il met en œuvre, connaissance nécessaire mais pas suffisante. Il propose d'aller au-delà, vers l'étude de l'activité de l'individu, *l'activité recomposée* grâce à et à cause des médias et des technologies. Moro (Moro, Schneuwly, 1997) complète cette approche en introduisant une dimension pragmatique, en soulignant que si l'objet prend de la valeur, ce n'est pas à cause de sa valeur instrumentale mais comme vecteur de communication et de sémiotiques. Ainsi, les médias et les technologies modernes de la communication, comme objets culturels, supposent des régimes de pratique qui fonctionnent comme des systèmes de signification. Pour les psychologues du développement (Vygotsky, Leontiev...), les outils, qu'ils soient matériels ou symboliques, sont d'abord des *médiateurs socioculturels*, des intermédiaires contraignant les usages et les pratiques, façonnant de l'extérieur le mode d'action pratique des usagers. C'est pourquoi il est impératif de distinguer logiques de fonctionnement (centrées sur les processus à l'œuvre dans le message et la structure de la machine) et logiques d'utilisation (centrées sur l'action et l'activité de l'utilisateur).

Le concept de *dispositif* apparaît ainsi comme un outil conceptuel et méthodologique qui permet de saisir un objet de recherche complexe en contribuant à identifier aussi bien les dimensions organisatrices que les dimensions de modélisation inhérentes à la perception de l'homme et de son activité ; enfin, en permettant également l'articulation des problématiques techniques et sociales, symboliques et politiques, économiques, existentielles ou cognitives, il impose d'introduire la logique de l'hétérogénéité (il s'agit de décroiser et de dépasser les oppositions techniques, et symboliques). Les médias et les technologies ne sont pas neutres, ils portent un projet et des valeurs ; ils n'agissent pas seuls mais selon une logique interactionniste. Les sens, les contenus et les langages, les modèles de médiation et de médiatisation sont surdéterminés, car les médias et les technologies participent à un mouvement plus large de *contextualisation de l'action* et de sa signification, et sont étroitement liés au contexte des valeurs et des normes sociohistoriques. C'est pourquoi les médias et les TIC sont tout autant des constructions sociales - un choix fait par la société- (Jouet, 2000) que des agents/actants (Latour, 2006) qui décodent la société.

Le concept de *dispositif* servirait ainsi d'outil méthodologique afin de dépasser l'approche *autonomisante* des médias et des technologies, de saisir leur complexité, technique, symbolique, organisationnelle, moyens de médiation et qui permettent d'organiser un champ de relations fonctionnelles entre humains, techniques, buts, moyens, intentions, actions et situations, en intégrant dans la même approche les déterminations de l'offre, les libertés et les stratégies du récepteur-usager, tout en les contextualisant et en les relativisant (Vedel, 1994). Les définitions étroitement locales et fonctionnelles des « agents » ne suffisent pas et sont dépassées (buts, tâches et contenus). Il convient de s'ouvrir aux conditions de l'action et de ses déterminismes, entre les contraintes organisationnelles et techniques, entre l'autonomie de l'action individuelle ou collective et les contraintes sociales. L'expression de l'autonomie de l'acteur n'est pas seulement une affaire personnelle et existentielle mais aussi une affaire sociale et interactionnelle. L'observation empirique des usages ou l'analyse rationnelle des objectifs ne suffisent plus à la maîtrise des médias ou des technologies. L'étude macrosociologique des stratégies de l'offre (médiatique, technologique) et l'étude microsociologique des conditions de réception et des usages éclairent mieux les relations entre sujets, objets et situations.

Accepter l'idée que les médias et les technologies sont des éléments parmi d'autres d'une situation permet d'éviter le piège et les contradictions des situations et des valeurs dans lesquelles on enferme les publics captifs. L'étude des pratiques permet de découvrir, à travers elles, les conduites complexes, coordonnées, plus ou moins conscientes ou volontaires qui se mettent en place lors du choix de l'outil technique et médiatique, de son appropriation, du choix du programme-contenu, de l'assimilation du message, de son interprétation et de la production de sens ; elle permet aussi de travailler sur les représentations de soi, l'affirmation des valeurs et des positions sociales ou encore des prises de décision... Plusieurs disciplines contribuent à faire connaître les questions et les enjeux ; elles sont liées aussi bien au rapport au réel et à l'imaginaire, à la connaissance et à l'affectivité, à l'identité et à la relation avec autrui. Ce ne sont pas les TIC en soi qui nous intéressent, mais l'action de l'homme avec elles, *l'activité humaine instrumentée*.

La mise en forme des messages et l'usage des supports techniques offrent une expérience multimodale spécifique aux TIC en transformant les différents processus cognitifs dans le rapport à l'information (accès, compréhension et interaction), mais aussi dans les rapports au monde et à soi-même. Les médias et les technologies modifient en effet les processus psychologiques des actes qu'ils instrumentent (ils offrent des stimulations sensorielles fortes de l'œil et de l'oreille, capables de capter l'attention et donc de la perturber, de focaliser les centres de l'intérêt, de faciliter la mémorisation, de faire rêver et de voir, de faire participer). Les processus cognitifs de perception, de représentation, d'interprétation sont au cœur de l'émotion et sont aussi l'élément

déclencheur de la réponse émotionnelle (Belisle et al., 1999). Ce sont les nouvelles expériences perceptives de communication qu'il importe d'étudier, et cette expérience médiatique fonctionne comme une zone intermédiaire d'expérience structurante de la réalité extérieure. Le sujet a besoin de cet espace intermédiaire pour explorer, investir et éprouver de nouvelles façons d'être et d'exister. La pratique médiatique est souvent le lieu de découverte d'une gamme très étendue de rapports interpersonnels et de positionnements personnels d'implication et de distanciation, beaucoup plus ouverts et variés que ne le permettent la réalité quotidienne et l'environnement familial, social ou professionnel - parce qu'il s'agit d'un travail réalisé dans un espace virtuel constitué par l'interface, avec des tâches d'interaction amplifiées, une logique de continuité du flux informationnel, et parce qu'il y a passage du concret à l'abstrait, de l'effort physique à l'effort cognitif. Il est ainsi impératif de ne pas distinguer et de ne pas séparer les considérations portant sur les objets (la télévision, l'ordinateur...), envisagés comme un tout, et sans prendre en compte la diversité des « textes », par exemple documentaires, d'information, de vulgarisation, de fiction, les reportages ou les « discours » (dont la finalité est de/destinés à montrer, exposer, enseigner...), sans expliciter la nature des langages (registres sémiotiques divers, systèmes de représentation), sans identifier ni caractériser les contenus diffusés par leur intermédiaire (enjeux au niveau scientifique et axiologique) (Charlier, Peraya, 2007).

L'activité de mise en sens du sujet-récepteur-usager est une expérience active, non seulement de perception sélective de l'information présente dans le message, mais aussi de mise en relation de ce qui est perçu avec sa propre expérience passée de même type. De plus, cette activité (de mise en sens) s'articule avec la visée culturelle du sujet inséré dans un contexte social, moral, historique. L'approche scientifique a évolué vers des logiques nouvelles et complémentaires. On est passé de la notion de canal, de support, de medium, à la notion d'outil de travail, de moyen d'action et d'instrument (moyen et schèmes d'action), dans une approche qui les observe comme des catalyseurs, des agents intelligents - amplificateurs et transformateurs des tâches et de l'activité éducative et sociale.

Après Vygotsky ou Simondon, des auteurs contemporains comme Rabardel, Engeström ou Vitalis, Perriault, Jouët, Flichy... ont confirmé cette ouverture nécessaire, à savoir, repenser la question théorique que posent les technologies, toujours en évolution, c'est-à-dire *la médiation technique et la médiatisation*, en rapport avec les formes institutionnelles et organisationnelles qui les intègrent. Même si De Certeau (De Certeau, 1980) a rappelé le rôle du récepteur-usager (il parle de la « *poïétique* : créer, inventer, générer ») et l'importance du travail d'interprétation entrepris par l'utilisateur, il reste qu'il ne faut pas oublier que celui-ci peut être influencé par la façon dont la technologie est conçue (et diffusée). Ainsi, selon lui, il est important de mettre en lumière les conceptions de l'usage et de l'utilisateur qui ont présidé lors de

l'élaboration de la technologie. Dans ce contexte, le statut de l'utilisateur est ambigu. Il est intéressant d'étudier comment les concepteurs-producteurs de médias et des technologies s'efforcent d'agir sur les représentations que se font les utilisateurs de manière à orienter les usages de la technologie selon leurs propres objectifs. Cette tentative d'influence s'opère par diverses techniques ou moyens (Callon et al., 1988), publicité, mode d'emploi, guides techniques, expérimentations et surtout discours d'accompagnement. Dans tous les cas, le pouvoir public occupe une place importante, soit par le soutien qu'il délivre et dans les orientations de recherche qu'il promeut, soit par la prescription d'usages et les représentations qu'elle contribue à forger sous la forme d'un mythe mobilisateur (formation des enseignants, équipements, discours, usages prescrits), soit parce qu'il agit sur les règles du jeu selon lesquelles se déroulent les interactions sociales entre acteurs (Vedel, 1994). Pour Callon (Callon et al., 1988), la mise au point d'un système technologique implique la constitution d'une alliance entre divers acteurs sociaux (laboratoire de recherche, financeurs, autorités politiques, firmes industrielles...). Ces alliances se construisent grâce à diverses opérations : intéressement, traduction, enrôlement.

## 2. Les facettes du *dispositif*

Commençons par la définition du terme et étudions sa polysémie. Le concept de *dispositif*, terme qui a succédé dans le langage professionnel aux notions plus anciennes de « structure » et de « système », est aussi complexe qu'il comporte de tensions. Ainsi, concernant la conception d'un dispositif et selon les points de vue, seront mobilisées aussi bien l'ergonomie que la sémiologie, la pragmatique, la psychologie cognitive, les théories de la communication... De même, dans l'étude de leur fonctionnement ou dans celle des modes d'intégration et des usages des dispositifs technico-sociaux, des éclairages disciplinaires complémentaires sont nécessaires : on en appelle à la sociologie des médias ou aux théories de la réception, à la sociologie ou à la psychologie du travail et des organisations, à l'économie politique... Enfin, la pluralité des niveaux de *dispositif* se définit de plusieurs manières : par les intentions, l'enjeu recherché, les objectifs ou le public visé, par l'environnement dans lequel il est inclus, le degré d'institutionnalisation atteint, le mode de son évaluation et des effets attendus ; mais aussi par le type : dispositifs ouverts ou fermés, dispositifs à faible ou fort degré de contrainte, avec rôle de l'utilisateur incorporé. Le *dispositif* est fortement dépendant des points de vue qui sont portés sur lui puisqu'il est à la fois l'objet, la structure, la ressource dont l'acteur dispose, mais aussi le milieu, vécu et bien réel dans lequel se déroule l'action éducative ou de communication (document hypermedia, film, logiciel ou cours en ligne).

Cette polysémie du *dispositif* ne va pas sans soulever des questions. D'abord sur la liberté qu'il permet ou les contraintes qu'il introduit, sur l'activité qu'il autorise,

sur le sens qu'il a pour l'utilisateur, sur les rôles qu'il remplit au sein de l'organisation, sur les valeurs qui le nourrissent... Les *dispositifs* ne véhiculent pas qu'une valeur d'usage mais ont aussi une dimension axiologique à travers les contenus, les formes de médiatisation et les langages dominants. Que font, que pensent les acteurs lorsqu'ils sont « usagers-récepteurs » d'un *dispositif* ? Les recherches « situées » questionnent également les signes qui circulent, les significations qu'ils engendrent, les réseaux qu'ils produisent. Le *dispositif* comme un « artefact politique » souligne son statut encadré par deux économies, l'une du pouvoir, inscrite dans le libéralisme et exercée sur un mode implicite et l'autre du savoir, inscrite dans le modèle de « la société de la connaissance », où le pouvoir devient une « construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée » (Moeglin, 1998). Le paradigme des *dispositifs* technologiques n'évolue pas vers la fermeture mais vers l'ouverture (en réseau et à entrées multiples).

Certains insistent sur le caractère transitionnel d'un *dispositif* ; ni illusion, ni réalité, comme l'objet transitionnel de Winnicott (Winnicott, 1973), où le *dispositif* fournit avant tout un cadre symbolique, une *aire neutre d'expérience*. En rappelant l'écart entre intention et actions pratiques, on comprend qu'un *dispositif* n'est pas un objet magique et que ce sont les acteurs, et eux seulement, qui peuvent lui accorder une « valeur transitionnelle ». Dans cette acception, le *dispositif* contient donc potentiellement des situations-espaces. Il est, en quelque sorte, un objet médiateur complexe qui rend possible la liberté « par ses dispositions », qu'elles soient institutionnelles, pédagogiques, symboliques ou techniques. Les définitions du *dispositif* oscillent ainsi entre deux paradigmes : le rationnel objectif, centré sur les objets, et l'expérientiel subjectif, centré sur les acteurs de l'action. Le modèle objectif convient aux cas restreints de la résolution de problèmes et de la production industrielle (il ignore les conditions pragmatiques et sociales qu'implique l'usage efficace des TIC par leurs utilisateurs). Le modèle expérientiel, constructiviste et interactionniste est mieux adapté à l'action et à l'interaction des acteurs (il doit être étendu pour répondre aux problèmes d'autonomie soulevés par la pratique des TIC) (Linard, 2002).

Nous proposons ci-dessous, trois approches du *dispositif*, telles que nous les avons identifiées dans leur spécificité : le *dispositif* comme un concept organisateur (qui met en forme un espace), comme un modèle explicatif de la cognition et de l'activité humaine, enfin comme une configuration sociotechnique.

#### **a. Le *dispositif* comme concept organisateur**

Ici, le *dispositif* est appréhendé du point de vue de ses fonctions, de la transformation des choses, ou des actions à laquelle il contribue. C'est la logique des processus de transformation qui est au centre de l'étude. C'est le cas de la conception des systèmes de formation à distance, des dispositifs en ligne, des réseaux en ligne, des



dispositifs ouverts, mais aussi des dispositifs de médiation ou de tutorat, de communications médiatisées ; c'est encore le cas de la structuration d'un journal, d'une plateforme, d'une bibliothèque numérique, d'un manuel numérique... Parallèlement à cette animation et à cette structuration des espaces, s'opère un processus d'attribution de rôles et de production-institution des fonctions et de significations associées. Sur le plan organisationnel, les *dispositifs*, selon leur statut, définissent aussi les rôles assumés par les acteurs - enseignants, élèves, publics, médiateurs, initiateurs, autres partenaires, etc. -, rôles qui sont agencés selon plusieurs modèles : la place et l'importance que l'on accorde au *dispositif* créé en fonction des compétences, des rapports avec les savoirs et la proximité qu'on entretient avec eux, aux modèles de perception du rapport homme-machine, etc. Car les dispositifs sont aussi véhicules de modèles d'organisation, de modèles culturels, de valeurs et de mise en action. Selon le contexte socioéconomique et le modèle de la communication dans le milieu social ou éducatif, ces dispositifs s'accordent aux valeurs dominantes et véhiculent un modèle précis. Ainsi, on dira que les dispositifs en ligne ou en réseaux correspondent au modèle d'industrialisation de la formation dans un espace mondialisé de formation et de communication, et que les dispositifs médiatiques entrent dans des rationalités libérales. Au sein des espaces médiatisés de formation, les dispositifs investissent des rôles et des statuts selon les situations (rôle éducatif, ludique..., palliatif, innovateur, d'illustration, d'expérimentation, d'aide à la résolution de problèmes, à la recherche d'information, à l'éveil, à la communication), et « soutiennent » les orientations des pratiques professionnelles (des enseignants, des élèves, des administrateurs...).

#### **b. Le *dispositif* comme modèle explicatif de la cognition et de l'activité humaine**

Ici, la question fondamentale est le modèle sous-jacent de la conception et du contexte situationnel de l'utilisation du *dispositif*. À ce titre, il prend la forme d'un artefact conçu (matériel ou symbolique) pour répondre à une question pédagogique et communicationnelle particulière dans le cadre d'un courant théorique (béhavioriste, constructiviste, cognition située, cognition distribuée). Dans cette acception, il convient d'insister sur l'aspect finalisé du *dispositif*, suivant et servant des objectifs, objectifs devant être conciliés avec d'autres niveaux de signification, d'une action, d'une situation, d'une institution. Ainsi, les questions de conception et d'évaluation des *dispositifs* logiciels, les approches ergonomiques et sémiotiques des contenus et des messages, des environnements et des produits de formation, sont centrales. Toutes ces données nous aident à saisir le modèle sous-jacent, celui qui a guidé la conception du *dispositif* et qui incorpore aussi bien l'activité soutenue et le rôle attendu de l'utilisateur. Dans le cadre d'une approche fondamentale, c'est la question de la relation entre action et cognition qui est soulevée, liée directement à celle entre hommes et

*dispositifs* artefactuels (par exemple, on s'interroge sur les modes de scénarisation du factuel, modes qui s'opèrent dans le journal télévisé, sur la construction de l'information et les compétences de l'interprétation, la scénarisation pédagogique avec les plateformes informatiques, ...). Les TIC doivent-elles être des prothèses, sortes de béquilles palliant les insuffisances des opérateurs, ou au contraire des instruments les aidant à résoudre des problèmes et à traiter des informations ou des situations qu'ils rencontrent ?

Certes, si on reste trop centré sur un *dispositif*/artefactuel-matériel, logiciel ou langagier, on risque de perdre les dimensions parallèles d'un système de formation ou de communication. Imaginer que la seule mise en ligne de cours/*dispositif* va conduire à mettre quelqu'un dans une « situation » d'apprentissage ou de communication, ou que créer un document/*dispositif*, interactif et multimédia pourra changer l'activité ou l'efficacité d'une organisation cognitive ou sociale est illusoire. Car un même schème d'utilisation peut être appliqué à une multiplicité d'artefacts appartenant à la même classe, mais aussi relevant de classes voisines ou différentes ; inversement, un artefact est susceptible de s'insérer dans une multiplicité de schèmes d'utilisation qui vont lui attribuer des significations et des fonctions différentes . Ce qui nous rappelle le déplacement, dans l'étude des médias, du média-support au média-langage, et de celui-ci à l'action instrumentée, vécue dans des tensions, car elle implique en continue un travail de restructuration, de résingularisation de l'activité éducative et communicationnelle avec tout ce que ceci implique comme enjeux identitaires pour l'acteur.

### **c. *Dispositif* comme configuration sociotechnique**

Ici, nous tenterons d'élargir les « frontières », nous parlerons ainsi de « dispositif sociotechnique » pour signifier cette « articulation et organisation méthodique, fonctionnelle et finalisée, d'objets, de situations et d'agents, matériels ou vivants » (Vedel, 1994). En adoptant une telle posture, la dialectique constante entre logique technique et logique sociale, institutionnelle, organisationnelle devient plus explicite, et permet de dépasser la dimension d'artefact de chaque outil, et de privilégier une analyse des modèles, des pratiques (professionnelles) et des valeurs sociales privilégiées. L'économie d'un *dispositif* - son fonctionnement - déterminée par ses intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels, qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des acteurs. En effet, la triple dimension, technique, sémiotique (conception) et stratégique (mise en opération par les acteurs-usagers) dans un contexte précis, semble indissociable de cette approche. Dans cette perspective, c'est la logique de l'activité, des conditions de son exercice et de l'utilisation qui est organisatrice. Le

modèle méthodologique suggéré serait celui de la combinatoire entre étude micro et macrosociologique - étude microsociologique des conditions de réception-usage, et étude entre stratégies et déterminations de l'offre et stratégies/libertés de l'utilisateur. Le *dispositif* serait ainsi perçu non seulement comme « organisateur » mais aussi comme « un analyseur » et un révélateur social.

Une question centrale demeure : comment la situation (situation de l'apprentissage ou situation de communication) est-elle construite ? Car si la présence du *dispositif* (techno-sémio-pragmatique) est nécessaire, il n'est pas suffisant pour produire une *situation signifiante*, c'est pourquoi la situation, le sujet et le contexte organisationnel dans lequel le *dispositif* est censé fonctionner et remodeler l'activité d'apprentissage, de travail ou de communication ne sont pas neutres.

Artefacts matériels ou symboliques « traduisent » souvent les modèles dominants du contexte sociopolitique et idéologique. Du point de vue de la conception, un *dispositif* artefactuel traduit souvent à la fois la posture/position épistémologique adoptée par le chercheur, mais aussi le contexte socioculturel général dans lequel et à partir duquel est menée la conception du *dispositif* (rapports de financement, de recherche scientifique et de pouvoir...). En ce qui concerne l'usage, l'influence des sciences sociales est indéniable. La question est de savoir comment le *dispositif* s'intègre dans le contexte réel : a-t-il un sens dans les activités réalisées, est-il compatible avec les contraintes des acteurs, quel est son impact sur l'organisation ou l'institution ? Quels sont les enjeux économiques et politiques et quel est l'impact d'un *dispositif* sur la société dans son ensemble ? Les définitions étroitement locales et fonctionnelles des « agents » ne suffisent pas et sont dépassées (buts, tâches et contenus). Il faut désormais s'ouvrir aux conditions de l'action et de ses déterminismes. Il faut aussi analyser les nouveaux équilibres à créer entre contraintes organisationnelles et techniques, entre autonomie de l'action individuelle ou collective et contraintes sociales. Le *dispositif* impose aussi d'adopter une certaine posture méthodologique de manière à tenter de décloisonner et de dépasser les oppositions entre technique et symbolique et en rapport avec les formes institutionnelles et organisationnelles qui l'intègrent. La régulation et la recherche des équilibres à trouver entre contraintes organisationnelles, institutionnelles et techniques, ou encore entre autonomie de l'action instrumentée individuelle ou collective et les contraintes institutionnelles et politiques, semblent inhérentes à cette approche du *dispositif*.

## Conclusion

Nous avons tenté de développer ici une approche plurielle des médias et des TIC et de proposer un éclairage à travers les facettes du *dispositif*. Le *dispositif* peut être considéré comme une *colle conceptuelle* permettant de lier des éléments disjoints, que

l'on pourrait par ailleurs étudier pour eux-mêmes. Nous pouvons souvent attester de l'existence des emmanchements entre *dispositifs* (un *dispositif intégré* dans un autre *dispositif* plus large ). Textes, images, sons, forums, plateformes, expositions, débats télévisés, modes d'échanges, information documentaire, émissions de vulgarisation..., définis comme *dispositifs*, peuvent souvent coexister au sein d'une même situation éducative ou de communication, puisque le *dispositif*-média sur lequel chacun repose (presse, plateforme informatique, musée, bibliothèque, télévision, internet...) n'est qu'un constituant du *dispositif* plus général de médiation. Chacun de ces *dispositifs* peut faire partie d'un *dispositif* de formation ou de communication intégrés dans ses propres modèles. Il est donc important d'explicitier chaque fois « d'où je parle » et « de quoi je parle », en définissant les « frontières » de l'objet d'étude.

Les interdisciplines, Sciences de l'Information et de la Communication et Sciences de l'Éducation, tentent d'introduire le dialogue entre les disciplines pour interroger les médias et les technologies dans leurs « interstices », et tendent à évoluer avec le souci constant de ne pas se concentrer sur l'étude d'objets (matériels) qui changent trop vite pour être observés dans leur actualité, mais qui associent l'intégration des TIC à la problématique institutionnelle, organisationnelle et culturelle de l'activité instrumentée. Car l'individu autonome, porteur d'une intentionnalité propre, apparaît comme la figure centrale du *dispositif*. Sans toutefois minimiser les enjeux de pouvoir, d'aliénation, etc. l'individu n'est jamais totalement prisonnier du dispositif qu'il emprunte. C'est ainsi qu'il faut comprendre le concept de *dispositif* qui souligne la revalorisation de l'objet, mais dans son articulation avec le sujet, aux sujets qui expérimentent, inventent, détournent, s'approprient des *dispositifs* (de communication, de formation). Les genèses des usages personnels ou professionnels des médias et des TIC sont en rapport aussi bien avec des facteurs personnels, que des facteurs sociaux et culturels (De Saint-Laurent, Kogan & Metzger, 2005).

Cette attitude nous permet de sortir de l'impasse où la pensée s'est engagée en dissociant culture et technique, outil et signe, matière et symbole, logos et praxis, altérité et dissociation, champ social et champ politique (Vedel, 1994). Car, avec les médias et les TIC s'opère l'extension des espaces et du temps, leur redéfinition au-delà des limites matérielles ou mentales, réelles ou virtuelles, synchrones ou asynchrones, la création des réseaux, la mobilité des acteurs, la flexibilité des organisations et la réhabilitation des médiations techniques. Toutes ces évolutions s'accompagnent de nouvelles questions sur les conditions de production et de circulation des savoirs, sur la culture et les techniques, sur les conditions de fonctionnement et d'évolution des institutions culturelles, médiatiques et éducatives, enfin, sur les conditions d'évolution des métiers et des identités personnelles et professionnelles ainsi que sur les valeurs sociales en jeu.

## Bibliographie

- Belisle, Cl. et al. 1999. *Pratiques médiatiques*. Paris : CNRS.
- Callon, M (dir.). 1988. *La Science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris. La Découverte.
- Charlier, B., Peraya, D. 2007. *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- De Certeau, M. 1980. *L'invention du quotidien*. Arts de faire. Paris : UGE 10/18.
- De Saint Laurent-Kogan, A-F, Metzger, JL. 2007. *Où va le travail à l'ère du numérique ?* Paris : Presses de l'Ecole des Mines.
- Flichy, P. 2003. *L'innovation technique*. Paris. La Découverte.
- Jacquinet, G, Monnoyer (sd). 1999. « Le dispositif Entre usage et concept ». In : Hermès. CNRS. no 25.
- Jouët, J. 1999. « Approche critique de la sociologie des usages ». In : Réseaux, no 100, pp 491-521.
- Latour, B. 2006. *Changer de société, refaire la sociologie*. Paris. La Découverte.
- Linard, M. 2002. « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ». In : Education permanente, no 152, pp143-155.
- Moeglin, P. (sd). 1998. *L'industrialisation de la formation*. Paris : CNDP.
- Moro, Ch., Schneuwly, B. (ed). 1997. *Outils et signes*. Berne : Peter Lang.
- Papadoudi, H. 2000. *Technologies et éducation*. Paris : PUF.
- Papadoudi, H. 2007. « Médiations éducatives, instrumentations et dynamique de l'action éducative ». In: La médiation. Nancy. PUN.
- Peraya, D. 1999. « Médiation et médiatisation : le campus virtuel ». In: Hermès, no 25, pp. 153-167.
- Rabardel, P. 1995. *Les hommes et les technologies*. Paris : A. Colin.
- Simondon, G. 1959. *Du monde d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- Vedel, Th. 1994. « Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une sociopolitique des usages ». In : Médias et nouvelles technologies. Paris : Apogée.
- Winnicot, D. 1973. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.