



Communication et organisation

43 | 2013

Réseaux sociaux entre médias et médiations

Médiations mémorielles : le dispositif en tant que médiateur

Évelyne Lombardo et Christine Angelini



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/4217>

DOI : [10.4000/communicationorganisation.4217](https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4217)

ISSN : 1775-3546

Éditeur

Presses universitaires de Bordeaux

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2013

Pagination : 193-204

ISBN : 978-2-86781-883-7

ISSN : 1168-5549

Référence électronique

Évelyne Lombardo et Christine Angelini, « Médiations mémorielles : le dispositif en tant que médiateur », *Communication et organisation* [En ligne], 43 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/4217> ; DOI : [10.4000/communicationorganisation.4217](https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.4217)

Médiations mémorielles : le dispositif en tant que médiateur

Evelyne Lombardo¹, Christine Angelini²

L'objectif de cet article est de montrer que l'introduction d'un dispositif technique de communication dans l'organisation constitue un formidable levier pour la mise à jour et la transformation de la mémoire organisationnelle.

Notre réflexion est issue de la capitalisation de deux études empiriques, une menée à Euromed Management, d'une part lors de l'introduction d'un dispositif d'enseignement en e-learning et d'autre part, une autre lors d'une expérimentation conduite autour d'un dispositif immersif en images virtuelles 3D à l'Université du Sud.

Position du problème

La médiation se définit comme ce qui permet la communication à l'autre d'idées, de savoirs, de sentiments, d'impulsions via un système commun de représentation. Elle assure une articulation entre ce qui est de l'ordre du collectif et de l'ordre de l'individuel³ (Lamizet, 1999). Elle structure la relation fondatrice entre le sujet singulier et la communauté à laquelle il appartient. Nous prenons le terme médiation dans cette acception qui articule le collectif à l'individuel, la représentation et la communication, le sujet et la communauté.

Nous pensons que les dispositifs de communication sont des médiateurs et des catalyseurs en ce sens que 1) ils créent du lien entre mémoire individuelle et mémoire organisationnelle 2) ils transforment la mémoire organisationnelle.

1 Evelyne Lombardo a soutenu une thèse en Information et en Communication et a obtenu la qualification de Maître de Conférences en 2007. Enseignant-chercheur depuis 6 ans, et depuis deux ans à l'Euromed Management Toulon, passionnée de pédagogie elle poursuit ses recherches sur les problématiques du lien entre apprentissage, cognition et images virtuelles ; evelyne.lombardo@euromed-management.com

2 Christine Angelini est ingénieur de formation et docteur ès Sciences de Gestion. Après un passage dans les réseaux de transfert de technologie, elle est aujourd'hui enseignant-chercheur à Euromed Management où elle consacre ses recherches à l'innovation pédagogique et au développement durable. ; christine.angelini@euromed-management.com

3 « La médiation représente l'impératif social majeur de la dialectique entre le singulier et le collectif, et de sa représentation dans des formes symboliques. La société ne peut exister que si chacun de ses membres a conscience d'une relation entre sa propre existence et l'existence de la communauté » (Lamizet, 1999 : 9).

La mémoire organisationnelle est prise dans le sens de Cossette : c'est l'ensemble des éléments qui véhiculent une capacité d'interprétation commune en guidant les aptitudes à l'attention, à l'interprétation et à l'encodage des informations nouvelles (Cossette, 1994).

Nous abordons ici l'étude de la médiation à l'échelle de l'organisation et nous nous interrogeons sur l'impact de l'introduction d'un dispositif technique de communication sur la gestion de la mémoire organisationnelle.

Mémoire individuelle et mémoire collective sont intimement liées (Halwachs, 1950) et sont en lien direct avec la culture (Lamizet, 1999)⁴. En effet, si la mémoire se présente d'abord comme une expérience individuelle, elle comporte aussi une dimension collective. En effet, notre expérience est toujours l'expérience d'une appartenance collective car, « la mémoire est faite d'images, de représentations que nous avons en commun avec les autres » (Lamizet, 1992 : 140). Enfin, la mémoire représente la continuation, dans le temps et dans l'histoire, des formes de la culture : elle permet la reconnaissance, par le sujet, d'une continuité entre lui et les acteurs de la même communauté à d'autres époques. La mémoire nous projette à la fois comme sujet individuel (comme personne, héritier et maillon d'une continuité) et sujet collectif. Elle constitue ainsi la médiation par laquelle nous situons notre expérience et notre destin, non seulement dans sa dimension singulière de la réalisation d'un projet et d'un but personnel, mais aussi dans la dimension collective et sociale de l'appartenance. Dès lors, la mémoire organisationnelle rassemble l'ensemble des connaissances collectives stockées qui véhiculent une capacité d'interprétation.

Le cadre conceptuel et métaphorique dans lequel s'inscrit cette étude discute le concept de dispositif. Ce « mot-valise » (Jacquinot, 1999), relève de champs scientifiques très variés par ses deux versants technique et humain. Nous convoquons pour notre étude une acception qui nous permet de dépasser les clivages entre technique et symbolique et d'appréhender les dispositifs étudiés dans toute leur complexité (notamment de prendre en compte leur dimension technique, sémiotique, sociale et cognitive) afin de décrire nos dispositifs de communication. Nous pensons que les dispositifs de communication éducative sont des médiateurs de la mémoire organisationnelle.

Parallèlement, nous retenons une approche de la mémoire organisationnelle qui nous permettra d'appréhender un lieu de stockage spécifique des connaissances (les structures cognitives collectives), un contenu spécifique (la communication éducative) et mettra l'accent sur son processus d'actualisation. Nous prenons l'organisation dans sa dimension culturelle.

⁴ « La culture est l'ensemble des pratiques et des manifestations qui représentent symboliquement l'appartenance sociale de ceux qui les mettent en œuvre » (Lamizet, 1999 : 73)

Cadre conceptuel de l'étude et métaphore de l'organisation

Le concept de dispositif est apparu au fil du temps dans trois grandes métaphores :

la métaphore de l'arbre au travers d'une logique linéaire pour Michel Foucault,⁵

la métaphore du rhizome, au travers d'une logique tabulaire (Deleuze, Guattari, 1980)

la métaphore, actuelle, d'une logique de l'entre-deux.

Dans cette métaphore de l'entre-deux, Jean-Louis Weissberg (1999) envisage le dispositif comme un outil d'articulation et de passage qui permet de dépasser les clivages et les dichotomies entre technique et usage, entre média et médiation, entre instrument et milieu, entre institution et subjectivité. Le dispositif constitue donc un « entre-deux », entre intérieur et extérieur, dissociation et immédiateté (Berten, 1999). Chez Jean-Pierre Poitou (1999), le dispositif peut être concret, symbolique ou mental, tandis que pour Serge Tisseron (1999) le dispositif est un médiateur, au même titre que l'objet, entre le fait psychique et le fait social. La problématique psychanalytique du dispositif évoquée chez André Bertin (1999) vient doubler la confusion entre technique et symbolique dans le dispositif, d'un amalgame possible entre dedans et dehors. Le concept de dispositif est aussi un concept médiateur entre sémiotique, technique et cognition (Meunier, Verhaegen, et Peraya, 1999) qui permet de relier des éléments épars de la réalité. Notamment dans les dispositifs relatifs au savoir où il sert à appréhender la complexité des médias, considérés comme des Dispositifs-Techno-Sémio-Pragmatique (Peraya, 1998a, Agostinelli, 2003)⁶. Nous prenons le concept de dispositif dans l'acception de Daniel Peraya c'est-à-dire comme : « l'ensemble des interactions auxquelles donnent lieu tout média, toute machine à communiquer (...) entre trois univers, technique, sémiotique, social et relationnel. Les Tics se constituent en effet à la frontière de ces trois univers » (Peraya, 1998a, p. 5). Serge Agostinelli parle de dispositif « sémio-pragmatique » (Agostinelli, 2003). Pour lui, un dispositif Tic est une « construction cognitive collective constituée de règles et de ressources partagées... C'est aussi un mode de coordination collective destiné à organiser les compétences à travers plusieurs modalités d'actions conjointes ». (Agostinelli, 2010, p. 161-174.) Nous rejoignons cette vision du dispositif dans notre article.

Nous avons convoqué cette approche parce qu'elle nous permet de dépasser les clivages entre technique et symbolique et d'appréhender les dispositifs étudiés dans toute leur complexité.

⁵ Cité dans Deleuze G., Guattari F., 1980, *Mille plateaux. Capitalisme et schizophrénie*, Paris, Éd. de Minuit.

⁶ Aujourd'hui Daniel Peraya n'utilise plus le terme « dispositif techno-sémio-pragmatique » ; néanmoins, nous conservons dans notre étude ce concept qui nous permet d'étudier les différentes dimensions de nos dispositifs et de les envisager dans le paradigme de la complexité.

Le concept de dispositif retenu permet ainsi de « repenser l'articulation entre technique, symbolique et relationnel mais aussi celle entre médiation et médiatisation » et de prendre en compte « l'importance centrale des acteurs agissant au centre du dispositif, et celle de concevoir ce dernier comme le lieu de la construction de l'autonomie de chacun, autant que d'une double identité, individuelle et collective » (Charlier, Deschryver, et Peraya, 2006, p. 4).

Le dispositif est donc un « méta-concept » (Nel, 1999) difficile à circonscrire mais nous remarquons dans toutes les définitions des invariants : le dispositif est un médiateur entre intérieur et extérieur ; entre fait psychique et fait social ; entre sémiotique/technique et cognition ; entre médiation et médiatisation.

En ce sens, nous pensons que le dispositif dans nos expérimentations est un médiateur entre mémoire individuelle et mémoire organisationnelle. La mémoire individuelle se situant du côté de l'intérieur, du fait psychique et de la cognition et la mémoire organisationnelle, se situant elle, du côté de l'extérieur, du fait social et de la technique. La mémoire organisationnelle a longtemps été appréhendée comme l'ensemble des connaissances stockées dans l'organisation (Cyert, March, 1963 ; Levitt, March, 1988 ; Stein, 1989 ; Walsh, Ungson, 1991 ; Koenig, 1994). Dans cette approche de type contenu, l'on va essentiellement s'intéresser à la nature des savoirs mémorisés et à l'identification des lieux de stockage de ces savoirs. Notre approche désigne un élément précis de l'organisation comme support de la mémoire organisationnelle : les structures cognitives collectives⁷. La mémoire organisationnelle est dans ce cadre l'ensemble des éléments qui véhiculent une capacité d'interprétation commune en guidant les aptitudes à l'attention, à l'interprétation et à l'encodage des informations nouvelles (Cossette, 1994).

Cette approche repose sur des hypothèses implicites quant à la nature de l'organisation. Admettre que la mémoire organisationnelle est un ensemble de structures cognitives collectives équivaut à admettre que l'essence de l'organisation est sa culture. Pour Gareth Morgan (1989), l'utilisation de cette métaphore met l'accent sur l'organisation en tant que réalité socialement construite par le développement de significations communes. L'organisation est alors envisagée comme un ensemble de significations partagées soutenues par le langage, des rites, des mythes, des héros, des tabous collectifs... soit un ensemble d'aspects symboliques (Boje, 1991) qui supportent la mémoire organisationnelle. Des recherches plus récentes sur la mémoire organisationnelle montrent qu'elle est à la fois un support cognitif et un processus (Stein, 1989 ; Walsh, Ungson, 1991 ; Argyris, Schön, 1978, 1996) qui permettent non seulement de capitaliser des savoirs mais également de développer les connaissances collectives et donc de jouer un rôle moteur

⁷ Ces structures cognitives sont évoquées sous différents concepts tels que les cartes cognitives collectives (Argyris, Schön, 1978), les schémas d'interprétation collectifs (Weick, 1979), les structures de croyances négociées (Lyles, Schwenck, 1992) ou encore les théories implicites (Brief, Downey, 1983).

dans les trois phases de l'apprentissage organisationnel (Stein, 1989 ; Walsh, Ungson, 1991) : l'acquisition ou l'apprentissage, la rétention ou le stockage, et la restauration. Comprendre ce qu'est la mémoire organisationnelle à travers l'approche que nous avons retenue nécessite donc de mettre à jour les structures cognitives collectives qui reposent sur des supports tels que le langage, les mythes, les rites, les héros et tabous et de découvrir la façon dont elles sont mises en commun, actualisées, stockées, transmises... Notre problématique devient la suivante : comment l'introduction dans l'organisation d'un dispositif techno-sémio-pragmatique de communication peut-il agir sur les structures cognitives collectives des acteurs impliqués dans cette communication ?

La rupture médiationnelle

Dans nos études empiriques, le dispositif techno-sémio-pragmatique de communication est un dispositif d'enseignement en e-learning. Il a été étudié dans sa phase de conception et de première mise en œuvre. Une observation participante lors des réunions du groupe d'innovation pédagogique chargé de l'élaboration du dispositif, a été complétée par des entretiens menés auprès des enseignants impliqués dans le groupe, concepteurs et futurs usagers du dispositif. Le dispositif 3D est étudié dans sa phase de réception auprès des étudiants qui avaient participé à un cours dispensé via ce dispositif en tant qu'apprenants. Ces étudiants ont été invités à témoigner sur leur vécu de ce cours à travers un entretien non directif mené un mois après l'expérimentation. Il apparaît, dans un premier temps, que l'introduction de ces dispositifs modifie brutalement les termes de la communication éducative en agissant sur la médiation entre l'enseignant et les étudiants en situation d'enseignement.

Daniel Peraya dans une approche sémiotique, issue des modèles cognitivistes de type constructiviste, distingue quatre types de médiations possibles : 1) la médiation technologique 2) la médiation sensori-motrice 3) la médiation relationnelle 4) la médiation sémio-cognitive. Nous analysons l'action de l'introduction des dispositifs sur les deux derniers types de médiation.

La médiation sociale

Elle présente « l'activité cognitive comme une activité intra-individuelle issue de l'intériorisation de la relation interindividuelle » (Peraya, 2000), et met en évidence le rôle du social au sein du cognitif dans la construction des représentations et du raisonnement. Nos dispositifs ont été introduits dans un contexte social particulièrement normatif (le cours dans la salle de classe, la réunion de travail entre collègues). L'introduction du dispositif d'enseignement en e-learning pose de façon prégnante la question de la relation de pouvoir et du rôle respectif des acteurs de la communication éducative. Les enseignants estiment que « ce mode supprimera à terme leur utilité » ; ils sont inquiets quant au problème de leur « rémunération lors de la conception et de la réalisation du dispositif » qui leur semble chronophage. La disponibilité

permanente des savoirs propulse l'étudiant en situation centrale ; il choisit désormais où et quand il veut se former, il devient client de sa formation, tandis que l'enseignant devient un « prestataire de services », un « coach » chargé d'accompagner les apprentissages « à la demande ». Les rôles semblent inversés. Les techniques et technologies ne sont pas de simples « tuyaux », mais agissent sur les relations sociales : les formes et les rites d'interaction (Goffman, 1974) se sont vus remis en question.

La médiation sémiocognitive

Elle interroge le rapport entre la pensée et ses opérations et les signes externes de la culture. Nos dispositifs appartiennent, en tant que médias pédagogiques, à l'univers du sens et des représentations, c'est-à-dire à l'univers sémiotique. Le dispositif introduit constitue « un instrument de médiation et d'interaction entre notre univers et nous-mêmes et nous permet de penser le monde autant que notre rapport à celui-ci » (Peraya, 1998b). Le cours en images virtuelles a été vécu comme un « fantasme » ; les étudiants se sont sentis un peu comme des « petits rats de laboratoire » propulsés dans « un autre monde ». Les discussions entre enseignants pour la mise en place du dispositif en e-learning de leur enseignement ont révélé des craintes relatives à la « marchandisation de l'enseignement » et à la perte de « liberté pédagogique », à la « désocialisation de l'enseignement » et à sa « déshumanisation ». Ainsi l'introduction de ces dispositifs provoque une rupture médiationnelle dans la communication éducative entre enseignants et étudiants du fait de la médiatisation de la médiation, des réels effets sensori-moteurs dans le cas du dispositif 3D, d'une remise en question des rites d'interaction et du statut de la relation étudiant/enseignant particulièrement sensible dans le cas du dispositif en e-learning, d'une modification du sens donné à la médiation avec l'émergence de mythes ou de représentations fantasmagiques sur les nouveaux contextes de communication.

Le dispositif comme analyseur des structures cognitives collectives

Les acteurs se trouvent, d'une part, dans une situation équivoque quant à leurs schémas d'interprétation collectifs de la communication éducative. D'autre part, l'introduction de ces deux dispositifs a favorisé l'émergence de nouvelles interactions. Ces interactions étaient formalisées par des réunions du groupe d'innovation pédagogique programmées régulièrement sur plusieurs mois pour le dispositif e-learning. Elles étaient informelles pour le dispositif 3D, les réactions des apprenants soumis à l'expérience ont à la fois provoqué la curiosité et une émulation pour le cours, les étudiants ont parlé du cours entre eux, lors de soirées étudiantes...

Cette situation équivoque a, par le biais des interactions, activé – concept d'enactment – (Weick, 1979), la confrontation des interprétations des individus et engendré la construction d'une interprétation collective réduisant

l'équivocité. Ainsi, les dispositifs ont rompu les habitudes communicationnelles et joué le rôle d'analyseur (de révélateur) de certains schémas d'interprétation collective ayant trait à la communication éducative. L'introduction du dispositif e-learning a contribué à structurer les pratiques des enseignants. Apparaît alors une certaine conception collective de la communication éducative qui sous-entend une pédagogie partagée. Elle doit être centrée sur « la transparence dans les objectifs et l'évaluation », « l'échange », « la facilitation de l'autonomie des apprenants », « des supports variés ».

Parallèlement, l'introduction du dispositif 3D a révélé, à travers les difficultés d'appropriation dont ont témoigné les étudiants, les représentations d'une communication éducative qui doit être « ludique », centrée « sur du concret », « interactive », fondée sur « l'écoute ». L'acculturation à un nouveau dispositif de médiation est étroitement liée aux valeurs qui sous-tendent la mémoire organisationnelle car elles sont au fondement de la valorisation du dispositif de médiation par les usagers.

Le dispositif comme catalyseur et prescripteur des structures cognitives collectives

Nous avons également pu constater que la production du dispositif e-learning par des enseignants, futurs usagers du dispositif, a agi sur le processus de capitalisation, de développement et de partage de leurs compétences en communication éducative. Nous définissons par compétence une combinaison de connaissances hétérogènes – savoirs, savoir-faire et savoir être – (Durand, 2000), qui s'exprime à travers des actions finalisées dans un contexte précis. La compétence est un « savoir reconnu » qui nécessite une appréciation sociale et s'inscrit dans un processus d'apprentissage réflexif. Les travaux de Martine Girod (1995) ont mis en évidence différents lieux de mémorisation des connaissances. L'auteur a recensé neuf sous-systèmes mnésiques obtenus par le croisement de deux dimensions : d'une part, les « composantes » de la mémoire qui correspondent à la nature des connaissances (connaissance déclarative ou savoir, connaissance procédurale ou savoir-faire et connaissance de jugement ou savoir-être), et d'autre part, les « niveaux de traitement » qui sont au nombre de trois : individuel, collectif non centralisé et collectif centralisé.

Nous avons constaté empiriquement que les modifications successives du sous-système mnésique de stockage lors de la production du dispositif e-learning avaient agi sur le processus d'acquisition et de rétention ou de stockage de la mémoire organisationnelle.

Résultats

Analyse des représentations collectives et acquisition de compétences collectives

Les compétences en termes de communication éducative, traitées habituellement au niveau de l'individu enseignant, ont été explicitées au niveau collectif non centralisé dans le cadre du groupe d'innovation pédagogique. Ces échanges ont permis d'activer un apprentissage « reconstructif » (Lorino, 1997) ou double boucle (Argyris, Schön, 1978) par une remise en cause des connaissances acquises (Kim, 1993). Ainsi les enseignants ont parfois admis des difficultés personnelles à « s'adapter », et n'ont pas hésité à noter quelques « tuyaux » ou « recettes à essayer ».

Catalyse des représentations collectives et stockage de compétences collectives

La démarche adoptée lors des réunions de travail visait à extraire le meilleur d'une pratique en vue d'une standardisation à l'échelle de l'organisation (Reix, 1995). Certaines pratiques de communication éducative ont ainsi été retenues par les enseignants actifs dans le groupe d'innovation pédagogique, d'autres ont été écartées. Des valeurs ont été retenues : « adaptabilité », « ouverture au changement », « écoute » ; d'autres ont été écartées : « maternage ». Des comportements nouveaux sont apparus : « les innovateurs », « les suiveurs » « les attentistes ». Nous avons constaté des changements de rites et de comportements chez les enseignants : au début réticents au dispositif e-learning, ils y viennent de manière progressive lorsqu'ils en comprennent les enjeux et les avantages. Enfin, ces savoirs ont été structurés et formalisés via la mise en place d'un questionnaire, de procédures écrites et d'une base de données centralisée. Cette phase a également parfois activé un processus réflexif qui visait à s'interroger sur la pertinence des savoirs stockés. Ainsi, a émergé la nécessité d'une « veille continue des savoirs et d'une mise à jour permanente ». Le dispositif finalement produit, en tant que sous-système mnésique de niveau collectif centralisé se révèle bien adapté pour la capitalisation et le partage des connaissances au niveau organisationnel.

Prescription de représentations collectives et restauration des compétences collectives

Certaines compétences en communication éducative sont ainsi traitées au niveau collectif centralisé via le dispositif finalement produit. Il explicite des valeurs et des normes de conduite et devient ainsi le support formalisé d'une culture légitimée par sa construction collective. Les enseignants, lors de la production, ont acquis, développé des connaissances, mais ont également potentiellement amélioré leurs compétences en communication éducative. La démarche est prosélyte : en effet, on constate empiriquement que les suiveurs,

après une période de latence de une ou deux années, s'inscrivent naturellement dans le processus. D'autre part, la phase de restauration, qui doit permettre de retrouver aisément et rapidement les savoirs afin de les mobiliser dans les situations qui se présentent, n'a pu être éprouvée empiriquement.

Conclusion

Ainsi la mise en place du dispositif technique implique une rupture des routines de communication, instaure de nouvelles pratiques communicationnelles et joue à ce titre le rôle d'analyseur et de catalyseur des représentations sociales qui supportent la mémoire organisationnelle. Ce dispositif devient le prescripteur de nouvelles pratiques communicationnelles et transforme la mémoire collective.

Les représentations sociales transparaissent dans les actes, le discours et le discours en acte. Les structures cognitives collectives ont ainsi émergé des discours tenus par les producteurs du dispositif, du dispositif produit lui-même et des difficultés d'acculturation des usagers. La verbalisation de ces représentations sociales en termes symboliques (valeurs, rites, mythes, héros...), bien qu'inductrice de biais de reconstruction, permet d'en faciliter la communication et un certain traitement analytique. Si l'existence et le mécanisme d'un processus de mise à jour et de convergence de structures cognitives collectives impulsé par l'introduction d'un dispositif technique ont pu être établis tant sur le plan conceptuel qu'empirique, la révélation exhaustive et synoptique de ces représentations collectives et de leur articulation semble difficile à établir sur le plan opérationnel. Cette étude, exploratoire, demande maintenant des approfondissements pour rendre compte des interactions multiformes qui interviennent entre les représentations et mettre en évidence le degré de convergence de ces représentations sociales entre les deux groupes d'acteurs (étudiants et enseignants) de la communication étudiée.



BIBLIOGRAPHIE

AGOSTINELLI S., *Les nouveaux outils de communication des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 2003.

AGOSTINELLI S., « Entre structure et action : la compétence communicative des TIC », *Questions Vives*, (7)14, 2010, p. 161-174.

AGOSTINELLI S., « Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs ? Une approche par le système artefactuel », *Distances et Savoirs*, 7, 2009, p 355-376.

ARGYRIS C., SCHÖN D. A., *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, Reading Mass, Massachusetts, Addison Wesley Publishing Company, 1996.

ARGYRIS C., SCHÖN D. A., *Organizational learning: A theory of Action Perspective*, Massachusetts, Addison Wesley Publishing Company, 1978.

BOJE D. M., « The storytelling organization: a study of story performance in an office supply firm », *Administrative Science Quarterly*, 1991, 36, p. 106-126.

BRIEF A.P., DOWNEY K.H., « Cognitive and organizational structures: a conceptual analysis of implicit organizing theories », *Human Relations*, (36)12, 1983, p. 1065-1090.

CHARLIER B., DESCHRYVER N., PERAYA D., « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides », *Distances et Savoirs*, 4, 2006, p. 469-496.

COSSETTE P., « Structures cognitives et organisations » in LOUCHE C. dir., *Individus et Organisations*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994, p. 155-179.

CYERT R. M., MARCH J. G., *Processus de décision dans l'entreprise*, Paris, Dunod, 1970.

DURAND T., « L'alchimie de la compétence », *Revue Française de Gestion*, 26/126, 2000, p. 84-102.

ELLUL J., *Le système technicien*, Paris, Calmann Lévy, 1977.

GIROD M., « La mémoire organisationnelle », *Revue Française de Gestion*, 105, 1995, p. 30-42.

GOFFMAN E., *Les rites d'interaction*, Paris, Éd. de Minuit, 1974.

HALBWACHS M., *La mémoire collective*, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1950.

KIM D. H., « The link between individual and organizational learning », *Sloan Management Review*, (35)1, 1993, p. 37-50.

KOENIG G., « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », *Revue Française de Gestion*, 97, 1994, p. 76-83.

LAMIZET B., *La médiation culturelle*, Paris, Éd. L'Harmattan, 1999.

LEROI-GOURHAN A., *Milieux et Techniques*, Paris, Éditions Albin Michel, 1945.

LEROI-GOURHAN A., *Le geste et la parole : 1, Technique et langage. 2, La mémoire et les rythmes*, Paris, Éditions Albin Michel, 1964.

LEVITT B., MARCH J. G., « Organizational Learning », *Annual Review of Sociology*, 14, 1988, p. 319-340.

LORINO P., *Méthodes et pratiques de la performance : le guide du pilotage*, Paris, Éd. d'Organisation, 1997.

LYLES M., SCHWENK C., « Top management, strategy and organizational knowledge structures », *Journal of Management Studies*, 29, 1992, p. 155-174.

MARCH J., *Décisions et organisations*, Paris, Éd. d'Organisation, 1991.

MARX K., *Le capital*. Paris, Editions sociales, 1977, tome 1.

MORGAN G., *Images de l'organisation*, Québec, Presses de l'Université Laval, Ottawa, Éditions Eska, 1989.

PERAYA D., *Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées*, 2000, version électronique http://hepvdp.educanet2.ch/physapp/docs/TIC_ES/cyberspac.pdf

PERAYA D., « Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs », *Hermès*, 25, 1999, 2005, p. 153-168.

PERAYA D., « Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque », *Mémoire et savoir à l'ère informatique*, *Revue européenne des sciences sociales*, (XXXVI)111, 1998a, p. 171-188.

PERAYA D., « De quelques structures sémiotiques des médias électroniques », *Les Cahiers pédagogiques*, 362, 1998b, p. 26-28.

PERAYA D., RICKENMANN R., LOMBARD F., « Fondements théoriques et approche opérationnelle des nouveaux médias dans la formation des enseignants "média et informatique" à l'Université de Genève », in GUIR R. éd., *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à des nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

REIX R., « Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise », *Revue Française de Gestion*, 105, 1995, p. 17-28.

SIMONDON G., *Du mode d'existence des objets techniques*, Paris, Aubier, 1969.

STEIN E.W., *Organizational Memory : Socio-technical Framework and Empirical Research*, Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania, 1989.

TARONDEAU J.-C., *Le management des savoirs*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.

WALSH J. P., UNGSON G. R., « Organizational Memory », *Academy of Management Review*, (16)1, 1991, p. 57-91.

WEICK K. E., *The Social Psychology of Organizing*, Massachusetts, Reading Mass, Addison Wesley Publishing Company, 1979.

WEISSBERG J.-L., « Dispositif de croyance », *Hermès*, 25, 1999, p. 169-178. « Le dispositif entre usage et concept », Réédition, 2005, p. 7-20.

Résumé : L'objectif de cet article est d'étudier la médiation à l'échelle de l'organisation et de montrer que l'introduction d'un dispositif technique de communication dans l'organisation constitue un formidable levier pour la mise à jour et la transformation de la mémoire organisationnelle. Nous montrerons la porosité entre les modèles STIC et SHS dans deux dispositifs de communication éducative dont la dimension technique est forte. Notre réflexion est issue de la capitalisation de deux études empiriques menées à Euromed Management, d'une part lors de l'introduction d'un dispositif d'enseignement en e-learning et d'autre part, lors d'une expérimentation conduite autour d'un dispositif immersif en images virtuelles 3D à l'Université du Sud.

Mots-clés : Dispositif, médiation, mémoire, organisation, 3D.

Abstract : *The aim of this paper is to study mediation on an organization scale while demonstrating that introducing a technical communication in organization is a powerful tool to update and transform organizational memory. We will show the porosity between ICST and SHS models through two educational communication devices which both have a strong technical dimension. Our thought is based on the capitalization of two empirical studies: the first one was conducted at Euromed Management introducing an e-learning system and the other one was an experiment conducted around an immersive 3D virtual pictures device at the Université du Sud, South of France.*

Keywords : *Device, Mediation, Memory, Organization, 3D.*

