

LA CIRCULATION DE LA CONNAISSANCE : ENTRE COMPETENCE ET COMMUNAUTE

Erwan BOUTIGNY

Doctorant

CIME - IAE Caen

3 rue Claude Bloch

14000 CAEN

boutignyerwan@wanadoo.fr

Résumé :

Facilités par les technologies de l'information et de la communication, l'efficacité organisationnelle semblerait devoir passer par des pratiques collectives d'organisation du travail. La transformation de compétences individuelles en compétences collectives nécessite une analyse fine du processus de création et de circulation des connaissances permettant ainsi de voir émerger des phénomènes d'apprentissage. Se situant à mi-chemin entre l'individu et l'organisation, l'activité collective induit des nouvelles formes d'apprentissage qui ne peuvent plus s'analyser à travers l'organisation apparente du travail. Le recours actuel au concept de communauté, s'il reste encore à approfondir et souffre de critiques, permet néanmoins d'explorer les phénomènes d'apprentissage. A ce titre, introduit en Sciences de Gestion par Nonaka et Kono (1998), le concept de *Ba* enrichit pertinemment la réflexion sur la création de connaissances nouvelles et renouvelle l'approche par les communautés au sein des organisations.

Mots-clés : connaissances, projet, action collective, communautés, concept de *ba*

Introduction

Parmi les problèmes soulevés par l'engouement de l'activité collective, l'apprentissage et la question de la création et de la diffusion des connaissances constitue un défi majeur pour les organisations. Si la littérature en Sciences de Gestion est relativement riche sur les mécanismes individuels de la connaissance, très peu de travaux sont paradoxalement consacrés à la connaissance et à l'apprentissage organisationnel au sein de collectifs. Argyris et Schön (1978) évoquent bien la notion de *small society* pour décrire le niveau intermédiaire entre l'individu et l'organisation mais ils ne développent pas ce maillon important qui permet de passer de l'apprentissage individuel à l'apprentissage collectif.

Si la gestion de projet est un phénomène abondamment abordé dans la littérature, la question des savoirs, des connaissances et des processus d'apprentissage reste encore à approfondir. Considérant le projet comme l'instrument privilégié du changement et de la transformation continue (Aurégan & Joffre, 2004), le gestionnaire doit se poser la question de la circulation de la connaissance au sein des acteurs projet et sur ses conditions d'émergence. Comme il est impossible pour une unique organisation de générer elle-même toutes les connaissances qui lui sont indispensables, le projet permet de favoriser par interactions l'émergence de nouvelles connaissances et l'apprentissage de ces connaissances.

Cependant, du point de vue de l'apprentissage, on semble prendre conscience des limites des structures projet *ad hoc* : si les structures projet permettent aux acteurs de métiers différents d'échanger leurs connaissances, on peut observer que la création de connaissance se fait également entre des individus qui détiennent les mêmes connaissances. Le progrès sur une connaissance donnée passe par des échanges entre des personnes issues du même métier et le fonctionnement par projet n'offre pas toujours de moment de capitalisation de l'expérience, restreignant de ce fait le développement de la connaissance. Si l'équipe projet ne peut plus être une entité d'analyse pertinente pour expliquer le processus de création et de diffusion de connaissances, il est nécessaire de s'intéresser à une autre forme de design organisationnel. Le recours à la notion de *communauté* permettra par exemple de mieux localiser les lieux d'apprentissage collectif qui dépassent les frontières de l'organisation pour concerner les acteurs réticulaires du projet.

Nous nous intéresserons dans un premier temps aux concepts de connaissances et de compétences. Dans un second temps, une étude de cas nous permettra de comprendre les processus de création et de circulations de connaissances.

1. Compétences et apprentissage en situation de travail

S'intéresser à la notion d'apprentissage nous renvoie aux problématiques liées à la question de la connaissance et de la compétence, celle-ci pouvant être définie comme étant le résultat d'une connaissance engagée efficacement dans l'action. La première partie de ce texte revient sur la définition de la connaissance et son rattachement au concept de compétence.

1.1. Définition de la connaissance

La principale difficulté lorsque l'on aborde de façon conceptuelle la notion de connaissance, vient de la multitude de définitions proposées par les auteurs. Pour Sveiby (1997) la connaissance peut signifier une information, ouverture, capacité cognitive, point de vue, science, expérience, compétence, savoir-faire, habileté, pratique, capacité, apprentissage, certitude, sagesse, etc. Nonaka et Takeuchi (1995) soulignent qu'il n'existe pas de consensus autour de sa définition. Cependant, Von Krogh et Roos (1995) souligne qu'en dépit de la confusion et de l'ambiguïté qui semblent entourer le concept, celui-ci reste très intéressant.

1.1.1. Les différents éléments de la connaissance

Parmi les travaux sur la connaissance, on peut souligner qu'un certain nombre d'entre eux cherchent non pas à donner une définition du concept mais plutôt à décrire son contenu. Il existe ainsi de nombreuses typologies sur les différents savoirs (Winter, 1987 ; Kogut et Zander, 1992 ; Leonard-Barton, 1992), typologies qui varient selon le degré de précision.

Ainsi, Lundvall et Johnson (1994) distinguent différents types de connaissance :

- *Know what* : connaissances sur les faits ;
- *Know why* : connaissances scientifiques ;
- *Know who* : connaissances sur les rapports sociaux ;
- *Know how* : connaissances sur les capacités à faire une tâche.

Dans la même optique, Alavi et Leidner (1999) proposent une classification analogue en distinguant :

- *Know about* : connaissance déclarative ;
- *Know how* : connaissance procédurale ;
- *Know why* : connaissance causale ;
- *Know when* : connaissance conditionnelle ;
- *Know with* : connaissance relationnelle.

Les mêmes auteurs, quelques années plus tard, synthétisent une approche de la connaissance selon ses différentes natures.

Figure 1 : Les différentes définitions de la connaissance

Définition de la connaissance	Statut de la connaissance
La connaissance par rapport aux données et aux informations	Les données sont des faits et des chiffres bruts. L'information est une interprétation de ces données. La connaissance est une information contextualisée et personnalisée.
Etat d'esprit	La connaissance permet de connaître et de comprendre.
Objet	La connaissance est un objet qui peut être stocké et transféré.
Processus	La connaissance est un processus permettant d'exercer une expertise.
Accès à l'information	La connaissance est la condition pour accéder à l'information.
Capacité	La connaissance est la capacité à influencer et diriger une action

Source : Alavi et Leidner (1999)

1.1.2. L'approche sociale de la connaissance

Au delà des travaux purement descriptifs, d'autres chercheurs ont tenté d'aborder la notion de connaissance par une approche sociale et la définissent par rapport aux interactions entre l'individu et l'organisation. Cette approche permet d'envisager la connaissance sous un angle dynamique et processuel. Parmi les partisans de cette approche, Nonaka et Takeuchi (1995) définissent la connaissance comme un processus résolument humain, permis par l'organisation. Il s'agit notamment de comprendre la connaissance comme une résultante des interactions des connaissances individuelles qui vont circuler au sein de l'organisation. La connaissance n'est pas une ressource comme une autre mais une construction sociale (Kogut et Zander, 1992). Cette construction sociale possède également une nature subjective. Pour Baumard (1996), la connaissance ne prend du sens que dans son contexte et en perd lorsqu'elle en est retirée.

1.2. La localisation de la connaissance

La connaissance se disperse dans toute l'organisation et est présente à différents niveaux. Comme le rappellent Kogut et Zander (1992), la question de l'unité d'analyse est rarement abordée dans les travaux sur la connaissance.

1.2.1. Différents niveaux de connaissances

La première distinction qui peut être naturellement relevée dans la littérature est celle entre la connaissance à un niveau individuel et la connaissance à un niveau organisationnel (Nonaka, 1994 ; Spender 1996). Tarondeau (1998) souligne que « le savoir individuel est l'ensemble des croyances d'un individu sur les relations de cause à effet entre phénomènes. Cette vision de la connaissance souligne l'articulation entre les connaissances individuelles qui vont nourrir la connaissance organisationnelle, elle même alimentant le stock de connaissances détenu par l'individu, ne serait-ce que lorsqu'un nouvel acteur est introduit dans l'organisation.

Reprenant la distinction entre le tacite et l'explicite, Spender (1996) propose une typologie des différentes connaissances existantes au niveau individuel et au niveau social (collectif) :

FIGURE 2 : TYPOLOGIE DES CONNAISSANCES

	Individuelle	Sociale
Tacite	Connaissance automatique	Connaissance collective
Explicite	Connaissance consciente	Connaissance objectivée

Source : Spender (1996)

La connaissance automatique correspond à la connaissance détenue tacitement par un individu et se trouve profondément liée à son subconscient. L'individu n'a pas conscience de faire appel à des connaissances particulières pour réaliser une tâche (marcher par exemple). La connaissance consciente représente la connaissance explicite d'un individu, c'est à dire, qu'il a conscience de faire appel à des connaissances particulières pour une tâche et peut les expliquer. Au niveau social, la connaissance collective s'apparente à une forme de culture organisationnelle puisqu'elle est profondément ancrée dans le système social et qu'elle peut être difficilement exprimable tant ses caractéristiques sont complexes. La connaissance objectivée représente la connaissance explicite, codifiée et diffusée d'un collectif.

Kogut et Zander (1992) adoptent une démarche similaire en faisant une distinction entre l'information et le savoir-faire mais détaillant plus finement la localisation de la connaissance sur quatre niveaux : ils distinguent ainsi différents niveaux dans lesquels la connaissance existe : l'individu, le groupe, l'organisation et le réseau.

Figure 3 : La connaissance au sein des organisations

	Individu	Groupe	Organisation	Réseau
Information	Faits	Qui fait quoi	Données comptables Structure formelle et informelle	Qui faut-il contacter ? Qui possède quoi ?
Savoir-faire	- Capacité en communication - résolution de problèmes	Principes d'organisation (méthodes de production par exemple)	Principe d'organisation d'un niveau supérieur tel que comment diriger un groupe et transférer la connaissance	-comment coopérer ? - comment acheter et vendre ?

Source : Kogut et Zander (1992), p.388.

1.2.2. Le rôle de la mémoire

Puisque la connaissance correspond à un flux et à un stock, il est intéressant de s'attarder sur la notion de mémoire. Alavi et Leidner (1999) entendent par mémoire organisationnelle la connaissance contenue dans différents supports. Charue-Duboc (1995) distingue quatre lieux de mémorisation (les outils de gestion, les organisation, les réseaux informels et la mémoire des individus). Pour Girod (1995), il y a trois niveaux de mémoire organisationnelle :

- le niveau individuel de la mémoire organisationnelle : la mémoire individuelle désigne ici les connaissances détenues dans le cerveau de l'individu et les connaissances visibles sous forme de documents détenus physiquement par l'individu (dossiers dans son bureau, documents divers, etc.). Cependant, ces micro-mémoires constituent partiellement une mémoire organisationnelle car seule la partie de cette mémoire réellement mise au service de l'organisation appartient à la mémoire organisationnelle.

- Un niveau collectif non centralisé de la mémoire organisationnelle : ces mémoires collectives sont la conséquence des interactions entre des mémoires individuelles et émergent d'échanges, de communication entre deux ou plusieurs personnes, pouvant déboucher sur une interprétation commune permettant la prise de décisions.
- Un niveau centralisé : dès lors que la mémoire collective atteint tous les acteurs de l'organisation, elle devient coordonnée et centralisée, ce qui est le cas lors de l'existence d'une banque de données ou d'un document¹ consultable pour tous.

1.3. De la connaissance à la compétence : la situation de travail

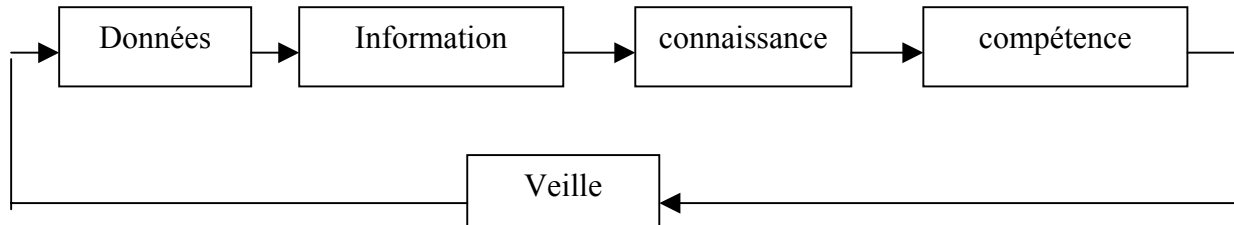
Les précédents éléments de définitions de la connaissance nous amènent à rapprocher cette notion de la compétence. Certaines caractéristiques sont en effet assez similaires à celles qui permettent de définir la compétence. Il s'agit par exemple de reconnaître une forme de contextualisation dans la notion de connaissance, une part de subjectivité, puisqu'elle est corrélée à un individu ou à un groupe d'individus qui la génère. On rejoint un peu l'esprit de Weick (1979) qui décrit l'individu qui détient une connaissance précise et reconnue comme un acteur développant une capacité d'interprétation et d'analyse qu'il sollicite pour résoudre des problèmes dans son domaine de compétences. En d'autres termes, les individus détiennent une compétence qui peut être définie comme l'agrégation de leurs connaissances et de leur expériences directement utilisables dans l'action (Spender, 1996).

Tarondeau (1998) souligne la distinction entre connaissance et compétence par le fait que la compétence émerge dans une mise en action, face à une situation précise. Leboterf (1994) souligne cette différence en affirmant que la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Il poursuit en soulignant la mise en pratique d'une compétence : « il n'y a de compétence que de compétence en acte (...). La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources » (p.18). L'individu va donc utiliser des ressources, c'est à dire des connaissances, pour faire face à une situation particulière, qui va l'obliger à construire dynamiquement une compétence pour faire face à la situation.

Mack (1995) propose (figure 4) une représentation de transformation des données en une compétence chez un individu. Il montre clairement la séquence chronologique et les différentes étapes avant de parvenir à la compétence.

¹ A titre d'exemple, lors d'une démarche Qualité, le Manuel Qualité, décrivant les procédures de l'organisation peut être assimilé à une mémoire centralisée.

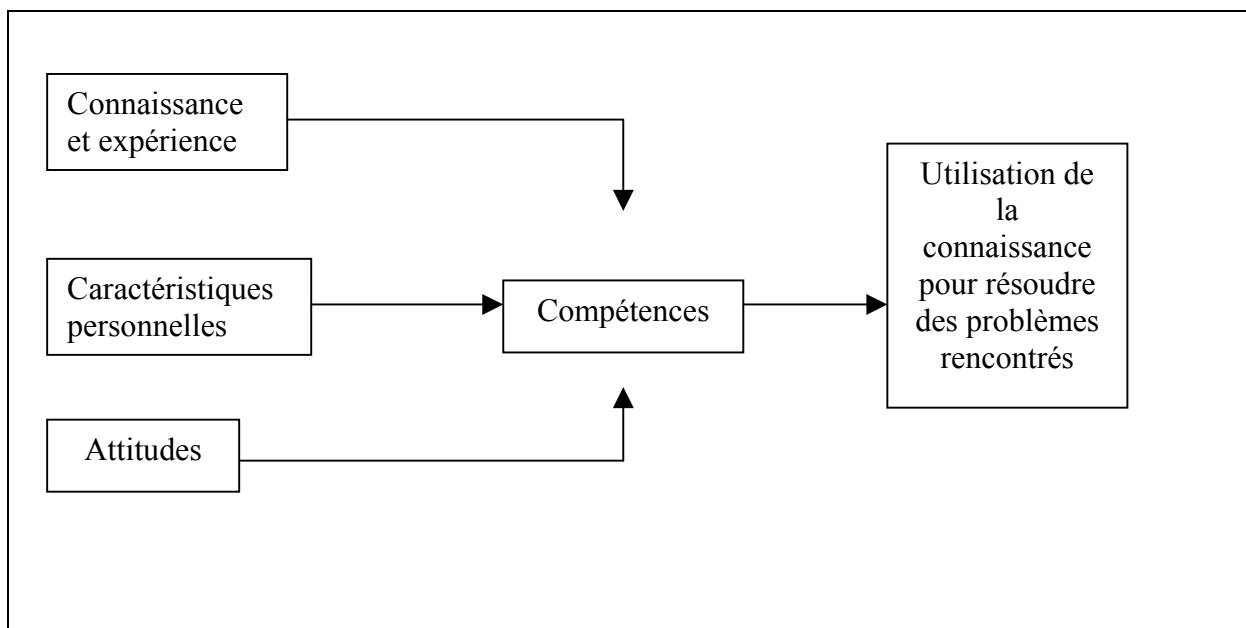
Figure 4 : la transformation des données en compétence



Source : Mack (1995), p.43.

Cependant, si le modèle de Mack (1995) permet rapidement de comprendre l'enchaînement et la succession des étapes pour parvenir à la compétence, il fait l'impasse sur certains facteurs qui rentrent dans le processus et laisse le sentiment que cet enchaînement est assez mécanique et automatique, quels que soit l'individu et la situation, ce qui revient à oublier la contextualisation dans lequel la compétence est censée s'opérationnaliser. Davantage complet, le modèle proposé par Von Krogh et Roos (1995) a également pour objectif de comprendre la notion de compétence grâce à la connaissance :

Figure 5 : La compétence selon von Krogh et Roos :



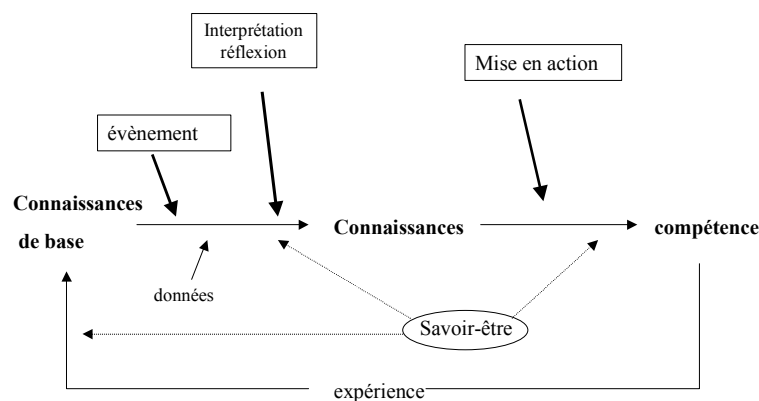
Source : von Krogh et Roos (1995)

Cette approche de la compétence est similaire à celle adoptée en GRH, puisque Von Krogh et Roos (1995) la définissent à partir de trois éléments : la connaissance, les caractéristiques personnelles et les attitudes, ce qui rappelle le triptyque « savoir, savoir-faire et savoir-être ». Ils soulignent également que la compétence ne prend tout son sens que dans la réflexion (pour la distinguer de l'information) et dans l'action (pour la distinguer de la connaissance). L'accent est donc mis sur l'idée selon laquelle le processus de transformation de la connaissance en compétence ne peut se faire que dans une situation donnée particulière exigeant une réflexion et une interprétation humaine. Cela renforce l'idée d'une très forte contextualisation de la compétence.

Ces approches nous permettent de définir la compétence collective comme le résultat des interactions de différentes compétences individuelles mises en situation de travail. Cette compétence collective s'opère dans un processus dynamique organisationnel favorisant la destruction de connaissances obsolètes et l'émergence de nouvelles connaissances, permettant l'existence d'un apprentissage individuel et collectif. La compétence collective va se construire dans une situation de travail nouvelle (conflits, résolution de problème par exemple, discussion, débat d'idées) pour émerger dans le cadre d'une action collective et permettre ainsi de parvenir aux objectifs des acteurs.

Les éléments de la littérature explorés précédemment nous amènent à faire une remarque. Tout d'abord, aussi bien Mack (1995) que Von Krogh et Roos (1996) ne soulignent pas le processus dynamique rétro-actif de la compétence, qui va elle-même créer des connaissances. En effet, ils n'illustrent pas clairement l'existence d'effets d'expérience et le processus par lequel l'individu va accroître ses connaissances en utilisant ses compétences. Autrement dit, ils passent sous silence le processus par lequel la compétence va venir enrichir les connaissances par l'expérimentation et comment des nouvelles compétences peuvent circuler au sein des acteurs de l'entreprise. Ainsi, peut-on résumer une approche dynamique de la compétence et ses effets sur la connaissance par le modèle suivant :

Figure 6 : La dynamique de la relation compétence / connaissance



2. Le partages de connaissances : un paradigme communautaire

Les précédentes références théoriques nous ont permis d'aborder une recherche au sein d'un projet complexe dans le domaine de la réalisation d'infrastructures portuaires. La notion de projet complexe, soulignée par Coriat (2000) concerne des projets nécessitant :

- une mise en œuvre coordonnée d'un ensemble de compétences hétérogènes et bien souvent très spécialisées ;
- une maîtrise et une coordination de compétences diversifiées, nécessitant une attention toute particulière pour piloter les différentes étapes et sous-systèmes du projet ;
- une attention particulière car étant *design intensive*¹ : c'est dans la conception de projet et dans le suivi de projet que se concentrent toutes les difficultés.
- se déroulant dans un horizon temporel tel que le risque n'est pas entièrement prévisible et probabilisable, et faisant appel à une multitudes d'intervenants rendant encore plus hypothétiques toute estimation des événements pouvant survenir durant la durée du projet.

Devant l'impossibilité de suivre ce projet du début à la fin, il a été choisi d'avoir recours à des entretiens rétrospectifs pour permettre de tracer un schéma chronologique des événements. Pour Pentland (1999), de bonnes histoires sont essentielles pour construire des théories meilleures. Les histoires permettent d'expliquer les relations entre les événements et permettent de relier les antécédents et leurs conséquences par une chaîne d'événements (Abbot, 1990 ; 1992). Ces entretiens ont ensuite fait l'objet d'une analyse de contenu et d'un travail assisté par N6-Nud*ist.

Pour expliquer la circulation de connaissance au sein des organisation, force est de constater que le rôle des TIC augmente. Ils introduisent désormais de nouvelles compétences. De nombreux métiers sont en cours de transformation et des nouvelles compétences individuelles et collectives sont encouragées par des pratiques de *knowledge management*. A l'instar de Matmati et Schmidt (2002), on peut synthétiser l'impact des TIC sur le développement des nouvelles compétences comme ceci :

Figure 7 : TIC et développement de compétences nouvelles

Développement des compétences		
TIC	Compétences individuelles	Compétences collective
Intranet	<ul style="list-style-type: none"> - facilite l'accès à l'information - permet une offre de formation aux salariés - accroît les possibilités d'accès à la formation en ligne 	<ul style="list-style-type: none"> - facilite l'acquisition de compétences collectives - permet la gestion des compétences collectives
Groupware	<ul style="list-style-type: none"> - nécessite la formation sur les TIC spécifiques et utilisés lors de travail en groupe ou en équipe. 	<ul style="list-style-type: none"> - modifie les processus de travail en groupe et l'organisation hiérarchique - renforce les compétences collectives des équipes projet - permet l'apprentissage organisationnel

2.1. La notion de communauté : quelques précautions

Avec le développement massif des TIC dans l'entreprise (plus précisément, dans un contexte de création et de gestion de la connaissances, nous pouvons parler de technologie de l'interaction), la notion de communauté s'est enrichie sémantiquement. Communauté en ligne, communauté virtuelle, technocommunauté, communautés de pratique, épistémiques, affectuelles, communautés de pratiques électroniques sont autant de dénominations qui nourrissent une certaine confusion et provoquent un flou terminologique (Proulx et Latzko-Toth, 2000) en partie lié à la proximité de certaines expressions voisines, surtout dans le domaine des nouvelles technologies (Fernback et Thompson, 1995). Cependant, on peut analyser cette prolifération sémantique comme l'évolution du concept qui cherche finement à suivre les évolutions organisationnelles (Guérin, 2004). La maturation du concept de communauté illustre bien la nécessité, pour tout concept qu'il soit, de restituer la dimension historique du développement de l'objet qu'elle observe pour ainsi faire évoluer les sciences sociales. Guérin (2004) souligne également la disparition de certains types de logiques ou de

communautés (de métiers, identitaires) en déclin au profit de nouvelles qui apparaissent dans un contexte organisationnel modifié.

La question de l'opérationnalité de la notion de communauté est également fréquemment soulevée. Vaast (2002) affirme à propos des communautés de pratiques que le concept nécessite un approfondissement théorique et une meilleure opérationnalité, ce que Lave et Wenger admettaient à demi-mot dans leur travaux en 1991 en précisant qu'il restait un concept relevant de l'intuition et méritant une analyse approfondie. Néanmoins, la notion de communauté permet d'analyser l'architecture cognitive d'un collectif, que ce soit une organisation ou un groupe projet en dépassant la structure organisationnelle visible et apparente.

2.2. Au-delà de la situation de travail : l'action collective et les communautés cognitives

Reprenant la traditionnelle distinction² entre connaissance et information, il faut rappeler que devant le grand nombre d'informations auquel l'organisation est confrontée, celle-ci est amenée à apprendre. Nous retiendrons la définition de l'apprentissage organisationnel comme une modification stable résultant de l'identification et de la résolution d'un problème. Ainsi défini, l'apprentissage organisationnel va se développer de façon processuelle en fonction des rapports entre les différentes parties prenantes à l'action.

Le projet est à la fois le rendez-vous d'espaces individuels ou collectifs et l'apprentissage peut s'observer sur les deux niveaux. Les temps collectifs sont l'occasion de confronter les réflexions personnelles pour coordonner les actions à venir. Ces temps collectifs, bien souvent des réunions périodiques préalablement fixées (cela peut être également des rencontres sur le terrain ou des échanges d'expériences, des comptes rendus oraux sur site), sont l'occasion d'officialiser des décisions qui ont été prises par un ou plusieurs acteurs sur le terrain et de les diffuser à l'ensemble des acteurs présents lors des réunions. Il s'agit là également d'un espace de réflexion collective sur les actions à mener et à envisager collectivement pour la bonne réussite du projet que l'on peut assimiler au *sensemaking* de Weick (1995) dans la mesure où il s'agit pour les différents acteurs de s'engager dans un processus de co-constructions de sens. Ces processus d'interactions sociales contribuent à établir l'existence de processus collectifs de sélections, d'interprétations et de mémorisation des informations. L'apprentissage peut donc être analysé collectivement dès lors qu'il est appréhendé dans une dimension relationnelle et dynamique, ce qui est permis par l'organisation.

Pour Nonaka et Takeuchi (1997), la création de connaissances organisationnelles doit être comprise comme un processus qui amplifie de façon organisationnelle les connaissances créées par les individus et les développe au niveau du groupe par des interactions dynamiques

² Traditionnellement, l'information est assimilée à un flux et les connaissances à un stock. La connaissance se nourrit d'une d'information et implique des capacités cognitives pour bien comprendre et interpréter cette information. La connaissance se construit à partir de l'information qui est transformée et enrichie par l'expérience personnelle, les croyances et les valeurs ; il s'agit d'une information valorisable provenant de l'esprit humain qui inclut de la réflexion, de la synthèse et un contexte particulier.

(comme la discussion ou les partages d'expériences par exemple qui vont transformer des connaissances individuelles en connaissances organisationnelles).

Cette approche nécessite un recours à des concepts différents pour appréhender de façon pertinente l'architecture cognitive d'un projet, qui ne peut plus s'analyser sous l'angle de l'équipe projet, même définie au sens large. Pour parvenir à comprendre les processus de création de connaissances et de compétences, il est intéressant de faire appel à la notion de communauté qui connaît un regain d'intérêt depuis quelques années en Sciences de Gestion.

- Les communautés de pratiques : introduite dans le début des années quatre-vingt-dix par Lave et Wenger (1991) et Brown et Duguid (1991), la communauté de pratique rapproche deux concepts importants : la pratique et la communauté. Pour Wenger (1998), le concept de pratique inclut le champ de l'explicite (langage, outils, documents, procédures et normes que les différentes pratiques explicitent) et le domaine de l'implicite (relations implicites, conventions). Wenger (1998) définit l'appartenance à une communauté de pratiques comme le résultat d'un engagement des individus dans des actions dont ils négocient le sens avec les uns et les autres. Toutefois, il est fréquemment souligné que Wenger se contente de définir très fréquemment le concept de communauté de pratique par ce qu'il n'est pas : ce n'est ni un groupe, ni une équipe, ni un réseau³. Il s'agit d'une organisation autonome (auto-organisation) permettant aux individus de mettre en valeur leurs compétences dans une même pratique. Pour Dibiaggio (1998), la communauté de pratiques permet aux individus une acquisition collective de connaissances, permettant de mieux traiter les événements de l'environnement. Ce but est atteint lors de l'échange d'un répertoire commun de ressources. On peut repérer de telles communautés au sein de projets, lorsque des cellules de quelques personnes travaillent en permanence sur un projet et développent avec le temps et l'expérience des pratiques communes.
- Les communautés épistémiques : la communauté épistémique se définit comme un groupe de représentants partageant un objectif cognitif commun de création de connaissances et une structure commune permettant une compréhension partagée (Cohendet, Creplet et Dupouët, 2000). Pour Cowan, David et Foray (2000), c'est un petit groupe d'agents engagés dans des questions mutuelles et acceptant une autorité reconnue comme nécessaire à l'action collective. La communauté épistémique est structurée autour d'un but à atteindre et d'une autorité procédurale fixée par elle-même. Le sentiment identitaire n'est pas aussi fort que dans une communauté de pratiques puisque les connaissances au sein de cette communauté sont avant tout explicites et internes à la communauté. La principale différence entre ces deux logiques réside dans des modes d'apprentissage différents.

³ Cependant, Wenger (1998) admet la multi-appartenance de l'individu à plusieurs communautés. Ainsi, une équipe projet, où l'interrelation des compétences est forte, peut dans certains cas être considérée comme une communauté de pratique.

2.3. Les communautés stratégiques de connaissances – le concept de Ba

Se posant la question de la création de connaissances individuelles et/ou collectives, nous pouvons analyser la compétence collective sous un angle contextuel, dans la mesure que nous estimons que la connaissance est liée à la présence d'acteurs dans un environnement précis. Pour Nonaka et Konno (1998), le *ba* constitue un nouveau cadre conceptuel pour étudier la création de connaissances nouvelles, tant sur le plan individuel que collectif. Reprenant le concept proposé par le philosophe japonais Shimizu, ils l'adaptent en le définissant comme un espace partagé permettant des interactions émergentes. Cet espace peut être aussi bien physique (bureau, réunion, etc.), virtuel (email, téléconférence, etc.) mental (expériences partagées, idées, etc.) ou toute combinaison de ces éléments. Pour Nonaka et Konno, le *ba* doit être distingué des traditionnelles interactions humaines par le fait qu'il met l'accent sur la création de connaissances, puisqu'il suscite la création de connaissances individuelles et/ou collectives. Il s'agit d'un espace dont les membres échangent, s'informent et font circuler des événements qui contribuent à développer de façon permanente des savoirs et des connaissances nouvelles. Ce propos rejoint l'idée de « répertoires » de Nelson et Winter (1982) qui se rencontrent lorsqu'un ensemble d'individus détient des compétences variées, qui par interactions vont créer de nouvelles connaissances. Le concept de Ba réunit ici des individus en fonction de leurs capacités à créer, à utiliser des connaissances et permet d'aborder, dans une volonté intégratrice, la question de la connaissance en dépassant les frontières traditionnelles de l'équipe projet ou de l'organisation.

Le concept de Ba et la notion de communauté épistémique soulignent clairement le basculement de la connaissance du paradigme représentationniste vers une logique anti-représentationniste. La perspective représentationniste s'inscrit dans une logique instrumentale de la connaissance, où elle va être codifiée, stockée puis diffusée. Les technologies de l'information et la communication jouent un rôle prépondérant dans cette diffusion. Il s'agit ici de coordonner et d'organiser la connaissance par des bases de données communes où circulent des plans et schémas par exemple. Le paradigme anti-représentationniste, quant à lui, cherche à mettre l'accent sur les conditions d'émergence de nouvelles connaissances.

Dans cette logique, la connaissance est contextualisée et relève davantage d'un processus dynamique de socialisation. Le contexte prend ici toute son importance et bien que l'on retrouve toujours un apprentissage dans la pratique, la connaissance va reposer sur deux autres formes d'apprentissages :

- *un apprentissage par interaction* : facilité par l'usage d'outils (intranet, base de données qui permettent de s'affranchir des contraintes géographiques) ;
- *un apprentissage expérimental* : dans la mesure où les membres de la communauté doivent initier des processus d'essai-erreurs, avec des boucles de rétroactions et des avancées permises grâce à la venue dans la communauté d'acteurs contribuant à la création de connaissance.

Dans cette perspective, la notion de Ba ou de communauté stratégique de connaissances autorise tout acteur à pénétrer dans la communauté pour faire avancer la connaissance. Dès lors, la notion d'équipe projet perd un peu de sa pertinence pour tenter de décrire l'architecture organisationnelle et cognitive d'un projet au profit d'une architecture mouvante, aux frontières non délimitées dans laquelle chaque acteur peut entrer ou sortir pour faire avancer une connaissance particulière. Bien que par essence variable et mouvante, la frontière du Ba peut être néanmoins repérée et définie à partir du moment où la connaissance passe de son statut épistémologique à celui de simple information auprès des acteurs qui la reçoivent ou qui la transmettent. Il s'agit de reconnaître une contextualisation forte dans la notion de connaissance et une part de subjectivité, puisqu'elle est corrélée à un individu ou à un groupe d'individus qui la génère dans des conditions particulières.

FIGURE 8 : REPRESENTATIONNISME ET ANTI-REPRESENTATIONNISME

	Représentationnisme Comportement « applicatif »	Anti-représentationnisme Comportement « développement »
Environnement	Stable Forte prévisibilité Complication	Instable Faible prévisibilité Complexité
Activités	Normativité imposée Logique d'autorité Qualifications Réactivité	Normativité négociée Logique d'autonomie et responsabilité Compétences Pro-activité
Connaissances	Diffusion Apprentissage par le « faire »	Création Apprentissage expérimental
Outils		
<i>Objectif</i>	Stockage de la connaissance	Diffusion et socialisation de la connaissance
<i>Du type</i>	<i>Push</i> (ex : mail) <i>Pull</i> (ex : bases de données, plans accessibles aux individus)	<i>Pull</i> dynamique (ex : base de données pouvant être enrichie par les acteurs pour préciser une information, forum) Tout outil qui permet d'aboutir à la création d'une spirale de connaissances (réunion, débat, rencontre, retour d'expérience...)
Architecture cognitive	Communauté de pratiques Groupe fonctionnel	Communauté épistémique, Ba

2.4. Perspectives

Notion relativement récente en Sciences de Gestion, la communauté stratégique de connaissances soulève quelques pistes intéressantes de recherche. L'intérêt principal d'une approche communautaire réside dans la prise en compte des acteurs réticulaires du projet. Elle pose clairement la question de la définition de l'équipe projet qui ne peut plus désormais s'entendre au sens strict du terme. A l'instar des communautés de pratiques, Von Krogh, Ichijo et Nonaka (2000) définissent le Ba comme pouvant être intentionnel ou spontanée. Si l'étude de cas actuelle a repéré un Ba qui s'est construit au fur et à mesure des difficultés rencontrées sur le projet, nous pouvons nous interroger sur l'utilité de mettre en place de manière intentionnelle ce type de communauté. La mise en place préalable d'un réseau d'acteurs, incluant à la fois des acteurs projets mais aussi des acteurs réticulaires au projet, permettrait de favoriser la création de connaissances nouvelles. Les *groupware* permettent de mettre en relation les acteurs concernés par l'action, qui même à distance permettent d'échanger de la connaissance tacite. A un autre niveau, il s'agit également d'identifier formellement des acteurs relais pour diffuser au sein de l'organisation la connaissance créée ou partagée au sein du Ba, ce que von Krogh, Ichijo et Nonaka (2000) désignent par *knowledge activists*. Ces acteurs, jouent un rôle clé dans la diffusion dans l'entreprise des connaissances nouvelles acquises au sein du Ba. Véritable interface entre le Ba et l'organisation, les bénéfices de la désignation formelle de ces acteurs sont soulignés par Okhuyen et Eiseinhardt (2002). Ces auteurs ont souligné que de simples actions formelles peuvent augmenter l'intégration des connaissances dans l'organisation *a fortiori* quand les membres du Ba détiennent des savoirs spécifiques.

Dans le cas du projet étudié, si nous avons pu identifier une communauté émergente, aux compétences très spécifiques (acteurs projets de l'entreprise, universitaires, cabinet d'étude) qui ont généré de nouvelles connaissances, le rôle des *knowledge activists* faisant partie de l'équipe projet n'a pas pu clairement être identifié. La question de la capitalisation des connaissances et du redéploiement des savoirs acquis au sein du Ba n'était pas une vocation des acteurs projet. Comme il a été fréquemment souligné lors des entretiens, le projet n'avait pas pour objectif de capitaliser (« *on est le nez dans le guidon, pas le temps d'écrire ou de s'interroger sur le stockage de connaissances. C'est une question de temps...et en plus, c'est le genre de question qui n'est pas abordé chez nous* »⁴). Une des conséquences de ce positionnement reste la question de l'éparpillement des connaissances lors de la dissolution de l'équipe projet. Dans le cas étudié, ce sont paradoxalement les acteurs réticulaires au projet qui ont capitalisé. Il existe donc tout un ensemble de savoirs et d'acquis relevant de l'expérience qui n'est pas capitalisé par l'équipe projet, mais qui l'est en revanche par les acteurs satellitaires du projet.

⁴ Extrait d'entretien Coordinateur Projet.

Conclusion

Le fonctionnement des organisations se caractérise par des processus de communications et de circulation de la connaissance. Ces phénomènes sont prépondérants pour une action collective efficace. S'intéresser à la gestion de la connaissance et à l'activité collective peut sembler paradoxal : hétérogénéités des compétences et pluralités des acteurs débauchés de façon ponctuelle de leurs métiers n'incitent pas l'entreprise à mettre en place des processus de capitalisation de connaissances. La majorité des travaux sur l'apprentissage organisationnel se réfère à un contexte d'analyse des interactions entre les groupes fonctionnels et les équipes pluridisciplinaires. Cette perspective vise à déterminer la création de connaissance de façon non délibérée par le *learning by using* ou *learning by doing*. Certes, ces types de collectifs participent à la production de connaissances (indirectement puisque le rôle *stricto sensu* de l'équipe projet est de répondre à un but). Cependant, on peut faire l'hypothèse que la nature et la qualité du processus de création de connaissance dépendent de la mobilisation et de la création de communautés de pratiques mais surtout de communautés stratégiques de connaissances ou de communautés épistémiques.

Peu utilisé en matière de gestion des connaissances, le concept de Ba permet d'élargir la sphère relationnelle et organisationnelle concernée par les connaissances accumulées lors d'un projet. Il met en exergue le concept de communauté stratégique de connaissances. Mettant l'accent sur la création de connaissances au sein d'une action collective, les communautés stratégiques de connaissances renouvellent la problématique de la connaissance en permettant d'appréhender sa création par un concept intégrateur. Sans frontière physique, sans vécu commun, le Ba se transforme en fonction de ceux qui y participent et transcende les frontières organisationnelles classiques.

Bibliographie

- Alavi M., Leidner D. (1999). Knowledge management and knowledge management systems : Conceptual Foundations and Research issues, *Working Paper* INSEAD.
- Argyris C. et Schon D. (1978), *Organizational learning : a theory of action perspective*, Reading Mass, Addison Wesley.
- Aurégan P. & Joffre P. (2004), « Faire face à la profusion de projet dans les organisations ! », *Management & Avenir*, n°2, pp. 97- 117.
- Baumard P. (1996), *Organisations déconcertées : la gestion stratégique de la connaissance*, Masson, Paris.
- Brown J. & Duguid P. (1991), « Organizational learning and communities of practice », *Organisational Science*, 1, (2).
- Charue-Duboc F. (1995), *Des savoirs en action. Contributions de la recherche en gestion*, Ed. L'Harmattan, Paris.

- Cohendet P., Créplet F. & O. Dupouet, (2000), « Interactions between epistemic and communities and communities of practice as a mechanism of creation diffusion of knowledge », in Delli Gatti D., Gallegati M. & Kirman A (eds), *Interaction and market structure : essays on heterogeneity in economics*, Springer Verlag, Berlin.
- Cowan R. , David P.A. & Foray D. (2000), « The explicit economics of knowledge codification », *Industrial and Corporate Change*, 9, (2).
- Dibiaggio. L. (1998), « Information, connaissance et organisation », *Thèse de Doctorat*, Université de Nice.
- Fernback J. & Thompson B. (1995), « Computer mediated communication and the American collectivity : the dimensions of community within cyberspace », *Annual convention of the international communication association*, Albuquerque.
- Huber G.P. (1991), « Organizational learning: the contributing processes and the literatures », *Organization Science*, 2, 1, pp. 14-29.
- Kogut B. & Zander U. (1992), « Knowledge of the firm, combinative capabilities and the replication of technology », *Organization Science*, 3, 3, pp. 383-397.
- Kozut B et Zander U. (1996), « What firms do ? Coordination, identity and learning », *Organization Science*, septembre-octobre, pp. 502-518.
- Lave J. & Wenger E. (1991), *Situated learning*, Cambridge University Press.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence*, Ed. d'Organisation, Paris.
- Leonard-Barton, D. (1992), Core capabilities and core rigidities: a paradox in managing new product development, *Strategic Management Journal*, 13, pp. 111-125.
- Lundvall B. A. & Johnson B. (1994), «The Learning Economy», *Journal of Industry Studies*, vol. I, no 2, pp. 23-42.
- Mack M. (1995), « L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur », *Revue française de gestion*, septembre-octobre, pp. 43-48.
- Matmati M. et Schmidt D. (2002), « Auto-diagnostic des pratiques de ressources humaines à l'aide des TIC », *Personnel*, n°427, pp. 53-76.
- Nelson R. R. & Winter S. G. (1982), *An evolutionary theory of economic change*, Belknap Harvard.
- Nonaka (1995) I. Takeuchi H. (1995), *The knowledge-creating company*, Oxford University Press.
- Nonaka I. & Konno N. (1998), « The concept of Ba » : building a foundation for knowledge creation », *California Management Review*, 40, (3), pp. 40-54.
- Nonaka I. & Takeuchi H. (1997), *La connaissance créatrice, la dynamique de l'entreprise apprenante*, DeBoeck, Bruxelles.
- Nonaka I. (1994), « A dynamic theory of organizational knowledge creation », *Organization Science*, vol. 5, n°1, pp. 14-36.
- Okhuysen G.A., Eisenhardt K.E., (2002), « Integrating knowledge in groups : how formal interventions enable flexibility », *Organization Science*, n°4, 13, pp.370-386.
- Proulx S. et Latzko-Toth G. (2000), « La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage du concept de communauté virtuelle », *Sociologie et sociétés*, vol.32, n°2, pp. 99-122.

- Spender J.C. (1996), Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm, *Strategic Management Journal*, vol. 17, winter special issue, pp. 45-62.
- Stenmark D.,(2001), “ Leveraging tacit organizational knowledge ”, *Journal of Management Information Systems*, n°3, 17, pp. 9-24.
- Sveiby K.E. (1997), *The new organizational wealth : managing and mesuring knowledge-based assets*, Koehler Publishers, London.
- Tarondeau J.C. (1998), *Le management des savoirs*, PUF, Paris.
- Von Krogh G. and Roos J. (1996), *Managing knowledge : perspectives on cooperation and competition*, Sage, London, 1996.
- Von Krogh G., Ichijo K. & Nonaka I., (2000), *Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*, Oxford University Press, Oxford.
- Weick K. (1995), *Sensemaking in organization*, Thousand oaks, Sage, London.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice : learning, meaning and identity*, Cambridge University Press.