

Université de Montréal

**La transmission des savoirs tacites
en milieu de travail : le rôle de la
communauté de pratique,
du climat organisationnel
et de la forme de l'organisation**

par

Michel Lejeune

Département d'études en éducation et
d'administration de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de PH.D.
en Mesure et Évaluation en éducation

Février 2005

© Michel Lejeune, 2005



LB

5

U57

2005

v.037

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

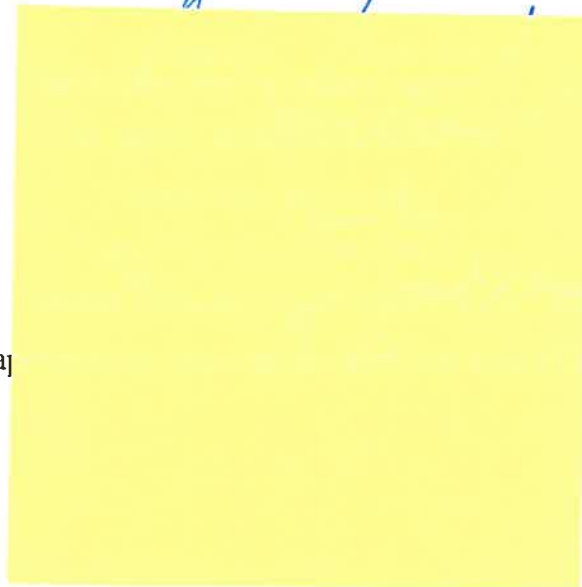
Cette thèse intitulée :

**La transmission des savoirs tacites
en milieu de travail : le rôle de la
communauté de pratique,
du climat organisationnel
et de la forme de l'organisation**

présentée par :
Michel Lejeune

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

[Ta]



[Handwritten signature]

Résumé

Cette recherche a pour objet le phénomène de la transmission des savoirs tacites dans l'organisation.

Dans un premier temps, nous examinerons la théorie qui suppose que la transmission des savoirs tacites dans l'organisation dépend des petits groupes informels désignés en tant que « communautés de pratique ». Les résultats d'une enquête sur le terrain confirment effectivement ce que les plus importantes études en gestion des savoirs témoignent lorsqu'il est question des communautés de pratique dans les organisations. Si l'on accepte l'idée que l'essence même de la communauté de pratique réside dans l'informel (Smith, 2001; Cook et Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993) et la transmission de savoirs tacites (Brown et Duguid, 1998; Trenten, 2001; Bhatt, 2001; von Krogh et *al.*, 2001; Nonaka et *al.*, 2000; McAdam et McCreedy, 2000; McDermott, 1999), on constate de fait que c'est au sein de groupes informels que l'on retrouve les individus les mieux disposés à la transmission des savoirs tacites. La communauté de pratique agirait donc comme une sorte de « catalyseur » de la transmission des savoirs tacites.

Nous nous intéresserons ensuite à la relation entre le climat organisationnel, la communauté de pratique et l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail. Il est admis que la communauté de pratique ne peut, à elle seule, assurer une transmission optimale des savoirs tacites en milieu organisationnel. Le climat organisationnel apparaît comme un autre facteur déterminant (von Krogh et *al.*, 2001; Iivonen et Huotari, 2000). Toutefois nos analyses démontrent que, parmi les principaux éléments du climat organisationnel qui sont interpellés, l'« incitation au travail » est le seul élément qui soit positivement liée à l'utilisation des savoirs tacites. Par contre, la communauté de pratique exercerait un effet « modérateur »

sur cette même relation. Ce phénomène, pour le moins paradoxal, vient confirmer la thèse selon laquelle la communauté de pratique sous-tend un dispositif particulier de régulation autonome au travail, qui demeure efficace tant et aussi longtemps que les gestionnaires limitent leurs interventions auprès de ses membres (Brown et Duguid, 1998; Wenger et Snyder, 2001; Kok, 2000; Hatchel et *al.*, 2002).

Notre troisième et dernier objectif consiste à cerner des différences dans la transmission des savoirs tacites, s'il en est, entre une organisation de forme « bureaucratique » et une organisation de forme « organique ». Les résultats des analyses présentés ici démontrent que c'est dans l'organisation de forme « bureaucratique » que les membres d'un groupe informel sont davantage disposés à transmettre des savoirs tacites. C'est d'ailleurs dans l'organisation de forme « bureaucratique » que l'on retrouve le plus de communautés de pratique. Dans l'organisation de forme « organique », c'est plutôt chez les non-membres d'un groupe informel que l'on rencontre les personnes les plus disposées à transmettre des savoirs tacites.

Bien que la forme « organique » de l'organisation semble nettement favorable à l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail, les différents phénomènes qui ressortent du présent exercice viendraient nuancer la thèse voulant que la forme « bureaucratique » de l'organisation pose inévitablement obstacle à la transmission des savoirs tacites (voir : Brown et Duguid, 1998; Ballay, 1999; O'Dell et Grayson, 1998; Boudreau et Couillard, 1999; Hendriks et Vriens, 1999; Milliotte, 1999; Miles et *al.* 1998; Reix, 1995; Savary, 1999; Tarondeau, 1998).

Il est donc vrai que le contexte organisationnel intervient au niveau des savoirs tacites, tant dans sa dimension « subjective » lorsqu'il est question du climat

organisationnel que dans sa dimension « objective » lorsqu'on parle de communauté de pratique ou de forme d'organisation. Il demeure par contre difficile de « modéliser » la transmission des savoirs tacites au niveau plus spécifique du climat de l'organisation. Ce dernier apparaît plutôt comme un épiphénomène par rapport à d'autres variables, plus objectives.

Cette première recherche quantitative ouvre la porte à d'éventuelles discussions qui pourraient permettre une généralisation plus étendue des résultats rapportés dans la présente étude, tant au niveau de la mesure du savoir tacite qu'au niveau des variables de contexte discutées dans la littérature.

Mots-clés : savoir tacite, transmission, communauté de pratique, climat organisationnel, forme de l'organisation.

Abstract

This study deals with the transmission of tacit knowledge within an organization.

We first examine the theory that the transmission of tacit knowledge depends on small informal groups called “communities of practice.” Our fieldwork confirms the results of the most important knowledge management studies with respect to communities of practice in organizations. If one accepts the idea that the very essence of communities of practice lies in their informality (Smith, 2001; Cook and Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993) and the transmission of tacit knowledge (Brown and Duguid, 1998; Trenten, 2001; Bhatt, 2001; von Krogh et al., 2001; Nonaka et al., 2000; McAdam and McCreedy, 2000; McDermott, 1999), one notes that the individuals best positioned to transmit tacit knowledge are found within informal groups. The community of practice thus acts as a “catalyst” for the transmission of tacit knowledge.

We next examine the relationship between organizational climate, community of practice, and the use of tacit knowledge in the workplace. It is accepted that, by itself, the community of practice cannot ensure optimal transmission of tacit knowledge in an organizational environment. Organizational climate appears to be another determining factor (von Krogh et al., 2001; Livonen and Huotari, 2000). However, our analyses demonstrate that among the primary aspects of organizational climate examined, “work incentive” is the only one that can be positively linked to the use of tacit knowledge. On the other hand, the community of practice has a “moderating” effect on this same relationship. This somewhat paradoxical phenomenon confirms the thesis which states that the community of practice underlies a particular method of work self-regulation, which remains effective as long as managers limit their interventions with group members. (Brown and Duguid, 1998; Wenger and Snyder, 2001; Kok, 2000; Hatchel et al., 2002).

Our third and final objective is to determine the differences in the transmission of tacit knowledge, if one exists, between “bureaucratic” and “organic” organizations. The results of the analyses presented here demonstrate that members of informal groups are more disposed to transmit tacit knowledge in “bureaucratic” organizations. Indeed, it is within such organizations that we find the most communities of practice. In “organic” organizations, those most disposed to the transmission of tacit knowledge are found outside of informal groups.

While the “organic” organizational form seems to be clearly favorable to the use of tacit knowledge in the workplace, the various phenomena that emerge from this study add nuance to the theory that “bureaucratic” organizational forms inevitably pose barriers to the transmission of tacit knowledge (see Brown and Deguid, 1998; Ballay, 1999; O’Dell and Grayson, 1998; Boudreau and Couillard, 1999; Hendriks and Vriens, 1999; Milliotte, 1999; Miles et al., 1998; Reix, 1995; Savary, 1999; Tarondeau, 1998).

It is thus true that organizational context has an influence on tacit knowledge, both “subjectively,” when speaking of organizational climate and “objectively,” when speaking of community of practice or organizational form. However, it remains difficult to model the transmission of tacit knowledge at levels more specific than organizational climate, which appears instead to be an epiphenomenon of other, more objective, variables.

This initial quantitative study opens the door to eventual discussions leading to a broader generalization of the results of this research, regarding both the measurement of tacit knowledge and the variables of context mentioned in the literature.

Keywords : tacit knowledge, transmission, community of practice, organizational climate, organizational form.

Table des matières

INTRODUCTION	1
<i>Un enjeu important</i>	3
<i>La gestion des savoirs</i>	5
<i>Les limites technologiques</i>	5
<i>Les solutions non technologiques</i>	7
LA PROBLÉMATIQUE.....	9
LA QUESTION DE RECHERCHE.....	13
L'INTÉRÊT DU PROJET	15
LE PLAN DE LA THÈSE	17
CHAPITRE 1	19
1. LA NOTION DE SAVOIR TACITE	20
1.1 LA DÉFINITION DU SAVOIR	22
1.2 LES DIFFÉRENTS TYPES DE SAVOIRS.....	25
1.2.1 Le savoir en tant qu'élément de compétence	25
1.2.1.1 <i>Le mode déclaratif</i>	27
1.2.1.2 <i>Le mode pratique</i>	28
1.2.2 Le savoir en tant que ressource à formaliser.....	30
1.2.2.1 <i>Les savoirs formalisés</i>	31
1.2.2.2 <i>Les savoirs formalisables</i>	32
1.2.2.3 <i>Les savoirs tacites</i>	34
1.2.3 Les aboutissants.....	34
1.3 PRÉCISIONS SUR LA NOTION DE SAVOIR TACITE	34
1.3.1 Sa composante intuitive	36
1.3.2 Sa fonction de régulation	38
1.3.3 Son contexte d'action	40
1.3.3.1 <i>Le point de vue de la psychométrie</i>	40
1.3.3.2 <i>Le point de vue de la gestion des savoirs</i>	42

1.3.4 Ses modes d'apprentissage	43
1.4 POUR UNE DÉFINITION DU SAVOIR TACITE	46
1.4.1 Le point de vue épistémologique	46
1.4.2 Le point de vue ontologique.....	48
1.4.3 Définition opérationnelle.....	49
CHAPITRE 2	51
2. LA TRANSMISSION DES SAVOIRS TACITES	52
2.1 L'ORGANISATION APPRENANTE	52
2.1.2 La forme de l'organisation apprenante	54
2.2 LA GESTION DES SAVOIRS.....	57
2.2.1 L'acquisition des savoirs	58
2.2.2 L'utilisation des savoirs	58
2.3 LES ABOUTISSANTS.....	60
2.4 LES LIMITES	62
2.4.1 Les obstacles à l'acquisition des savoirs.....	63
2.4.2 Les obstacles à l'utilisation des savoirs.....	65
2.5 UNE CONCEPTION ANTHROPOMORPHISTE DU SAVOIR ORGANISATIONNEL.....	66
2.5.1 Le savoir organisationnel	66
2.5.2 La mémoire organisationnelle	69
2.6 LE PROCESSUS DE TRANSMISSION.....	70
2.6.1 La socialisation industrielle	70
2.6.2 Les modes de transmission	72
2.6.3 La disposition à transmettre.....	74
CHAPITRE 3	77
3. LES VARIABLES DE CONTEXTE.....	78
3.1 LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE	79
3.1.1 Définition du concept.....	79
3.1.1.1 <i>Sa nature</i>	80

3.1.1.2 <i>Sa finalité</i>	81
3.1.1.3 <i>Son mode de fonctionnement</i>	82
3.1.2 Différentes formes de communauté de pratique	84
3.1.2.1 <i>La forme passive</i>	84
3.1.2.2 <i>La forme intensive</i>	85
3.1.2.3 <i>La forme extensive</i>	87
3.1.3 Le modèle de Nonaka	89
3.2 LA CONFIANCE EN MILIEU ORGANISATIONNEL.....	92
3.2.1 La confiance inter-organisationnelle	93
3.2.2 La confiance intra-organisationnelle	94
3.2.3 La confiance intra-groupe	95
3.3 PROPOSITION D'UN MODÈLE	96
3.3.1 Le climat organisationnel	96
3.3.1.1 <i>L'autonomie individuelle (et la considération)</i>	98
3.3.1.2 <i>L'environnement physique</i>	100
3.3.1.3 <i>Les contraintes imposées par l'organisation</i>	100
3.3.1.4 <i>Les relations intergroupes</i>	101
3.3.1.5 <i>L'incitation au travail</i>	103
3.4 EN CONCLUSION	104
CHAPITRE 4	106
4. LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	107
CHAPITRE 5	113
5. ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES.....	114
5.1 LE QUESTIONNAIRE	114
5.1.1 L'appartenance à un groupe informel.....	114
5.1.2 La transmission des savoirs tacites	115
5.1.3 L'utilisation des savoirs tacites	116
5.1.4 Le climat organisationnel	117

5.1.5 Informations générales.....	118
5.2 DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE	119
5.2.1 La première étape.....	119
5.2.1.1 <i>Les premiers constats</i>	120
5.2.2 La deuxième étape	121
5.2.3 L'échantillonnage.....	122
5.2.3.1 <i>Sous-échantillon A - diversifié</i>	122
5.2.3.2 <i>Sous-échantillon B - organique</i>	124
5.2.3.3 <i>Sous-échantillon C - bureaucratique</i>	126
CHAPITRE 6	128
6. PROPRIÉTÉS DES INSTRUMENTS DE MESURE.....	129
6.1 LES CATÉGORIES DE DONNÉES	129
6.2 LES PROPRIÉTÉS STATISTIQUES DU QUESTIONNAIRE	131
6.2.1 La variable MGI.....	131
6.2.2 La variable MGI-MGI	132
6.2.2.1 <i>Inter-corrélation d'items</i>	132
6.2.2.2 <i>Corrélation item-total</i>	134
6.2.2.3 <i>Test de fidélité</i>	135
6.2.2.4 <i>Analyse factorielle</i>	136
6.2.3 La variable NGI-NGI.....	138
6.2.3.1 <i>Inter-corrélation d'items</i>	138
6.2.3.2 <i>Corrélation item-total</i>	139
6.2.3.3 <i>Test de fidélité</i>	140
6.2.3.4 <i>Analyse factorielle</i>	141
6.2.4 La variable UST	143
6.2.4.1 <i>Inter-corrélation d'items</i>	143
6.2.4.2 <i>Corrélation item-total</i>	144
6.2.4.3 <i>Test de fidélité</i>	145

6.2.4.4	<i>Analyse factorielle</i>	146
6.2.4.5	<i>Items d'ancrage</i>	147
6.2.5	La variable CO	149
6.2.5.1	<i>Correlation item-total</i>	150
6.2.5.2	<i>Test de fidélité</i>	154
6.2.5.3	<i>Analyse factorielle</i>	159
6.3	CONCLUSION	165
CHAPITRE 7	167
7.1	HYPOTHÈSES LIÉES À LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE	168
7.1.1	L'analyse descriptive des données	169
7.1.2	Statistiques de test	176
7.1.2.1	<i>Test de la normalité des variables</i>	176
7.1.2.2	<i>Test d'égalité des variances</i>	178
7.1.2.3	<i>Test d'égalité des moyennes</i>	179
7.1.2.4	<i>Test non paramétrique</i>	180
7.1.3	Commentaires sur la validité des résultats	184
7.2	HYPOTHÈSES CONCERNANT LE CLIMAT ORGANISATIONNEL.....	186
7.2.1	Informations préliminaires.....	188
7.2.2	Les variables CO et UST	189
7.2.2.1	<i>Chez l'ensemble des sujets</i>	189
7.2.2.2	<i>Chez les MGI et les NGI</i>	190
7.2.2.3	<i>Chez les MCP et les NCP</i>	191
7.2.3	La variable CO	192
7.2.3.1	<i>Chez les MGI et les NGI</i>	192
7.2.3.2	<i>Chez les MCP</i>	194
7.2.4	Les variables CP et UST.....	195
7.2.4.1	<i>Chez les MGI et les NGI</i>	195
7.2.5	Les aboutissants.....	196

7.2.6 Vérification des hypothèses de recherche	198
7.3 HYPOTHÈSE CONCERNANT LA FORME DE L'ORGANISATION	204
7.3.1 Fréquence d'occurrence des MGI et NGI.....	204
7.3.2 Analyse descriptive des données pour la variable « saisir ».....	205
7.3.2 Analyse descriptive des données pour la variable « léguer »	211
7.3.3 Analyse descriptive des données pour la variable UST	215
7.3.2 Statistiques de test	219
7.3.2.1 Test de la normalité des variables	219
7.3.2.2 Statistiques paramétriques et non paramétriques.....	221
CHAPITRE 8	225
8. DISCUSSION.....	226
8.1 LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE.....	226
8.2 LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE.....	227
8.3 LA TROISIÈME HYPOTHÈSE.....	235
8.4 LA QUATRIÈME HYPOTHÈSE	236
8.5 LA CINQUIÈME HYPOTHÈSE	238
8.6 CONCLUSION	241
8.7 LES LIMITES DU PROJET	244
8.8 LES PROSPECTIVES.....	245
8.9 ÉPILOGUE	246

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON (DONNÉES PERSONNELLES)	123
TABLEAU 2 : DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON (DONNÉES D'ENTREPRISE)	125
TABLEAU 3 : INTER-CORRÉLATION (PEARSON) ENTRE LES ITEMS DE L'INSTRUMENT MGI-MGI.....	133
TABLEAU 4 : CORRÉLATIONS (PEARSON) ITEM-TOTAL POUR L'INSTRUMENT MGI-MGI.....	134
TABLEAU 5 : CONSISTANCE INTERNE DE L'INSTRUMENT MGI-MGI	136
TABLEAU 6 : STRUCTURE EMPIRIQUE DE L'INSTRUMENT MGI-MGI	137
TABLEAU 7 : INTER-CORRÉLATION (PEARSON) ENTRE LES ITEMS DE L'INSTRUMENT NGI-NGI	139
TABLEAU 8 : CORRÉLATIONS ITEM-TOTAL POUR L'INSTRUMENT NGI-NGI.....	140
TABLEAU 9 : CONSISTANCE INTERNE DE L'INSTRUMENT NGI-NGI	141
TABLEAU 10 : STRUCTURE EMPIRIQUE DE L'INSTRUMENT NGI-NGI.....	142
TABLEAU 11 : INTER-CORRÉLATION (PEARSON) ENTRE LES ITEMS DE L'INSTRUMENT UST	144
TABLEAU 12 : CORRÉLATIONS ITEM-TOTAL POUR L'INSTRUMENT UST	145
TABLEAU 13 : CONSISTANCE INTERNE DE L'INSTRUMENT UST.....	145
TABLEAU 14 : STRUCTURE EMPIRIQUE DE UST.....	146
TABLEAU 15 : ITEMS D'ANCRAGE (CORRELATION SPEARMAN'S RHO).....	148
TABLEAU 16 : CORRÉLATIONS ITEM – TOTAL POUR L'ÉLÉMENT AUT	151
TABLEAU 17 : CORRÉLATIONS ITEM – TOTAL POUR L'ÉLÉMENT ENV	151
TABLEAU 18 : CORRÉLATIONS ITEM – TOTAL POUR L'ÉLÉMENT ÉPA.....	152
TABLEAU 19 : CORRÉLATIONS ITEM – TOTAL POUR L'ÉLÉMENT CON	152
TABLEAU 20 : CORRÉLATIONS ITEM – TOTAL POUR L'ÉLÉMENT CIO.....	153
TABLEAU 21 : CORRÉLATIONS ITEM – TOTAL POUR L'ÉLÉMENT IAT.....	153
TABLEAU 22 : CONSISTANCE INTERNE DE LA PARTIE AUT	155
TABLEAU 23 : CONSISTANCE INTERNE DE LA PARTIE ENV	156
TABLEAU 24 : CONSISTANCE INTERNE DE LA PARTIE ÉPA	156
TABLEAU 25 : CONSISTANCE INTERNE DE LA PARTIE CON	157
TABLEAU 26 : CONSISTANCE INTERNE DE LA PARTIE CIO	158
TABLEAU 27 : CONSISTANCE INTERNE DE LA PARTIE IAT	158
TABLEAU 28 : STRUCTURE EMPIRIQUE DU CO	160
TABLEAU 29 : CONSISTANCE INTERNE DE LA PARTIE RAC.....	161
TABLEAU 30 : CONSISTANCE INTERNE DE LA PARTIE RAS	162
TABLEAU 31 : CONSISTANCE INTERNE DE LA PARTIE RIG	163
TABLEAU 32 : STRUCTURE FACTORIELLE – ITEMS D'ANCRAGE	164

TABLEAU 33 : VALIDITÉ CONSTRUIT DU CO	165
TABLEAU 34 : LISTE DES ITEMS RETENUS PAR DIMENSION	166
TABLEAU 35 : REPRÉSENTATION DES DISTRIBUTIONS	170
TABLEAU 36 : REPRÉSENTATION SOUS FORME DE BOÎTES	172
TABLEAU 37 : MESURES DE TENDANCE CENTRALE	173
TABLEAU 38 : MESURES DE VARIABILITÉ.....	174
TABLEAU 39 : TEST DE NORMALITÉ KOLMOGOROV-SMIRNOV	177
TABLEAU 40 : TEST (LEVENE) D'ÉGALITÉ DES VARIANCES.....	178
TABLEAU 41 : TEST « T » D'ÉGALITÉ DES MOYENNES	179
TABLEAU 42 : TESTS DE DIFFÉRENCE ENTRE MGI-MGI, MGI-NGI ET NGI-NGI	181
TABLEAU 43 : TEST DE NORMALITÉ KOLMOGOROV-SMIRNOV	182
TABLEAU 44 : TEST DE DIFFÉRENCE ENTRE MCP ET NCP	183
TABLEAU 45 : TEST DE DIFFÉRENCE ENTRE « SAISIR » ET « LÉGUER »	184
TABLEAU 46 : CORRÉLATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS DU CO ET UST.....	189
TABLEAU 47 : CORRÉLATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS D'ANCRAGE DU CO ET UST.....	190
TABLEAU 48 : CORRÉLATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS DU CO ET UST.....	191
TABLEAU 49 : CORRÉLATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS D'ANCRAGE DU CO ET UST.....	191
TABLEAU 50 : CORRÉLATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS DU CO ET UST.....	192
TABLEAU 51 : CORRÉLATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS DU CO, « SAISIR » ET « LÉGUER »	193
TABLEAU 52 : CORRÉLATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS DU CO AVEC « SAISIR » ET « LÉGUER ».....	193
TABLEAU 53 : CORRÉLATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS DU CO, « SAISIR » ET « LÉGUER »	194
TABLEAU 54 : CORRÉLATIONS ENTRE LES ÉLÉMENTS DU CO, « SAISIR » ET « LÉGUER »	195
TABLEAU 55 : CORRÉLATIONS DE UST AVEC « SAISIR » ET « LÉGUER »	195
TABLEAU 56 : CORRÉLATIONS DE UST AVEC « SAISIR » ET « LÉGUER »	196
TABLEAU 57 : SYNTHÈSE DES CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES	197
TABLEAU 58 : RÉGRESSION MULTIPLE POUR UST	200
TABLEAU 59 : FLUCTUATION DE LA CORRÉLATION IAT / UST EN FONCTION DE MCP	203
TABLEAU 60 : FRÉQUENCES D'OCCURRENCE DES MGI ET MGI	205
TABLEAU 61 : REPRÉSENTATION DES DONNÉES POUR LA VARIABLE « SAISIR »	206
TABLEAU 62 : DIAGRAMME EN FORME DE BOITE POUR LA VARIABLE « SAISIR »	208
TABLEAU 63 : MESURES DE TENDANCE CENTRALE POUR LA VARIABLE « SAISIR »	209
TABLEAU 64 : MESURES DE VARIABILITÉ POUR LA VARIABLE « SAISIR »	210
TABLEAU 65 : REPRÉSENTATION DES DONNÉES POUR LA VARIABLE « LÉGUER »	211
TABLEAU 66 : DIAGRAMME EN FORME DE BOITE POUR LA VARIABLE « LÉGUER »	213

TABLEAU 67 : MESURES DE TENDANCE CENTRALE POUR LA VARIABLE « LÉGUER »	214
TABLEAU 68 : MESURES DE VARIABILITÉ POUR LA VARIABLE « LÉGUER »	214
TABLEAU 69 : REPRÉSENTATION DES DONNÉES POUR LA VARIABLE UST	216
TABLEAU 70 : DIAGRAMME EN FORME DE BOITE	217
TABLEAU 71 : MESURES DE TENDANCE CENTRALE	218
TABLEAU 72 : MESURES DE VARIABILITÉ.....	218
TABLEAU 73 : TEST DE NORMALITÉ KOLMOGOROV-SMIRNOV	220
TABLEAU 74 : TEST DE NORMALITÉ KOLMOGOROV-SMIRNOV	220
TABLEAU 75 : DIFFÉRENCES SELON LA FORME DE L'ORGANISATION.....	221
TABLEAU 76 : DIFFÉRENCES SELON LA FORME DE L'ORGANISATION.....	223

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : REPRÉSENTATION DU PROCESSUS DE LA GESTION DES SAVOIRS	59
FIGURE 2 : LES TYPES DE CONTEXTE SELON LE CONCEPT « BA »	90
FIGURE 3 : REPRÉSENTATION DE LA RELATION CO-UST	186
FIGURE 4 : REPRÉSENTATION DE LA RELATION CO-CP-UST	188
FIGURE 5 : REPRÉSENTATION DES RELATIONS CO-CP-UST	189

À mon défunt père.

Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Luc Brunet, directeur de recherche, pour avoir apporté son soutien et ses précieux conseils tout au long de ce projet.

Je remercie également Monsieur Djavid Ajar, co-directeur de recherche, qui a su m'éclairer dans mes études.

Une pensée pour Monsieur Éric Alsène, professeur à la Polytechnique de Montréal, qui m'a donné l'idée géniale d'étudier le phénomène des savoirs tacites dans les organisations.

Enfin, et tout particulièrement, un GROS MERCI (xxx) à Christine, mon amie, pour ses encouragements, sa grande patience, son écoute et son aide dans l'écriture de ma thèse.

INTRODUCTION

Nous assistons depuis quelques années à une importante réflexion autour de la notion de savoir tacite. La littérature, tant dans le domaine de l'éducation, que dans celui de la sociologie, de la gestion ou même de la psychologie, nous présente de plus en plus d'articles scientifiques qui traitent de cette question.

Nous pouvons attribuer ce questionnement en majeure partie au fait que nous vivons dans une société industrielle qui nécessite et consomme aujourd'hui de plus en plus d'information. L'évolution que connaissent les nouvelles technologies de l'information et de la communication en témoigne. Au cours des dernières années un nombre considérable d'entreprises et d'institutions ont d'ailleurs dû opter pour l'informatisation de leurs activités, passant du simple courrier électronique à des applications hautement sophistiquées telles que des systèmes intégrés de gestion des ressources (PPR).

Ces technologies de pointe illustrent la nouvelle réalité d'une société de l'information. De nombreux changements accompagnent cette évolution dans les entreprises. Par exemple, de nouveaux modèles organisationnels font leur apparition : savoir décentralisé (McAdam et McCreedy, 2000), structure plus aplatée, plus organique, plus virtuelle, forme réseau (Scarborough et Swan, 2001). Certaines des entreprises qui ont informatisé leurs activités à grande échelle sont devenues de remarquables systèmes de traitement de l'information et même parfois de véritables entités tout à fait virtuelles.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la nature du travail dans les organisations évolue dans le même sens, pour reposer de plus en plus sur le savoir (Bès, 1998; Hendriks et Vriens, 1999; Scarborough et Swan, 2001). D'autres soutiennent que ce changement est aussi crucial et déterminant dans nos organisations que celui qui nous a conduit à la révolution industrielle. On affirme par ailleurs que les sociétés industrielles quittent progressivement l'« Âge de

l'information », où prédominent le traitement, l'accumulation et l'utilisation de l'information, pour entrer dans l'« Âge du savoir » (Zuboff, 1988; Riley, 1998; Todd et Gray, 2000), détenu par les acteurs dans l'organisation.

On peut d'ailleurs repérer davantage de ces « travailleurs du savoir » au sein des organisations, comme le souligne justement Ducker (1999). L'expertise que détiennent ces derniers dépend du savoir qu'ils auront développé, mais plus fondamentalement du savoir tacite qu'ils ont acquis, savoir de nature intuitive, particulièrement complexe, voire même impossible à formaliser.

De fait, on réalise que la performance des processus de production dépendrait de plus en plus des savoirs informels (Wong et Radcliffe, 2000; Albino et *al.*, 2001), de ces « tours de main » à caractère artisanal que les personnes ont développé avec le temps et qu'elles utilisent à des fins de régulation des systèmes et des machines (Ferrary, 1999; Lam, 2000).

En s'interrogeant également sur la valeur des modèles traditionnels de résolution de problèmes en gestion, on réalise que le savoir formalisé n'est qu'un moindre élément dans les moyens utilisés en gestion pour résoudre des problèmes (Nonaka, 1994; Giunipero et *al.*, 2001). Plutôt que d'appuyer la prise de décisions essentiellement sur des préceptes dits rationnels, on met à contribution la dimension « informelle », le « savoir tacite » comme une composante essentielle à la résolution de problèmes (Brockmann et Simmonds, 1999).

Dans cette perspective, plusieurs chercheurs examinent un mode particulier d'innovation dans les organisations. En effet, en plus de l'innovation formellement

intégrée à la structure même de l'organisation¹, on se tourne maintenant plus spécifiquement vers les acteurs dont la pratique repose sur le savoir tacite (Nonaka et *al.*, 2000; von Krogh et *al.*, 2001; Brown et Inkpen, 1996; Duguid 1998; Dieng et *al.*, 2000). On réfère ici à une sorte d'innovation qui repose sur des apprentissages «de terrain » ou « sur le tas », et qui implique les personnes qui développent de nouveaux savoir-faire en améliorant collectivement ce qu'elles font comme travail. Ces personnes profiteraient des rapports sociaux qu'elles entretiennent entre elles pour se perfectionner tacitement et introduire de la nouveauté dans ce qu'elles font.

Le savoir tacite entre ainsi dans la catégorie des savoirs organisationnels et certains diront même qu'il constitue un des principaux déterminants de la mémoire organisationnelle (Dieng et *al.*, 2000).

Un enjeu important

Reconnaître que le savoir tacite est essentiel pour l'organisation démontre du coup toute la valeur de l'expert en regard de la concurrence (Reix 1995; Coff, 1997; McAulay, 1997; Russell, 1997; Holtshouse, 1998; Leonard et Sensiper, 1998; O'Dell et Grayson, 1998; von Krogh, 1998; Durant 2000; Lam, 2000; Mascitelli, 2000; Hannum, 2001). De fait, beaucoup d'entreprises se sentent de plus en plus concernées par la mobilité de leur personnel (Tarondeau, 1998; Hendriks et Vriens, 1999; Brasseur et Picq, 2000), et en particulier par l'éventuel départ de leurs experts (qu'il s'agisse de départs volontaires, de licenciements collectifs ou de retraites massives).

Cette situation devient d'autant plus préoccupante que la population active vieillit. Tous ces experts qui se retirent du monde du travail emportent souvent avec eux

¹ Pensons par exemple à un département de Recherche & Développement.

des savoir-faire irremplaçables, engendrant non seulement une perte de savoirs mais également toutes les répercussions qui en découlent (Girod, 1995; Bourdreau et Couillard 1999). Pensons seulement aux coûts parfois énormes consacrés à la formation de novices qui auront à apprendre de nouveaux savoirs inhérents au travail (Ferrary, 1999). Ces conséquences n'apparaissent parfois que très longtemps après le départ des experts (Mayère 1995), surtout lorsqu'il s'agira des savoirs détenus par des acteurs clés dans l'organisation ou des savoirs parfois même insoupçonnés (Régner, 1995). Il va sans dire que le problème est encore plus manifeste au sein d'une petite entreprise dont l'existence repose essentiellement sur les savoirs d'un petit groupe d'individus, voire même d'un seul individu (Wong et Radcliffe, 2000).

On retrouve la même problématique dans le domaine de l'éducation. Ici aussi, le vieillissement des effectifs et les politiques incitatives de départ à la retraite laissent anticiper un mouvement important qui se traduira éventuellement par une perte inestimable d'expertise. D'autant plus que l'expertise dans ce secteur tend à se développer en vase clos, sur une base individuelle et de manière isolée (Hannum, 2001). La qualité même de l'enseignement repose donc fondamentalement sur le savoir tacite des professeurs (Gerholm, 1990).

Que dire également en regard des apprenants qui se forment, pour une large part, à même le savoir tacite (Clewett, 1998)? Réussir des études consiste en effet à accumuler des connaissances, à en développer de nouvelles, et à mettre en œuvre des savoirs tacites dans la résolution de problèmes pratiques (Pendergast, 1988). À cet égard, Gerholm (1990) mentionne justement que les étudiants développent des savoirs tacites au fur et à mesure qu'ils socialisent avec des professeurs chevronnés.

On peut donc facilement apprécier les impacts d'un mouvement de personnel sur la qualité des apprentissages, les étudiants ne trouvant plus de modèles auprès desquels ils peuvent puiser ces savoirs tacites.

La gestion des savoirs

Un nombre grandissant de chercheurs québécois s'intéressent au problème de la perte des savoirs dans les organisations. D'ailleurs de récents colloques au Québec ont réuni des chercheurs réputés de différents pays qui sont venus y exposer et confronter leurs idées sur la question des savoirs dans l'organisation.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication ne sont pas étrangères à ce paradigme émergent que l'on appelle la « Gestion des savoirs » (Knowledge Management). La gestion des savoirs répond en fait à deux principaux objectifs: la conservation des savoirs au sein de l'organisation et le partage des savoirs à l'intérieur de l'organisation (Alsène et *al.*, 2002). On s'aperçoit toutefois que la gestion des savoirs met surtout l'accent sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication comme méthodes et outils pour l'intervention en milieu organisationnel (voir : Dieng et *al.* 2000; Prax, 2000).

Ces différentes questions arrivent au moment où l'on découvre par ailleurs l'importance du savoir tacite pour l'entreprise (McAulay, 1997; Mascitelli, 2000; Nonaka et *al.* 2000; Albino et *al.*, 2001) et justement les limites technologiques en la matière (Gamache et *al.*, 2001).

Les limites technologiques

La littérature en gestion des savoirs rend compte de plusieurs solutions technologiques explorées pour palier à cette perte des savoirs. Mentionnons à ce titre les systèmes experts et les bases de données utilisées à des fins d'acquisition

des savoirs. On observe également des outils de recherche comme Intranet, Internet, les agents intelligents et les fiches d'expertises, exploités ici à des fins d'utilisation des savoirs. Des chercheurs se penchent actuellement sur certaines technologies qui permettraient, entre autres, d'exploiter les savoirs tacites que possèdent les experts dans l'organisation. Les technologies se rapportant au multimédia constituent d'ailleurs une avenue intéressante à la gestion des savoirs tacites (Gamache et *al.*, 2001).

Force nous est de constater cependant que les nouvelles technologies de l'information et de la communication, telles qu'elles sont utilisées présentement, n'arrivent pas à endiguer réellement la perte des savoirs que subissent les organisations (Brown et Duguid, 1998; Hargadon, 1998; McDermott, 1999; Pfeffer et Sutton, 1999). On met en cause certaines variables.

Pour une, certains auteurs insistent sur la résistance au partage de savoirs et les jeux de pouvoir qui s'activent durant tout processus d'acquisition des savoirs (Scarborough, 2003; Bès, 1998; Davenport et Klahr, 1998; Leonard et Sensiper, 1998; Reix, 1995). Ce ne sont pas tous les experts dans une organisation qui accepteront de révéler leurs savoirs, surtout s'ils en appréhendent une perte de privilèges. Par ailleurs, les sources de pouvoir, les stratégies et le jeu des alliances dans l'organisation ne sont peut-être pas non plus étrangers à l'efficacité (ou à l'inefficacité) de ces nouvelles technologies de l'information et de la communication en matière d'acquisition des savoirs (Lejeune et *al.*, 2001).

Dans un autre ordre d'idées, il semble qu'en pratique les gens soient peu enclins à utiliser les systèmes informatiques (McDermott, 1999), de telle sorte que les savoirs que ces technologies emmagasinent restent souvent inexploités. De plus, ces savoirs seraient, par essence, trop formalisés, si bien que ceux qui utilisent

effectivement ces technologies peuvent facilement développer une forme de dépendance envers les savoirs qu'elles fournissent (Hardagon, 1998), éludant ainsi le recours à d'autres capacités d'action, relevant par exemple du savoir tacite.

D'autres chercheurs attirent l'attention sur les obstacles plus particuliers que posent les savoirs tacites (Ruggles, 1998; Boudreau et Couillard, 1999; Pfeffer et Sutton, 1999; Vail, 1999). Certains savoir-faire dans l'organisation restent en effet non formalisables, parce qu'ils sont par essence inexprimables en langage rationnel ou parce qu'ils sont parfois si routiniers qu'ils échappent à la conscience même de l'expert qui les possède. On peut entrevoir ici la difficulté certaine que pose le savoir tacite à ceux qui souhaiteraient l'inventorier, l'entreposer et le diffuser au moyen de systèmes informatiques, même les plus sophistiqués.

La plupart des spécialistes de la gestion des savoirs misent pourtant largement sur les technologies de l'information et de la communication pour l'acquisition et l'utilisation des savoirs, quelqu'en soit le type.

Les solutions non technologiques

S'inspirant du constructivisme, plusieurs chercheurs s'intéressent maintenant aux pratiques sociales comme approche pour se tirer des obstacles à la formalisation du savoir tacite. On propose des modèles centrés non pas sur l'individu comme tel, ni sur « les » individus (ou l'organisation au sens large du terme), mais plutôt sur la dimension informelle de l'organisation, notamment au niveau du groupe restreint (Brown et Duguid, 1991; Wenger, 1998; Trenten, 2001). Le savoir tacite possède en effet un caractère social, du fait qu'il se transmet entre les personnes en petit groupe, par l'observation, l'imitation, l'explication ou toute autre variante issue de la socialisation.

Dans cette perspective, plusieurs auteurs recommandent aux intervenants en gestion des savoirs de miser sur les facilités de proximité des acteurs dans l'organisation. On suggère, entre autres, d'utiliser le système de « biseau », qui consiste à mettre en relation des individus dans l'organisation, par exemple l'expert et le novice, le temps que ce dernier puisse acquérir les savoirs de l'expert avant son départ (Bès, 1998). D'autres auteurs suggèrent d'encourager les groupes de projet (Mascitelli, 2000), les groupes de discussion (Régnier, 1995; Leonard et Sensiper, 1998) voire même de supporter des événements sociaux favorisant les rencontres informelles et les échanges au sein de l'organisation (von Krogh, 1998). Ces différentes méthodes ont le mérite de favoriser la socialisation directe entre les personnes dans l'organisation et par conséquent la formation de petits groupes informels au sein desquels se transmettent des savoirs tacites¹.

C'est dans ce même ordre d'idées que parmi les principaux modèles d'intervention interpellés dans la gestion des savoirs, on discute de plus en plus de la complémentarité des technologies avec les méthodes non technologiques, encore plus prégnante au sein de petits groupes informels (Wenger, 1998; Brown et Duguid, 1991, 1998; Trenten, 2001; Smith, 2001; Cook et Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993; Davenport, 2001). La transmission de ces savoirs tacites est donc au cœur de cette question² (Reix, 1995; Wright et al., 1995; Leonard et Sensiper, 1998; Nonaka et Konno, 1998; Tarondeau, 1998; McDermott, 1999; Mascitelli, 2000; Wong, 2000).

¹ Cette question de la transmission des savoirs tacites se pose également dans le domaine de la gestion des compétences. Mentionnons à ce titre certaines techniques de perfectionnement qui sont largement utilisées dans les entreprises : le parrainage, le mentor et le « coatching »; assurant chez l'apprenant le transfert des apprentissages systématiques, ceux résultants par exemple d'une formation à l'extérieur du travail. La gestion des savoirs commence à s'intéresser à la gestion des compétences en vue d'une approche plus globale, plus « humaine » de la gestion des savoirs.

² Si l'on considère également qu'une grande partie des investissements dans les entreprises se traduit par de l'information, de la formation ainsi que par de la recherche et du développement, c'est-à-dire des investissements essentiellement dédiés à la transmission des savoirs.

Leonard et Sensiper, 1998; Nonaka et Konno, 1998; Tarondeau, 1998; McDermott, 1999; Mascitelli, 2000; Wong, 2000).

Le savoir tacite posséderait donc un caractère collectif, essentiel à sa continuité (ou sa transmission) en milieu organisationnel. D'où l'émergence de savoir-faire spécifique aux membres d'un groupe restreint accordant une signification similaire à des pratiques tacites communes.

LA PROBLÉMATIQUE

Assurer le maintien des savoirs, et notamment des savoirs tacites, au sein de l'organisation constitue une difficulté importante pour les entreprises. Un des principaux problèmes soulevés par les chercheurs tient justement au fait que certains savoirs dans l'organisation restent non formalisables et de fait, l'acquisition et l'utilisation de savoirs tacites, notamment au moyen des nouvelles technologies de l'information et de la communication, s'avèrent fort laborieuses et parfois même impossibles à réaliser.

S'il est démontré que les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont des moyens disponibles pour acquérir et utiliser des savoirs dans l'organisation, il faut souligner que le type de savoir qui en fait l'objet est plutôt de l'ordre du factuel, du formel et organisé. Le savoir tacite ne peut être stocké dans, par exemple, des bases de données, pour ensuite être diffusé à l'échelle de l'organisation. Sa nature intuitive, très personnelle et son contenu difficile à exprimer en langage rationnel le rendent pratiquement impossible à formaliser (ou à codifier).

Il ressort plutôt que les méthodes non technologiques favorisant la transmission de savoirs s'avèrent beaucoup plus appropriées au maintien des savoirs tacites au sein de l'organisation, dans la perspective notamment de la « gestion des savoirs ».

Soulignons que la transmission des savoirs est le processus par lequel de l'information utile (ou inutile) se déplace d'une personne à une autre personne. Lorsqu'il s'agit du savoir tacite, cette transmission se fait entre les personnes par une voie détournée, c'est-à-dire par des moyens particuliers tel que l'observation, l'imitation ou l'échange d'idées à propos du travail, des moyens qui renvoient chacun plus ou moins à la « socialisation ».

On réfère ici à la théorie de l'« interactionnisme symbolique » développée par Blumer (1969) comme cadre théorique du savoir tacite en milieu organisationnel. On considère que les personnes ne réagissent pas automatiquement aux comportements d'autres personnes, notamment durant la transmission des savoirs. Chaque personne possède une liberté d'action durant tout processus de transmission des savoirs. Les personnes interprètent les informations qu'elles reçoivent et réagissent selon le contexte et les significations qu'elles s'en font. La conservation des savoirs tacites au sein de l'organisation dépendrait donc du sens que le savoir véhicule pour un individu ou une collectivité donnée. Un sens discutable et changeant selon l'interprétation que s'en fait la personne qui le transmet et selon l'interprétation que s'en fait la personne à qui le savoir est transmis.

Si alors la transmission des savoirs tacites est une question de construction sociale, l'examen de la littérature nous confirme également qu'une importance considérable doit être accordée aux variables de contexte (Lejeune et *al.*, 2001;

von Krogh et *al.*, 2000; Ingham, 1994; Mayère, 1995; Bès, 1998, Holtshouse, 1998; Lawson et Lorenz, 1999; Mascitelli, 2000). Plusieurs chercheurs en gestion des savoirs insistent d'ailleurs fortement sur le jeu des variables de contexte autour desquelles s'articule la socialisation en milieu organisationnel (von Krogh et *al.*, 2000; Scarbrough et Swan, 2001; Lam, 2000; Nonaka et Konno, 1998; Holtshouse, 1998).

Les différents modèles qui sont proposés ne nous apportent cependant qu'une compréhension fragmentaire du phénomène, en particulier au niveau des savoirs tacites. La plupart des discours posent comme condition la socialisation en milieu de travail et l'absence de rapport conflictuel en regard de la transmission savoirs, mais ces observations ne semblent guère s'appuyer sur des données empiriques. On peut d'ailleurs relever un certain statisme quant à la formulation et à l'établissement de modèles qui expliqueraient plus précisément ce phénomène dans les organisations (Wong et Radcliffe, 2000).

Pourtant, la littérature est porteuse de pistes intéressantes sur le plan de la modélisation de la transmission des savoirs tacites. Parmi l'ensemble des variables de contexte qui sont examinées, trois d'entre elles s'imposent de façon très claire en regard de la transmission des savoirs tacites.

Pour une, on relève la présence dans l'organisation de communautés de pratique. Une communauté de pratique incarne ces acteurs de l'organisation qui se regroupent naturellement autour de tâches et d'intérêts communs. Ce sont des petits groupes informels à l'intérieur desquels se transmettent des savoir-faire informels utiles pour le travail, des savoirs tacites. Accorder une grande marge de manœuvre à ces communautés de pratique dans l'organisation aurait pour effet d'impliquer plusieurs acteurs provenant par exemple d'une même discipline

(McAdam et McCreedy, 2000) (ou de disciplines différentes), en permettant notamment l'observation, l'imitation et l'échange d'idées entourant le travail⁵.

Une deuxième variable serait le climat organisationnel. Les perceptions que les membres de l'organisation se font des caractéristiques de l'organisation auraient un rôle particulier dans la transmission des savoirs. La confiance ressentie par les membres de l'organisation serait une composante essentielle du climat organisationnel, condition également inhérente à la transmission des savoirs, plus encore des savoirs tacites (O'Dell et Grayson, 1998; Ruggles, 1998; Bourdreau et Couillard 1999; McDermott 1999; Pfeffer et Sutton, 1999; von Krogh et *al.*, 2000).

Enfin, les études portant sur les facteurs de réussite de la gestion des savoirs convergent vers la forme de l'organisation. On identifie généralement sous l'appellation « organique » une organisation dont la forme possède les caractéristiques suivantes : formalisation moins élaborée du comportement, délégation de l'autorité et partage des responsabilités. Ces différentes caractéristiques de l'organisation « organique » favoriseraient « l'informel » et par conséquent la transmission des savoirs tacites entre les membres de cette organisation (Milliot, 1999; Gupta et Govindarajan, 1991; Cook et Yanow, 1993; Woodman et *al.*, 1993; Ingham, 1994).

On peut supposer alors que le contexte idéal, favorisant une transmission optimale des savoirs tacites, se réalise dans une organisation de forme « organique », où des personnes qui exercent sur une base tacite le font sous l'impulsion d'un climat organisationnel favorable et davantage encore par le biais de communautés de pratique.

Le fait de réunir ces trois dimensions en un même ensemble permet de mieux cerner le phénomène de la transmission des savoirs tacites en milieu organisationnel. La notion de communauté de pratique renvoie à la dimension « informelle » de l'organisation. Le climat organisationnel pour sa part soulève la dimension « subjective » de l'organisation, du fait qu'il désigne les perceptions partagées par les membres d'une entité organisationnelle. Enfin la forme de l'organisation nous introduit à la dimension « objective » de l'organisation, c'est-à-dire un ensemble de caractéristiques de l'organisation indépendantes de ses membres.

Hormis quelques études de cas, l'ensemble de la recherche semble jusqu'à présent reposer sur peu d'assises empiriques. Cette problématique est au cours du présent travail.

LA QUESTION DE RECHERCHE

Le but premier est d'apporter des éléments de réponse aux difficultés liées à la transmission des savoirs tacites dans l'organisation.

La question suivante pourrait nous guider :

Est-il juste d'affirmer que le fait d'appartenir à une communauté de pratique favorise la transmission des savoirs tacites, plus fortement encore lorsque cette communauté de pratique oeuvre dans un contexte organisationnel favorable ?

À partir de cette question de recherche, posons l'hypothèse générale suivante :

Une organisation caractérisée par un climat organisationnel ouvert (de confiance), où l'on retrouve notamment des communautés de pratique, favorise la transmission des savoirs tacites en milieu de travail.

Trois principaux objectifs nous serviront pour vérifier cette hypothèse générale.

Prenons d'abord l'ensemble des propositions entourant la définition du concept de communauté de pratique : il se dégage un consensus sur l'idée que la communauté de pratique est, de par sa nature même, un groupe informel (Wenger, 1996,1998; Brown et Duguid, 1998; Davenport, 2001; Trentin, 2001; Cook et Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993). La cohésion d'un tel groupe reposerait essentiellement sur la disposition de ses membres à transmettre des savoirs tacites. Cette attitude se traduit plus précisément en termes d'ouverture au partage, de transparence et de confiance ressentie par les personnes impliquées dans une transmission de savoir-faire (Albino et *al.*, 1999; Lam, 2000; Cohen et Levinthal, 1990; Wathne et *al.*, 1996; Hamel, 1991; Dogson, 1993). Par conséquent, l'hypothèse qui prévaut ici établit un lien positif entre l'appartenance à un *groupe informel* et la *disposition à transmettre des savoirs tacites*.

Le deuxième objectif nous permettra de vérifier dans quelle mesure l'appartenance à une *communauté de pratique* constitue une variable qui intervient dans la relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail. On veut dans un premier temps établir les bases d'un modèle en y intégrant le *climat organisationnel* en tant que déterminant dans *l'utilisation des savoirs tacites*, pour ensuite vérifier l'effet « incrémental » de *l'appartenance à une communauté de pratique* sur cette relation. Le climat organisationnel serait alors une condition nécessaire mais non suffisante au savoir tacite.

Le troisième objectif intègre la forme de l'organisation comme niveau d'analyse. On admet en effet qu'une organisation de forme « organique », c'est-à-dire une organisation qui comporte peu de formalisation du comportement, fournit à ses membres un milieu propice à la transmission des savoirs tacites, et correspondrait aux conditions essentielles à la transmission des savoirs tacites au sein de communautés de pratique. On veut alors explorer l'influence de cette forme d'organisation sur la transmission des savoirs tacites et ses différentes variables.

L'INTÉRÊT DU PROJET

La littérature portant sur la gestion des savoirs nous apporte des informations intéressantes en regard du problème de la transmission des savoirs tacites en milieu organisationnel. Les analyses consultées semblent toutefois fragmentaires et parfois un peu obscures. On relate des études de cas qui sont davantage dédiées à identifier des facteurs de succès ou d'échec de la gestion des savoirs dans les organisations, en élaborant des modèles qui privilégient surtout les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Or, l'influence du contexte organisationnel dans la transmission des savoirs constitue un incontournable et peu de modèles et encore moins de preuves empiriques y accordent l'intérêt qu'il mérite.

La présente recherche s'avère donc essentielle si l'on veut jeter les bases qui pourraient éventuellement servir à l'établissement d'un modèle de l'influence du contexte organisationnel sur la transmission des savoirs tacites. Ce modèle, plus représentatif de la réalité, nous permettrait de mieux saisir la problématique de la gestion des savoirs dans son entièreté.

Par ailleurs, une analyse de la littérature sur la problématique des savoirs révèle une distinction entre le savoir tacite et les autres types de savoirs informels (ex. : implicite, formalisé, non formalisé, etc.) qui coexistent en milieu organisationnel mais plusieurs travaux importants sur la gestion des savoirs renvoient à des définitions plutôt vagues et imprécises. Nous devons donc dès le départ définir un cadre de référence afin de mieux cerner la notion de savoir tacite et ses caractéristiques essentielles (composante intuitive, fonction de régulation, contexte d'action et modes d'apprentissage), pour en venir à une définition opérationnelle de ce concept.

L'exercice nous permettra du coup de clarifier le processus de transmission des savoirs tacites en milieu organisationnel, pour en cerner les contours. Ce processus, largement discuté dans la littérature, revêt nombre d'appellations: « apprentissage organisationnel », « organisation apprenante », « savoir organisationnel », « mémoire organisationnel », etc. pouvant effectivement porter à confusion.

Partant de l'idée qu'il existe des savoirs informels dans l'organisation, des savoirs utiles et difficiles à transmettre, la présente recherche renforce l'importance de la communauté de pratique en regard de la transmission des savoirs tacites dans les organisations. De nombreux chercheurs provenant de domaines tout aussi variés que l'éducation, la gestion et la sociologie des organisations ont tenté de clarifier cette notion de communauté de pratique, un concept émergent, qui soulève encore de nombreuses questions. L'intérêt consiste ici en une clarification du concept de communauté de pratique, précisant des pistes de réflexion quant à sa nature, sa finalité, ses modes de fonctionnement et différentes formes. Aucune recherche ne s'est jusqu'à présent arrêté sérieusement à ce problème. Il s'avère également original d'examiner la communauté de pratique au moyen d'indicateurs

de l'appartenance à un groupe informel et de la transmission des savoirs tacites, intégrant les connaissances existantes sur la notion de groupe informel.

La présente recherche fournit les premières données empiriques à des fins de validité de construit de la communauté de pratique.

Il nous semble enfin tout à fait nouveau et osé de tenter d'aborder la question du savoir tacite au moyen d'une approche quantitative. En effet, la mesure du savoir tacite nous pose un problème de taille, du fait qu'il s'agit d'un savoir-faire difficile à exprimer en langage rationnel, donc difficile à mesurer. Nous avons alors approché la mesure du savoir tacite indirectement, au moyen d'un instrument de mesure qui recouvre deux dimensions : la disposition à transmettre des savoirs tacites en milieu organisationnel et l'utilisation du savoir tacite au travail.

LE PLAN DE LA THÈSE

Le travail est divisé en huit chapitres.

Le premier chapitre rend compte de l'état de la documentation en matière de conceptualisation du savoir tacite. Deux approches sont alors analysées : le savoir tacite en tant qu'élément de compétence et le savoir tacite en tant que ressource à formaliser. Ces deux approches permettront de cerner les principales caractéristiques de la notion de savoir tacite. Nous en viendrons à une définition opérationnelle du savoir tacite.

Dans le deuxième chapitre, nous aurons un aperçu de la littérature portant sur la notion de transmission des savoirs tacites. Cette partie trace les fondements historiques de cette problématique. Partant des notions d'« organisation

apprenante » et de « gestion des savoirs », ce chapitre aboutit à la définition de la transmission des savoirs tacites en milieu organisationnel qui nous servira d'assise.

Le troisième chapitre se rapporte aux variables de contexte qui sont liées à la transmission des savoirs tacites. Nous pourrions établir les principales variables de contexte qui ont un lien avec la transmission des savoirs tacites. Cette partie aborde plus spécifiquement le contexte organisationnel dans sa dimension « objective » en regard notamment de la présence de communauté de pratique dans l'organisation et de la forme de cette dernière, et dans sa dimension « subjective » en regard cette fois du climat organisationnel.

Le quatrième chapitre expose les fondements et les hypothèses de recherche. Nous verrons ensuite la méthodologie développée et utilisée afin de vérifier la question de recherche. Le sixième chapitre est consacré aux propriétés métrologiques des instruments de mesure développés et utilisés dans la présente recherche.

Les derniers chapitres donnent lieu à la vérification des hypothèses de recherche : les hypothèses liées à la communauté de pratique, les hypothèses concernant le climat organisationnel et celles concernant la forme de l'organisation. Certaines analyses exploratoires sont également présentées.

Une discussion des résultats et de l'interprétation qui s'en dégage, articulée autour de deux grands thèmes : la validité de construit de la communauté de pratique, et la modélisation de la transmission des savoirs tacites, de même que quelques questions suivies d'une discussion sur les limites et les perspectives de la présente recherche viennent clore le tout.

CHAPITRE 1
LA NOTION DE SAVOIR TACITE

1. LA NOTION DE SAVOIR TACITE

On ne peut que s'étonner devant la profusion de perspectives adoptées par les différents auteurs pour cerner la notion de savoir tacite.

Par exemple, plusieurs vont examiner le savoir tacite en termes d'intelligence pratique (Colonia-Willner, 1999; Barrette et Durivage, 1997; Durivage et *al.*, 1995; Sternberg et *al.*, 1995; Charlesworth, 1976; Wagner, 1987), de « tour de main » (Albino et *al.*, 2001; Wong et Radcliffe, 2000; von Krogh, 1998), de savoir implicite (Eraut, 2000; Wong et Radcliffe, 2000; Boreham, 1992; Régnier, 1995; Reix, 1995), de compétence informelle (Durant, 2000; Ferrary, 1999) ou encore de quelque chose de l'ordre de l'intuition (Brockmann et Simmonds, 1999; Carayannis, 1999; Giunipero, 1999; Hardagon, 1998; Leonard et Sensiper, 1998; Pendergast, 1998).

On peut s'expliquer cette multiplicité d'approches du savoir tacite par le fait, notamment, que les chercheurs s'intéressent à cette question souvent sous des angles théoriques et/ou pratiques différents, les uns mettant en lumière certains aspects du savoir parfois négligés par d'autres.

Pensons par exemple aux sciences de l'informatique, à la théorie des systèmes ou à l'ingénierie, qui sont centrées sur l'aspect formel du savoir. On mise d'abord sur des technologies de pointe, notamment sur l'intelligence artificielle, pour reproduire le savoir ou pour modéliser le fonctionnement d'un être humain⁶. D'autres disciplines, aussi diverses que l'éducation, la sociologie ou la gestion, vont plutôt s'intéresser à l'aspect social du savoir. On cherche ici à comprendre comment les savoirs se transmettent entre les individus et entre les groupes en milieu de travail.

⁶ On peut penser à l'ingénierie des connaissances, dont l'objet est de concevoir des systèmes informatiques reproduisant et dépassant même les capacités humaines, surtout celles qui échappent à la formalisation ou à tout algorithme.

Mais quelle que soit la théorie ayant cours au sein de la communauté savante, il nous est souvent proposé des définitions sommaires du savoir tacite, un peu comme s'il s'agissait d'une catégorie « fourre-tout » (Eraut, 2000) ou, d'un concept générique qui engloberait tout ce qui est informel dans l'organisation. Bien que cette définition puisse avoir l'avantage de s'appliquer à toutes sortes de situations, elle ne favorise guère l'approfondissement de la recherche sur le sujet.

De fait, bon nombre d'études, plus spécifiquement en gestion des savoirs, ne précisent pas si le savoir tacite est identifié comme un savoir formalisable qui n'a pas encore été formalisé ou un savoir qui ne peut l'être. Cela se complique également du fait qu'on ne puisse discerner le savoir tacite comme étant une propriété de l'individu, une caractéristique du savoir comme tel (de son objet), ou encore un peu des deux. Par conséquent, les modèles de la transmission des savoirs en milieu organisationnel deviennent particulièrement difficiles à comparer entre eux.

Nous ne pouvons prétendre couvrir dans les moindres détails tout ce qui, dans la littérature, pourrait se rapporter à cette question. Mais nous pouvons penser qu'une synthèse des principales catégories du savoir dit « organisationnel » nous permettra d'établir les paramètres qui serviront ensuite à préciser ce que serait le savoir tacite. Nous pourrions de là élaborer sur certaines caractéristiques essentielles en relation avec sa transmission dans l'organisation et ainsi apporter de nouveaux éléments au présent débat quant à la véritable nature de ce dernier.

Examinons d'abord la notion de savoir en tant que tel.

1.1 LA DÉFINITION DU SAVOIR

L'ensemble de la littérature nous permet de constater un consensus certain à l'effet qu'une donnée, une information et le savoir sont des notions fort distinctes l'une de l'autre.

Une donnée est une *représentation* conventionnelle d'un fait, généralement le résultat d'une observation ou d'une mesure, qu'elle soit qualitative ou quantitative, au sujet de l'environnement. Elle est dépourvue d'intention, raison pour laquelle on la considère comme étant objective (Prax, 2000).

Une information renvoie à des données qui ont été *organisées* de manière à comporter un sens (Albino et *al.*, 2001; Lopez et Donlon, 2001), une intention. On dira que l'information relève plutôt du subjectif. Mais le sens d'une information reste fixe et concret, généralement sous une forme écrite, verbale ou visuelle (Prax, 2000). On peut ainsi accumuler de l'information de différentes façons : un symbole, un rapport de recherche, un livre, un logiciel, un test, une base de données informatisée, une bibliothèque, etc.

Le savoir renvoie à des informations qu'une personne a assimilé et interprété en différentes occasions (Durant, 2000; Huber, 1991; Weick, 1979). Le savoir devient donc une entité beaucoup plus complexe que l'information, justement parce qu'il implique intimement la personne qui le possède (Smith, 2001; Fehey, 1998).

Disons par exemple que je consulte un livre sur la pédagogie. J'aurai alors accès à de l'information. Mes lectures me permettront d'acquérir des « connaissances » sur la pédagogie et je dirai ensuite que j'ai appris quelque chose sur l'enseignement. Toutefois, apprendre différentes méthodes d'enseignement « par

cœur » ne constitue pas en soi un savoir. Pour parler de savoir, je devrai d'abord comprendre les informations mises à ma disposition et leur donner ensuite un sens qui me soit propre, à défaut duquel mes apprentissages se limiteront à des connaissances (informations organisées).

On convient par ailleurs que le savoir détermine toute habileté pouvant être activée pour résoudre un problème (Harris, 1994; Leplat, 1990; Woolf, 1990; Turban, 1992; Carayannis, 1999). Transposé dans le milieu du travail, on dira que l'information se transforme en savoir lorsque la personne comprend, interprète, met en pratique et intègre de l'information dans ses fonctions (Lee et Yang, 2000). Dans le même ordre d'idée, Stinchcombe (1990) stipule que le savoir est constitué de « programmes » (routines) que l'on sait exécuter et de principes « d'utilisation » déterminant quand et comment utiliser ces programmes.

Dans cette perspective, je pourrai prétendre que je possède un savoir sur la pédagogie si je détiens les ressources (connaissances des principes, des techniques, etc.) me permettant d'exercer un potentiel que j'aurai construit à partir des informations sur la pédagogie. Mon savoir résultera de l'accumulation de nouvelles informations qui viendront renforcer d'anciennes connaissances déjà acquises.

Ce nonobstant, certains auteurs affirment que cette situation demeure insuffisante pour parler d'un savoir. Il faudrait également que ce savoir repose sur son acception délibérée, dans un contexte donné :

Information becomes knowledge when it is interpreted by individuals and given a context and anchored in the beliefs and commitments of individuals. (Nonaka et al., 2000, p.7)

Dans la mesure donc où il est socialement accepté :

[...] knowledge is dynamic, relational, and based on human action; it depends on the situation and people involved rather than on absolute truth or hard facts. (von Krogh, 2000, p. 7)

Knowledge is a human, highly personal asset and represents the pooled expertise and efforts of networks and alliances. (Smith, 2001, p. 312)

Ainsi, sans cette validation sociale, l'individu ne posséderait toujours que des informations sur un sujet donné. Pour qu'une personne prétende posséder un savoir, elle devra démontrer ses capacités, « faire ses preuves »⁷, même et malgré que ses connaissances lui semblent d'emblée infaillibles.

Nous sommes référés ici au paradigme du « socioconstructivisme », dont les principes sont susceptibles d'avoir des retombées importantes puisqu'il est interpellé, notamment en gestion des savoirs, dès qu'il est question de l'innovation dans l'organisation. Les principaux modèles d'intervention au niveau des savoirs dans l'organisation, dont ceux qui traitent la question de la transmission des savoirs tacites, se fondent également sur le socioconstructivisme (voir : Albino et al., 2001; Giunipero, 2001; Hannum, 2001; Wong et Radcliffe, 2000; Durant, 2000; Lawson et Lorenz, 1999; McDermott, 1999; von Krogh, 1998; Bès, 1998; Reix, 1995; Riley, 1998, etc.).

Toutefois, la notion de savoir tacite y est abordée sous des formes et des conceptions qui se confondent à d'autres types de savoirs qui coexistent dans les organisations. Il est donc compréhensible qu'une revue de l'abondante taxonomie

⁷ Ou devenir compétente...

dans le domaine du savoir organisationnel nous semble porter à une certaine confusion.

Il est utile à ce moment-ci de reprendre la définition des différents types de savoirs afin de pouvoir mieux repérer les paramètres propres au savoir tacite.

1.2 LES DIFFÉRENTS TYPES DE SAVOIRS

Pour clarifier la notion de savoir tacite, il serait intéressant d'amorcer notre analyse à partir de la littérature provenant de deux disciplines passablement complémentaires : la gestion des compétences et la gestion des savoirs. On peut en effet en dégager deux principales approches en matière de catégorisation du savoir dans les organisations : le savoir en tant qu'élément de compétence et le savoir en tant que ressource à formaliser.

1.2.1 Le savoir en tant qu'élément de compétence

La théorie s'attache surtout au sens générique du mot compétence, qui s'articule autour de la performance au travail (Cowling et *al.*, 1999; Hoffmann, 1999; Pierce, 1999). Les auteurs divergent cependant quant à la nature exacte de ce que serait une compétence (Abraham et *al.*, 2001; Boak et Coolican, 2000; Brophy et Kiely, 2002). On peut d'ailleurs relever trois principales définitions conceptuelles de la « compétence ».

Pour une, on parle de compétence en tant qu'attribut individuel. Les compétences d'une personne seraient assimilées à des éléments aussi variés que le savoir, la personnalité, les valeurs, les attitudes (Gilgeous et Parveen, 2001; Tovey, 1994) et la motivation au travail (Cowling et *al.*, 1999). Chacun de ces éléments est

considéré pour sa valeur prédictive de l'excellence au travail (Abraham et *al.*, 2001; McCredie et Shackleton, 1998).

On parle également de compétence en tant qu'attribut organisationnel. Cette définition traduit une certaine division du travail, mais en comportements attendus plutôt qu'en simple description de tâches (Lenoir et *al.*, 1999). Les compétences d'une personne seront appréciées en regard de l'adéquation entre ses comportements au travail et ceux définies par l'entreprise pour ce même travail (Boak et Coolican, 2001; Garavan et McGuire, 2001; Strebler et *al.*, 1997)⁸.

D'autres auteurs fusionnent ces deux points de vue pour développer une définition plus étendue de la compétence. Ici, la compétence renvoie également à une adéquation entre les comportements démontrés au travail et ceux qui sont formellement attendus par l'organisation, mais englobe nécessairement les attributs personnels comme déterminants de l'excellence au travail (Garavan et McGuire, 2001; Birdir, 2000; Levy-Leboyer, 1996; von Krogh et Roos, 1995).

Quelle que soit sa définition, le concept de compétence reste associé aux notions de « capacité » (Engle et *al.*, 2001; Birdir, 2000; Bernaud, 1999; Clark et Hinxaman, 1999) et d'« habileté » (Rowe, 1995) à exercer une activité. A travers la notion de « capacité », on veut pouvoir énoncer une compétence en la précisant par des verbes d'action (capacité d'expliquer, capacité d'organiser, de planifier, de communiquer, etc.), par son contexte d'action et ses critères d'évaluation⁹. L'« habileté » renvoie quant à elle à une dimension qualitative des comportements

⁸ Ce qui n'est pas sans rappeler Nonaka et von Krogh quant à la reconnaissance sociale d'un savoir donné.

⁹ Posséder une connaissance dans un domaine particulier offre la possibilité d'agir ou de réagir. La connaissance serait donc fondamentalement une abstraction « cognitive », une capacité « potentielle », ce qui ne permet pas de l'évaluer en termes de compétence tant qu'elle ne s'actualise pas, qu'elle n'est pas mise en œuvre.

reliés à une capacité donnée (Boak et Coolican, 2000; Hoffmann, 1999). La compétence serait ainsi constituée de ce qu'une personne est tenue de réaliser (capacités données) et des talents spécifiques (savoir-faire, savoir être) qu'elle pourrait employer au service de l'organisation (Alsène, Gamache et Lejeune, 2002).

Dans sa pratique, la gestion des compétences regroupe généralement les savoirs selon les modes de manifestation suivants : le mode déclaratif et le mode pratique.

1.2.1.1 Le mode déclaratif

Le mode déclaratif fait appel à un ensemble de connaissances accumulées que l'on peut classer en trois principales catégories :

- les *savoirs théoriques*, qui englobent la connaissance des concepts, des schémas, des matériaux, des processus et des faits (savoir que, comprendre), on peut penser ainsi à tous les savoirs (disciplinaires) scientifiques qualitatifs et quantitatifs;
- les *savoirs de contexte*, qui renvoient à la connaissances de l'organisation (ex. : structure organisationnelle, modes de fonctionnement, dynamique organisationnelle, relations de travail, culture organisationnelle, etc.);
- les *savoirs procéduraux*, qui concernent la manière de procéder (comment faire) ou, la connaissance des méthodes qui existent dans un contexte organisationnel particulier (ex. : procédures, techniques, règles, modes opératoires, convention collective, etc.).

Le savoir théorique est dissocié de son application, n'étant pas encore un savoir pratique. Il se développe selon ses propres lois, à travers des propositions, des énoncés sur quelque chose ou des hypothèses sur un phénomène. Le savoir théorique est formalisé, ce qui facilite sa transmission. Le savoir de contexte, pour sa part, permet à l'acteur de prendre en considération l'ensemble des

circonstances qui entourent ses actions. C'est un savoir plus ou moins formalisé. Mentionnons enfin que le savoir procédural décrit une action à réaliser, la marche à suivre pour réaliser quelque chose, comment il faut faire. Il s'agit d'un savoir formalisé et indissociable de son application, bien qu'il ne constitue pas encore, lui non plus, un savoir pratique.

Le savoir déclaratif s'apprend par l'éducation formelle (ou systématique), la formation initiale et continue, la lecture, l'écoute, l'observation ou la recherche. Il oriente ou facilite l'action dans le sens de la compétence (Le Boterf, 2002).

1.2.1.2 Le mode pratique

Il s'agit également de connaissances accumulées, mais de celles que l'on peut mettre en œuvre concrètement pour réaliser une activité. Le mode pratique traduit la capacité d'action d'une personne. Ce type de savoir renvoie à des connaissances sur comment ou quand agir. Il s'acquiert à partir de leçons tirées de l'expérience, de la pratique répétée d'une activité, dans des situations identiques ou analogues. Un savoir pratique existe dans la mesure où la personne qui le possède sait assimiler et interpréter l'information pertinente pour réagir adéquatement selon la situation (savoir se tirer d'affaire, affronter les imprévus, etc.). C'est un savoir qui n'est pas formalisé¹⁰ et qui interpelle ce qui, vaguement, échappe aux savoirs théoriques.

On en relève généralement deux catégories :

- les *savoir-faire*, qui s'acquièrent par la pratique et qui permettent d'appliquer des savoirs procéduraux de manière efficace;

¹⁰ Bien que l'objectif déclaré de la gestion des compétences est de formaliser les savoirs pratiques en termes de « référentiel de compétences » attendus par l'organisation.

- les *savoir-être*, qui s'acquièrent également par la pratique mais qui renvoient à la manière de se comporter avec d'autres personnes.

Pour Le Boterf (2001, 2002), la compétence se définit en termes de savoir-faire dans une situation de travail caractérisée par la répétition, le routinier, le simple, l'exécution des consignes et, la prescription stricte. Par contre, dans un contexte d'incertitude, d'innovation, de complexité, la compétence tend à se définir en termes de *savoir agir* et de *savoir réagir*.

Il apparaît que Le Boterf désigne ici une autre forme du mode pratique relevant d'un « savoir-faire empirique », d'un « savoir d'expérience » et qui renverrait à une sorte d'intelligence pratique (ou contingente) grâce à laquelle la personne sait estimer la situation et saisir inconsciemment l'information pertinente, même si au départ elle s'en réfère également à des savoir-faire issus de l'action qui s'acquiert par l'expérience, par la pratique répétée d'une activité. Certaines expressions familières traduisent bien ce concept : « avoir du doigté », « truc du métier », « astuces » et « tour de main »¹¹. Le savoir-faire empirique serait donc difficilement exprimable et formalisable, vaguement évoqué par l'auteur comme un savoir tacite.

La notion de savoir en tant qu'élément de compétence renvoie donc à une désignation (une classification) des différents types de savoir et servirait de modèle « idéal » du travail (ce qui doit être fait) dans une organisation, l'objectif étant d'évaluer l'existence de ce modèle dans l'organisation, en vue d'optimiser ou de mieux gérer la performance.

¹¹ Pensons simplement à des personnes qui auraient ce qu'on appelle « le pouce vert » ...

1.2.2 Le savoir en tant que ressource à formaliser

Un des principaux objectifs de la gestion des savoirs étant la conservation des savoirs à l'intérieur de l'organisation (Hackbarth et *al.*, 1999; McDermott, 1999; Fahey, 1998; Leonard et Sensiper, 1998; Tarondeau, 1998; Girod, 1995), l'activité de formalisation s'impose et devient déterminante pour atteindre cet objectif. Les spécialistes insistent d'ailleurs sur cette formalisation des savoirs (Prax, 2000; Lawson et Lorenz, 1999), et encore plus en regard de phénomènes importants tels que la mémoire organisationnelle (Dieng et *al.*, 2000) ou l'apprentissage organisationnel (Lawson et Lorenz, 1999).

Une autre classification des savoirs s'est donc développée autour de cette idée de formalisation. Cette classification s'articule autour des deux notions de savoir explicite et de savoir tacite.

Cette différenciation du savoir origine des travaux de Polanyi (1962). Polanyi fut en effet le premier à utiliser le terme « tacite » pour désigner une forme de savoir qui dérive spécifiquement de l'expérience et de l'intuition. Dans son livre « *The Tacit Dimension* », il précise qu'une grande partie du savoir individuel est de nature tacite, c'est-à-dire qu'il est difficile à traduire en langage rationnel, par opposition au savoir exprimé par le langage rationnel. Polanyi (1983) ajoute que le savoir tacite relève davantage de l'« art de faire », alors que le savoir explicite peut facilement se traduire en langage rationnel. En parlant du savoir tacite, l'auteur nous renvoie à des habiletés physiques communes, comme nager et à d'autres habiletés intellectuelles, plus spécifiques, comme par exemple celles que le chirurgien met en œuvre durant une opération complexe. L'expert, dira l'auteur, sait toujours plus de choses que ce qu'il peut en dire : « *knowing more than we can tell* » (1966, p.5).

Bien que les intervenants en gestion des savoirs considèrent la classification tacite/explicite comme étant fondamentale (Albino et *al.*, 2001; von Krogh et *al.*, 2000; Durant, 2000; Éraut, 2000; Wong, 2000; Lawson et Lorenz, 1999; Leonard et Sensiper, 1998; Riley, 1998; Inkpen, 1996, etc.), ils négligent pourtant souvent les propriétés essentielles du savoir tacite, telles que définies originellement par Polanyi.

En effet, la classification tacite/explicite est, de façon générale dans les organisations, utilisée en opposant simplement tout ce qui est informel à tout ce qui est formel, ce qui laisserait croire qu'un savoir non formalisé serait forcément tacite. Or, nous le verrons, il existe plusieurs formes de savoirs « informels », incluant notamment différents types de savoirs tacites. Ceci nous impose donc une plus grande rigueur si l'on souhaite éventuellement clarifier un phénomène aussi complexe que la transmission des savoirs tacites dans l'organisation.

Partant, plusieurs auteurs suggèrent de regrouper les savoirs en trois grandes catégories, soit les savoirs formalisés, les savoirs formalisables et les savoirs tacites (Alsène et *al.*, 2002; Gamache et *al.*, 2001; Boudreau, 1998; Bouillon et Bès, 1997; Reix, 1995; Nonaka et Takeuchi, 1995).

1.2.2.1 Les savoirs formalisés

Dans l'optique de la gestion des savoirs, un savoir formalisé est un savoir qui aurait déjà été explicité, « codifié », consigné. Il peut exister dans un texte, un rapport, une convention collective, un règlement affiché, des notes de cours, une donnée, un symbole. Il peut également exister dans les systèmes informatisés comme Internet, les fichiers sonores, les bases de données, les babillards, les cédéroms, la vidéo numérique ou toute autre application recelant de l'information.

On veut le conserver et le diffuser même en l'absence de la personne qui l'a construit (Reix, 1995).

Dans la mesure où le savoir est formalisé, on supposera qu'il peut se transmettre plus facilement entre les personnes (Éraut, 2000; Brown et Duguid, 1998; Inkpen, 1996), soit par la lecture, l'exposé, la déduction logique (Lam, 2000) ou, par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (Dieng et *al.*, 2000)¹².

1.2.2.2 Les savoirs formalisables

Ce sont des savoirs qui, même s'ils peuvent l'être, ne sont pas encore formalisés. On peut en distinguer plusieurs types.

Pour un, les savoirs *non-formalisés*. Il existe dans toutes les organisations des savoirs formalisables, soit par le discours ou par d'autres médias (textuels, visuels ou sonores), qui n'ont pas encore été formalisés. Ces savoirs ne sont pas formalisés, non pas parce qu'ils sont de nature tacite, mais plutôt parce que le besoin de les formaliser ne s'est pas manifesté au sein de l'organisation.¹³

On peut parler également de savoirs qui n'ont pas encore été formalisés, cette fois parce qu'ils sont complexes et difficiles à cerner. Pensons par exemple aux *savoirs scientifiques*, que la recherche permet de décoder (de décrypter), mais qui s'inscrivent dans une démarche scientifique rigoureuse (qu'elle soit qualitative et/ou quantitative) et souvent très longue.

¹² Pouvant donc faire l'objet d'apprentissage systématique.

¹³ Par exemple, une procédure qui pourrait être intégrée dans une description de tâches...

On distingue par ailleurs des savoirs *liés au contexte social*. Il s'agit de savoirs qui sont formalisables, mais qui sont l'objet de résistance à toute tentative de formalisation. Ils peuvent être volontairement non exprimés par la personne qui les détient (Bès, 1998). Par exemple, on peut préférer dissimuler un savoir pour obtenir (négocier) et, ou, préserver certains privilèges. Des savoirs utiles sont ainsi non exploités, pour ces mêmes raisons (Gerholm, 1990). Par exemple, un expert ne veut pas formaliser une partie de son savoir dans le but de préserver son pouvoir (ou un privilège) dans l'organisation.

Une autre forme de savoirs non formalisés liés au contexte social concerne les valeurs et les normes qui sont plus ou moins partagées par les membres d'un groupe (savoir ce qui se fait et ce qui ne se fait pas chez nous). Reix (1995) mentionne que ce type de savoir, notamment sa partie non exprimée, est propre à un groupe particulier et génère parfois des comportements stéréotypés ou routiniers. Pensons ici aux différentes mentalités qui cohabitent dans les départements, aux préjugés parfois accolés à certaines catégories de personnel, à ceux qui servent de modèles et à ceux qu'il faut éviter.

La plupart des savoirs liés au contexte social sont formalisables dans la mesure où on arrive à contourner les limites que posent parfois certaines dynamiques organisationnelles comme les jeux de pouvoir, les diverses alliances ou stratégies mises en œuvre en regard de ces jeux de pouvoir, etc. (Lejeune et *al.*, 2001; Albino et *al.*, 2001; Bès, 1998; Régnier, 1995; Hannum, 2001; von Krogh, 1998).

Dans ce dernier cas où la formalisation d'un savoir, par ailleurs formalisable, nous semble inaccessible, on pourra supposer que ce dernier est de nature « implicite », c'est-à-dire qu'il n'est pas formellement exprimé, mais qu'il peut être déduit ou

induit (explicitement) à partir d'observations diverses ou d'une recherche laborieuse.

1.2.2.3 Les savoirs tacites

Le savoir tacite est, par essence, non formalisable (intangibile). On ne peut expliciter un savoir tacite par le langage rationnel. Il s'avère donc pratiquement impossible à transmettre d'une personne à l'autre, sinon par des moyens tels que l'observation, l'imitation, la socialisation, le recours à des métaphores (Alsène et *al.*, 2002; Nonaka et *al.*, 2000; von Krogh et *al.*, 2000) ou, par d'autres moyens liés à l'encadrement tels que les stages, la présence d'un mentor et la rotation de postes.

1.2.3 Les aboutissants

Nous pourrions nous résumer en retenant que le savoir tacite demeure, parmi tous les types de savoirs, celui qui pose le plus grand défi lorsqu'il s'agit de formalisation, que ce soit dans l'orbite de la gestion des compétences, qui aborde le savoir tacite en tant que savoir-faire pratique ou empirique, mais n'existant que dans la mesure où l'on peut l'évaluer (Prax, 2000) ou dans celui de la gestion des savoirs, qui pour sa part ne s'intéresse qu'à s'appropriier le savoir tacite, pour encore mieux exploiter les savoirs des acteurs dans l'organisation.

1.3 PRÉCISIONS SUR LA NOTION DE SAVOIR TACITE

Dans la plupart des dictionnaires de langue française, le mot « tacite » renvoie à quelque chose de l'ordre du « non exprimé », du « sous-entendu » entre plusieurs personnes, à ce qui, finalement, n'est pas formellement énoncé. Souvent, cette même série de définitions nous renvoie également à la notion d'implicite, c'est-à-

dire à ce qui serait virtuellement contenu dans une proposition, un fait, sans être formellement exprimé¹⁴. Ceci illustre bien toute la complexité du savoir tacite, souvent confondu avec le savoir implicite (voir : Eraut, 2000; Vincenti, 1999; Cruise et O'Brien, 1995; Boreham, 1992).

Dans la pratique toutefois, on peut constater que le caractère commun à ces deux concepts, savoir tacite et savoir implicite, se limite au fait que ni l'un ni l'autre ne soit formellement exprimé. Mais le savoir tacite n'est pas un savoir non formalisé mais éventuellement formalisable au même titre que, par exemple, les normes de groupe ou le « non-dit », dits implicites. D'ailleurs, en gestion des compétences, le savoir tacite est plutôt, nous l'aurons vu, désigné comme un savoir-faire « empirique », un « savoir réagir » face au changement (réf. : Le Boterf, 2002).

Qui ne s'est pas en effet, dans l'exercice de son travail, retrouvé plus d'une fois devant des contraintes ou des événements imprévus. Ces variables indéfinies obligent la personne à agir et à réagir selon les circonstances, à improviser, à faire preuve d'imagination et d'intuition, bref à mettre en œuvre des savoirs tacites. Aucun savoir formalisé ne lui serait suffisant pour que l'activité liée soit pleinement efficace. Dès lors, nous pouvons dire qu'une partie du savoir pratique se situe en dehors du champ de la compétence, parce que, même si les résultats sont relativement définissables et observables, il demeure trop difficile à mesurer directement, justement du fait qu'il est trop difficile à traduire en langage rationnel¹⁵.

Enfin, mentionnons que les savoirs pratiques ne peuvent pas tous être explicités (par exemple dans un référentiel de compétences), certains étant définis de

¹⁴ Il n'est pas indifférent que le mot *tacite* origine du latin *tacitus*, de *tacere* - « se taire ».

manière plutôt générale et en termes de résultats (Alsène, Gamache et Lejeune, 2002), d'autres étant ignorés (Brown et Duguid, 1991)¹⁶ ou parfois même inconnus de l'entreprise.

Cela étant dit, lorsque nous nommons un objet, nous savons que cet objet possède des propriétés (des caractéristiques) et que ces propriétés fournissent les éléments nécessaires à la classification de cet objet. Ces propriétés peuvent inclure par exemple l'apparence physique, la couleur, la forme, etc. Qu'il s'agisse alors d'apprécier le savoir tacite de manière générale ou bien en termes de résultat, le même principe peut s'appliquer.

En ce sens, il nous est permis de cerner quatre propriétés essentielles du savoir tacite : sa composante intuitive, sa fonction de régulation, son contexte d'action et son mode d'apprentissage.

1.3.1 Sa composante intuitive

L'ensemble des chercheurs s'entendent sur l'idée que le savoir tacite aurait un lien important avec l'intuition (Albino et *al.*, 2001; Éraut, 2000; Wong et Radcliffe, 2000; Brockmann et Simmonds, 1999; Giunipero et *al.*, 1999; Clewet, 1998; Hargadon, 1998; Leonard et Sensiper, 1998; Pendergast, 1998; Régnier, 1995; Gerholm, 1990). L'intuition, comme une sorte de « seconde nature » (Nooteboom et *al.*, 1992)¹⁷, deviendrait le référent à partir duquel l'individu réagit, sans le recours préalable à une analyse rationnelle de la situation (Behling et Eckel, 1991).

¹⁵ Le savoir tacite (comme tout savoir) est toutefois reproductible, comme c'est le cas par exemple de toute production artistique.

¹⁶ Ce qui conférerait au savoir tacite un caractère « implicite ».

¹⁷ Le « flair » par exemple d'un opérateur qui a réussi au fil du temps à peaufiner sa propre technique de dépannage de sa machine. L'opérateur aura appris à estimer la situation, à saisir inconsciemment l'information pertinente, à mettre en oeuvre son intuition, échappant ainsi aux prescriptions de son milieu.

Baumard (1996) parle de la sensation du « déjà vue » comme étant une manifestation du savoir tacite, notamment lorsqu'une personne se surprend à connaître la solution à un problème sans précédent. Rappelons-nous également Polanyi, pour qui l'expert, en développant une expérience dans son champ d'intérêt, développe également une vision personnelle et intuitive des choses. Il arrive ainsi à élaborer des solutions sans être toujours tout à fait en mesure d'exprimer rationnellement son cheminement.

Ce phénomène semble se manifester plus spécifiquement au niveau de la gestion dans les entreprises. On questionne en effet depuis longtemps la valeur des modèles traditionnels de la prise de décision fondée sur l'analyse rationnelle (Brockmann et Simmonds, 1999; Nonaka, 1994; Ansoffi, 1991; Eisenhardt, 1990; Agor, 1985; Isenberg, 1984). On soupçonne que l'intuition sous-tende davantage la prise de décision en milieu organisationnel, beaucoup plus que le raisonnement (Giunipero, 1999; Barnard, 1966). Les gestionnaires prendraient des décisions qu'ils ne peuvent souvent expliquer en termes rationnels.

Cette forme de savoir-faire renvoie à ce que Mintzberg et *al.* (1976) désignent comme étant un processus de décision non structuré, par opposition à une approche logique de résolution de problèmes. Les gestionnaires adopteraient un processus de résolution de problèmes dont la principale caractéristique est sa nature tacite. Selon Brockmann et Simmonds (1999), le savoir explicite ne serait effectivement qu'une faible partie de ce que le gestionnaire utilise normalement lorsqu'il prend des décisions, ces dernières étant davantage de nature intuitive.

Abondant dans le même sens, Mascitelli (2000), estime que la résolution de problèmes multidisciplinaires, du genre auxquels est confronté le chercheur, est une des formes les plus révélatrices de savoir tacite. La résolution de ce type de

problèmes dépendrait de la capacité de reconnaître les interrelations entre différents savoirs et d'anticiper des solutions, et ce sans en avoir forcément conscience (Giunipero et *al.*, 2001). On reconnaît bien ici une qualité particulière du savoir tacite.

1.3.2 Sa fonction de régulation

Une autre caractéristique fondamentale du savoir tacite est qu'il soit principalement utilisé à des fins de régulation en milieu de travail. Wong et Radcliffe (2000) parlent de manœuvres physiques telles que le mouvement, la coordination et les habiletés spécifiques qui permettent de réaliser des activités physiques. D'autres auteurs vont parler de routines dans le cadre d'un travail particulier, lorsqu'une personne n'a plus besoin de réfléchir au sujet de l'action qu'elle pose (Eraut, 2000).

Un exemple souvent évoqué dans la littérature est la conduite d'une bicyclette, qui dépasserait même le seuil de la routine en situation extrême (voir : Wong et Radcliffe, 2000; Durrance, 1998; Eraut, 2000). Il survient, lors d'un embouteillage par exemple, en plus des routines fondamentales qui permettent de se maintenir en équilibre et de conduire la bicyclette, une succession de réflexes et de décisions rapides et inconscientes (savoir exactement quand et comment changer de voie, etc.).

Ferrary (1999) désigne ce phénomène par le terme de « *micro compétences humaines de régulation* », terme utilisé dans le domaine de la régulation de systèmes industriels. Ces micro compétences humaines de régulation sont mises à profit pour maintenir en équilibre le fonctionnement de tout système industriel complexe et structuré, en dépit des variations du milieu. Il s'agirait d'un savoir-faire indispensable (mais impossible à automatiser) au bon fonctionnement des

installations automatisées. Le savoir tacite devient ici nécessaire pour pallier à l'incertitude ou aux manquements des processus industriels (Wood, 1999).

D'autres, comme Lawson et Lorenz (1999), stipulent que la division du travail a un lien avec les savoirs tacites. Il y aurait au sein de l'organisation une division des savoirs tacites fondée sur les savoir-faire de régulation que renferme cette division du travail. Ils mentionnent que l'apprentissage organisationnel dépendrait de ces savoir-faire que partagent les membres d'un groupe donné, par exemple une catégorie de personnel, ou encore les membres d'une unité administrative au sein d'une organisation. Pensons par exemple à des automatismes que l'on développe dans un poste de travail. Certaines de ces routines sont difficiles à traduire en langage rationnel.

Reynaud (1997) discute par ailleurs des savoirs liés à la *régulation autonome* et qui sont issus du groupe de travail. Ce type de savoir résulte de la mise en œuvre de règles « non écrites » qui s'élaborent au sein du groupe de travail et qui viennent compléter les règles officielles. Une sorte de solution à des problèmes que l'organisation n'arrive pas à résoudre. Le savoir tacite pourrait s'apparenter à certains cas particuliers des savoirs de régulation autonome dont parle Reynaud, lorsque la personne qui le possède ne peut l'exprimer en langage rationnel.

Ce serait d'ailleurs dans leur fonction de régulation que les savoirs tacites constituent également une sorte de mémoire organisationnelle « informelle » (Girod, 1995). A ce titre, on s'inquiète même qu'une formalisation de ce type de savoir vienne dérégler les ajustements mutuels tacites de cette même mémoire organisationnelle (Baumard, 1996).

Retenons que la fonction de régulation du savoir tacite consiste à activer un savoir-faire en réaction à des imprévus, sans être en mesure toutefois d'en formuler clairement le fonctionnement.

1.3.3 Son contexte d'action

La fonction de régulation du savoir tacite nous amène à parler du contexte dans lequel s'active tout savoir-faire tacite.

1.3.3.1 Le point de vue de la psychométrie

Le contexte d'action du savoir tacite a notamment été abordé par les auteurs qui ont étudié la mesure du savoir tacite. Lorsqu'il s'agit de mesurer le savoir tacite, la littérature réfère généralement à la notion d'intelligence pratique, en parallèle avec d'autres formes plus générales ou spécifiques de l'intelligence.

Le construit mesuré par les tests d'intelligence classiques, telle que la mesure du QI, est lié à des variables de connaissances (vocabulaire, mathématique, histoire, etc.) ou, à des aptitudes académiques spécifiques, comme celles du BGTA¹⁸ (verbalisation, numération, perception d'écriture, perception des formes, etc.), tandis que l'intelligence pratique réfère plutôt à la faculté de s'adapter à son milieu, de travail entre autres (Sternberg, 1985). L'intelligence pratique est alors considérée comme une faculté au service du bien-être, des besoins et de la survie de l'individu en milieu de travail (Charlesworth, 1976). Elle serait tributaire de ce qui est valorisé par l'individu ou le groupe auquel il appartient (Scribner, 1986) ou de la capacité à reconnaître les détails et le sens des comportements d'autrui afin d'agir sur eux pour atteindre des objectifs au travail (Fort, 1986).

¹⁸ Batterie Générale de Tests d'Aptitudes.

Dans cette perspective, l'intelligence est d'ordre pratique lorsqu'elle répond à deux principaux critères. Elle doit d'une part être inhérente au milieu naturel pour lequel elle est requise et d'autre part engendrer des actions utiles, à court ou à long terme. Un savoir qui ne répond pas à ces deux critères est dit « académique » ou « déclaratif » par opposition à un « savoir d'action » ou un savoir « procédural » (Colonia-Willner, 1999 ; Sternberg et Wagner 1989).

Ces différentes caractéristiques devraient logiquement se refléter sur les instruments de mesure de l'intelligence¹⁹. À cet égard, plusieurs auteurs attirent l'attention sur le fait que les problèmes académiques auxquels réfèrent les tests d'intelligence classiques, se distinguent de ceux des tests d'intelligence pratique. En effet, un problème académique est généralement formulé par autrui, dépourvu d'intérêt, bien documenté et renvoie à une seule solution. Il fait également abstraction de l'expérience individuelle pour le résoudre (Neisser, 1976). Ce genre de problèmes ne se rencontre que très rarement en milieu de travail (Torff et Sternberg, 1998).

De fait, la caractéristique essentielle d'un problème du travail réside dans son ambiguïté. Il est formulé par celui qui le solutionne et il nécessite une recherche d'informations contextuelles. De multiples solutions existent et l'implication de la personne concernée est également requise dans sa résolution (Sternberg et Wagner, 1993; Torff et Sternberg, 1998; Wagner et Sternberg, 1985). Par opposition au savoir académique, qui sont acquis selon des instructions précises (dans un établissement d'enseignement par exemple), l'intelligence pratique s'acquière plutôt à travers l'exercice, pendant une longue durée, raison pour laquelle on la considère comme étant inhérente au contexte d'action.

Scribner (1988) a étudié l'intelligence pratique au moyen de la technique de simulation, dans diverses situations : entreprise laitière, hôtellerie, vente et restauration. Selon cet auteur, quel que soit le milieu de travail, il s'y développe une forme de savoir procédural très spécialisé et lié au contexte d'action. Ce serait cette forme d'intelligence pratique qui permet de devenir « efficient », souvent au-delà même des attentes de l'organisation à l'égard d'un employé.

Soulignons par ailleurs qu'à l'instar de Polanyi (1983), tous les auteurs qui s'intéressent à la mesure de l'intelligence pratique mentionnent que cette forme d'intelligence est principalement fondée sur le savoir tacite, c'est-à-dire sur un savoir informel, qui ne peut s'exprimer dans un langage rationnel.

1.3.3.2 Le point de vue de la gestion des savoirs

En gestion des savoirs, de nombreux auteurs mentionnent le contexte d'action en tant que propriété essentielle du savoir tacite. Pour Eraut (2000) par exemple, réagir tacitement à des imprévues renvoie au contexte d'action plutôt qu'à la tâche comme telle. Par exemple, une tâche caractérisée par la « routine » est fréquemment entrecoupée par de courtes périodes d'adaptation au changement des circonstances entourant la tâche. Le savoir tacite consisterait à percevoir les « détails » d'un changement de la situation de travail. Dans une perception plutôt « inconsciente », la personne orienterait son attention sur des éléments singuliers de la situation, à partir desquels le savoir est activé (Valente et Luzi, 2000).

¹⁹ Notons que les indicateurs d'intelligence classique qui servent d'items sont considérablement éloignés des activités du travail avec lesquels ils sont souvent mis en relation, alors qu'on peut observer le contraire avec ceux de l'intelligence pratique.

Dans le même sens, Bès (1998) stipule que la grande difficulté inhérente à l'acquisition et l'utilisation des savoirs (dans le sens de la gestion des savoirs) réside dans le fait de préserver le contexte d'élaboration du savoir :

« Les connaissances sont des ressources particulières de l'entreprise, parce qu'elles sont à la fois indissociables de l'action et donc du contexte d'action et également en perpétuel renouvellement. » (p.41)

C'est de ce contexte d'action dont parle Lam (2000) lorsqu'il cite Barley (1996) :

Embodied knowledge is also context specific; it is 'particular knowledge' which become relevant in practice only 'in the light of the problem at hand. » (p.492)

C'est également à ces savoirs, qui sont généralement non transférables d'une situation à l'autre, d'une organisation à l'autre, que Hayek (cité dans Myers, 1996) réfère lorsqu'il examine la question des savoirs non officiellement organisés : « *knowledge of the particular circumstances of time and place* ».

On peut alors conclure que le savoir tacite ne peut être séparé de son contexte d'action.

1.3.4 Ses modes d'apprentissage

Lorsqu'on s'intéresse à comment s'apprend le savoir tacite, on renvoie généralement au fait qu'il s'agit d'un savoir qui s'acquiert principalement par l'expérimentation d'une activité (Hannum, 2001; Wong, 2000; Vincenti, 1999; Myers et Davids, 1993; Gerholm, 1990), par l'expérience directe (Ferrary, 1999).

Disons que l'expérimentation est le processus d'essai et d'erreur mis en œuvre par une personne en vue de « peaufiner » tacitement son savoir-faire (Albino et *al.*, 2001). On parle encore ici des « tours de main », du savoir-faire « artisanal » ou des « routines » organisationnelles que la personne développe par intuition lors de la répétition songée et soutenue d'une activité donnée. L'expérience constitue ici une sorte d'indicateur du degré de maîtrise de savoir-faire tacites : les nombreuses années de pratique, uniques à chaque individu, présument du degré de maîtrise des savoirs tacites.

Cependant, les données empiriques sur ce sujet sont non seulement plutôt rares mais également controversées. De fait, les seules données disponibles proviennent d'études sur la validité de différentes mesures du savoir tacite, et plus précisément de celles aptes à vérifier la convergence des résultats à des tests d'utilisation du savoir tacite avec le nombre d'années d'expérience, le développement professionnel, l'âge et l'ancienneté.

Pour une, celle de Wagner et Sternberg (1985) qui soutiennent que l'on devrait repérer une progression dans l'utilisation des savoirs tacites au fur et à mesure que s'accroît l'expérience au travail. Cette hypothèse fut confirmée auprès de sujets oeuvrant dans le domaine de la gestion (Collonia-Willner, 1999). Par contre, si Williams et Sternberg (1996) n'ont pu établir aucune relation entre le nombre d'années d'expérience en gestion et l'utilisation du savoir tacite, ils ont pu trouver une corrélation entre le nombre de compagnies pour lesquelles le sujet a travaillé et l'utilisation de savoir tacite ($r = .35, p < .001$). On pourrait en déduire que le savoir tacite ne serait pas fonction de l'accumulation d'années d'expérience, mais plutôt de la manière dont l'expérience est utilisée dans l'apprentissage (Sternberg et Wagner, 1993; Torff et Sternberg, 1998).

Williams et Sternberg (1996) observent également une corrélation de $-.29$ ($p < .01$) entre l'utilisation du savoir tacite et l'ancienneté dans l'entreprise. Les auteurs suggèrent que cette corrélation négative serait attribuable au fait que les gestionnaires qui travailleraient au même endroit trop longtemps, développeraient de « mauvaises habitudes » de travail.

Wagner (1987) mentionne que l'utilisation du savoir tacite s'accroît avec le développement professionnel. L'auteur propose la comparaison entre des professeurs et des étudiants et en veut pour preuve que les professeurs sont ceux dont la performance à un test de savoir tacite est la plus élevée. Williams et Sternberg (1996) rapportent eux aussi une corrélation de $.36$ ($p < .001$) entre ces mêmes variables.

Par contre, Barrette et Durivage (1997) obtiennent de leur côté des résultats qui ne corroborent que très partiellement l'hypothèse d'un accroissement graduel des savoirs tacites avec le développement professionnel. Les résultats de leur étude ne permettent de différencier que les groupes extrêmes au niveau de l'expérience.

Pareillement, Wagner et Sternberg (1985) ont démontré que les gestionnaires dont l'âge moyen est de 50 ans utilisent davantage de savoir tacite que des étudiants en gestion, alors que dans une autre de leur étude Williams et Sternberg (1996), aucune relation ne s'établit entre l'âge et l'utilisation du savoir tacite.

À cet égard, Brockman et Simonds (1997) soutiennent que l'expérience n'est pas suffisante pour expliquer le savoir tacite. L'expérience, lorsque mesurée par l'âge, l'ancienneté dans l'entreprise et l'ancienneté dans l'organisation, ne serait pas liée au savoir tacite. Selon eux, il faut plutôt analyser ces trois variables séparément pour comprendre que seule l'ancienneté dans l'entreprise est vraiment

significative¹. Les auteurs pensent que l'ancienneté dans l'entreprise aura l'heur d'exposer (par mutation par exemple) davantage le sujet à des problèmes nouveaux et variés ainsi qu'à des solutions toutes aussi différentes et nouvelles, ce qui expliquerait l'apprentissage de savoir tacite avec l'expérience.

Mentionnons enfin que la divergence des résultats d'études peut s'expliquer par le fait que les instruments de mesure du savoir tacite qui ont été utilisés sont discutables, notamment en ce qui a trait à leur validité de construit (voir : Colonia-Willner, 1999; Barrette et Durivage, 1997; Durivage et *al.*, 1995; Kerr, 1995; Ree et Earles, 1995; Wagner, 1995).

1.4 POUR UNE DÉFINITION DU SAVOIR TACITE

Le savoir tacite dans les organisations peut s'analyser selon deux points de vues différents : sa forme et ses sources.

Lorsque la gestion des savoirs examine le phénomène des savoirs dans l'organisation elle renvoie généralement à la distinction explicite/tacite. Nous aurons vu toutefois qu'il est beaucoup plus pratique de concevoir le savoir en milieu organisationnel selon les distinctions suivantes : le savoir formalisé (donc de l'information), le savoir non formalisé (mais formalisable) et le savoir tacite (qui reste difficile, voire même impossible à formaliser).

¹ Ce qui rejoint encore l'idée que le savoir tacite est inhérent à son contexte d'action.

Si on accepte par ailleurs que formaliser un savoir en dénature toujours une partie², on pourrait approfondir la discussion en arguant que tout savoir-faire formalisable aurait une dimension tacite. Le savoir-faire posséderait toujours à la fois une partie tacite et une autre partie formalisable (Leonard et Sensiper, 1998; Eraut, 2000). En ce sens, ce qui est exprimé formellement ne fait jamais tout à fait le tour de la question et ce qui est inscrit, explicité, codifié, formalisé, reste alors une information disponible dans l'exercice des savoir-faire informels. Apprendre alors un savoir-faire tacite revient à remplir une sorte de vide laissé par le savoir formalisé. Un vide qui renvoie au contexte d'action de tout savoir mis en œuvre en milieu de travail.

Mais on dira surtout du savoir tacite qu'en plus de sa nature essentiellement intuitive, sa principale caractéristique est qu'il demeure, tout en étant observable, indirectement, en termes de résultats, ou directement, en observant par exemple les prouesses d'un expert en vue d'acquiescer ses « trucs du métier » que l'observateur adaptera à sa propre manière, difficile à traduire en langage rationnel.

Nous pouvons alors dégager trois modes d'expression du savoir tacite : un mode cognitif qui s'applique à la prise de décision en milieu de travail, un mode affectif en rapport avec les savoir-faire relationnels (ou savoir être)³ comme l'exercice du leadership, du charisme et, un mode physique, afférent aux sens, comme par exemple l'acuité du maître sommelier, l'oreille musicale du virtuose ou les mouvements qui caractérisent les prouesses techniques d'un pâtissier.

² « *to speak of something changes it* » (Altheide, D.L. & Johnson, J.M., dans *Handbook of Qualitative Research*, Denzin & Lincoln, 1994, p. 493).

³ Il arrive parfois que l'on utilise le terme « attitude » pour désigner le savoir-faire relationnel.

Quelqu'en soit le mode d'expression, les sources de savoirs tacites peuvent se situer au niveau individuel et, ou, au niveau collectif.

Illustrons ce phénomène par l'exemple qui suit. En lisant un livre sur le comportement animal, le maître-chien reçoit un savoir sur comment dresser un chien. Ce savoir « explicite » l'aide à développer son propre savoir-faire, qui d'ailleurs sera peaufiné au fur et à mesure qu'il interviendra auprès de chiens dont l'histoire de vie, le tempérament et le comportement diffèrent d'une bête à l'autre. Le savoir tacite se développe alors individuellement, à partir de lectures, de l'observation et de leçons tirées de l'expérience pratique, par l'assimilation progressive d'une activité selon le contexte d'action.

Le savoir tacite est donc foncièrement personnel, comme le souligne von Krogh et. al (2000) :

« ...when somebody creates knowledge, he or she makes sense out of a new situation by holding justified beliefs and committing to them. Under this definition, knowledge is a construction of reality rather than something that is true in any abstract or universal way. »
(p.6)

De même que Durance (1998) :

« Tacit knowledge also lives in our hunches, intuition, emotion, values, and beliefs. Those nonintellectual qualities – or mental models – form the basis of how we behave and act, the filter through which we see the world. » (p.24)

Le savoir tacite peut également naître de la « socialisation ». La production de nouveaux savoir-faire tacites (ou le perfectionnement d'anciens savoir-faire) serait assumée ici par un ensemble de personnes, en petit groupe par exemple, ce dernier permettant l'échange d'idées, de « bons procédés », de discussions et

de remises en question des pratiques. Le maître-chien pourrait ainsi partager ses « trucs du métier » avec d'autres personnes. Il en découlerait une sorte de reconnaissance sociale des « trucs du métier » du maître-chien au sein de sa collectivité, validant par la critique et l'échange d'idées, la transmission des savoir-faire « tacites » :

« ...tacit knowledge...it relies on the sharing of experiences and expertise over time between senior employees and novices (mentoring and master-apprentice relationship), and among a fairly stable group of professionals... » von Krogh et. al (2000) (p.82)

1.4.3 Définition opérationnelle

Nous appuyant sur ces éléments ainsi que sur les travaux de Polanyi (1983, 1962), Albino et al. (2000), Ferrary (1999), Leonard et Sensiper (1998), von Krogh, (1998) Nonaka et Takeuchi (1995), la définition suivante du savoir tacite servira les fins de la présente recherche :

Un savoir tacite est un « tour de main », un « truc du métier » qu'une personne développe par elle-même avec le temps et qu'elle utilise adroitement pour résoudre des problèmes pratiques au travail. Ce type de savoir-faire est plutôt intuitif, personnel et difficile à expliquer avec des mots.

En conclusion, le savoir tacite apparaît comme étant une forme d'adaptation personnelle au travail. Même si le savoir tacite est fondamentalement individuel, il possède également un caractère « social » contribuant ainsi, nous l'aurons vu, à une sorte de savoir « organisationnel » ou de « mémoire organisationnelle ».

CHAPITRE 2
LA TRANSMISSION DES SAVOIRS TACITES

2. LA TRANSMISSION DES SAVOIRS TACITES

On comprendra dès lors que, malgré les nombreux écrits sur le savoir dans les organisations, toute la question de la transmission des savoirs tacites demeure sommaire et nébuleuse. Nous tenterons d'apporter ici un éclairage nouveau, anticipant le rôle du contexte organisationnel, qui reste encore à définir en raison notamment d'une idée trop souvent évasive de ses éléments.

Nous verrons qu'il existe un lien entre la transmission des savoirs tacites dans l'organisation et la socialisation, notions surtout abordées dans la littérature en termes d'« organisation apprenante » et de « gestion des savoirs ».

2.1 L'ORGANISATION APPRENANTE

Le concept d'« organisation apprenante » découle d'une théorie sur l'organisation qui vise à éliminer les contraintes inhérentes à l'école classique en management et ses principes de l'organisation scientifique du travail (taylorisme) : division technique du travail, comportement régulé par des règlements très stricts, instructions opératoires précises, descriptions de tâches détaillées, contrôle des temps d'exécution, etc. Ceci constitue un ensemble de limites dans un environnement où, par ailleurs, le savoir commence à imposer de nouvelles logiques organisationnelles (Milliot, 1999). Le concept d'« organisation apprenante » viendrait répondre à l'impératif d'instaurer une nouvelle forme d'organisation du travail.

Il semble toutefois que les définitions données au concept d'organisation apprenante (learning organization), non seulement varient selon les auteurs, mais

sont souvent confondues avec celle d'« apprentissage organisationnel » (organizational learning).

Ainsi, l'apprentissage organisationnel se limiterait, tout au plus, aux processus d'apprentissage (individuel et/ou collectif) qu'une organisation met en œuvre afin d'accroître son efficacité. La pratique consiste, par des interventions formatrices, à amener les membres de l'organisation à acquérir collectivement des savoirs, dans le but de parvenir à un rendement plus productif (Argyris et Schön, 1996).

Par exemple :

« Le concept d'apprentissage organisationnel rend compte de la double fonction des actions menées dans l'organisation; d'une part, elles visent à atteindre les objectifs de production [...], d'autre part, elles contribuent à l'élaboration des savoirs permettant d'atteindre ces objectifs » (Charue et Midler, 1994, p.84);

« L'apprentissage organisationnel est un processus social d'interactions individuelles qui a pour but et pour résultat de produire de nouvelles connaissances organisationnelles; qu'il s'agisse de savoirs ou de savoir-faire » (Ingham et Mothe, 2000, p.72; Ingham, 1994, p.109);

« On peut définir l'apprentissage organisationnel comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes » (Koenig, 1994, p.76).

L'apprentissage organisationnel situe donc le processus d'apprentissage en milieu organisationnel dans sa perspective sociale, pour reposer plus spécifiquement sur

la « socialisation » au sein de petits groupes informels, plutôt que sur l'acquisition d'informations au niveau individuel.

Bien que la définition de l'organisation apprenante demeure difficile à cerner, on s'entend sur le fait qu'elle est beaucoup plus large que l'apprentissage organisationnel. En plus de s'intéresser à la manière dont les membres d'une organisation acquièrent collectivement des savoirs, l'organisation apprenante s'attache également à déterminer comment se construit une organisation qui apprend (Örtenblad, 2001; Caravan, 1997).

2.1.2 La forme de l'organisation apprenante

Bien que les modèles qui sont proposés pour décrire l'organisation apprenante soient très diversifiés, nous pouvons néanmoins y puiser les principaux éléments contextuels nous permettant d'en cerner la forme.

Tout d'abord, mentionnons que l'émergence du concept d'organisation apprenante coïncide avec le passage d'une conception de l'apprentissage dit en « boucle simple » à une conception de l'apprentissage en « boucle double ». Par apprentissage en boucle simple, Argyris et Schön (1996) entendent la modification des stratégies d'action de l'organisation, sans modifier les paradigmes de l'entreprise (sans changer sa mission par exemple). On peut penser à une stratégie formatrice visant à transmettre des savoirs considérés par les dirigeants comme étant profitables pour l'entreprise.

L'apprentissage en boucle double induit, lui, un changement au niveau des paradigmes de l'entreprise. Ainsi, pour qualifier une organisation d'« apprenante », elle doit se réguler elle-même en procédant à des changements dans son système

de valeurs, dans sa culture organisationnelle et dans son système d'apprentissage, et cela en fonction de l'évolution de son environnement. L'un de ces changements consisterait à adopter un modèle organisationnel qui facilite l'apprentissage « collectif ».

Pedler et *al.* (1991) définissent l'organisation apprenante comme étant une organisation qui facilite l'apprentissage de ses membres, qui se transforme continuellement, tout en surmontant collectivement les obstacles à l'apprentissage.

Rowley (2001) en dira ceci :

« The learning organisation is an organisation that facilitates individual and organisational learning in such a way as to support success in responding to continuing change. » (p.227)

Et Manenti (1995) :

« In the learning organisation logic, individual activity is to create collective knowledge that could be transferred to other members and that could be reified in some organisationally innovative structure. » (p.228)

Cette conception de l'organisation apprenante est souvent abordée en relation avec la « culture organisationnelle » (Rowley, 2001). Selon le type de culture, l'apprentissage organisationnel pourrait se voir inhibé ou renforcé (Caravan, 1997). Lorsqu'il s'agit par contre de déterminer les principales caractéristiques culturelles de l'organisation apprenante, les modèles se perdent en conjecture. Pensons par exemple à l'esprit de l'entrepreneur (Slater et Narver, 1995), à la structure organisationnelle décentralisée (Hart, 1992; Ingham, 1994), au soutien des

gestionnaires ou à la valorisation du partage de savoir-faire au sein de l'organisation (Burgoyne, 1995).

Senge (1990) propose une définition plus large de l'organisation apprenante, reposant notamment sur des variables comme: l'identité sociale, la mission et la vision de l'entreprise, la volonté de répondre aux aspirations individuelles des membres de l'organisation, la responsabilisation, la participation, l'autonomie et la décentralisation. Finalement, l'organisation apprenante devient un lieu où les gens créent des liens sociaux, développent l'esprit d'analyse et remettent constamment en cause leurs savoir-faire (Senge et *al.*, 1994).

De leur côté, Slater et Narver (1995) abordent l'organisation apprenante sous un angle plus élémentaire, en faisant appel à la notion de climat organisationnel. Ils identifient le style de leadership (de type facilitateur) et la structure organisationnelle, caractérisée notamment par la décentralisation de la décision, comme étant des éléments du climat organisationnel, des constituants de l'organisation apprenante. De même, un climat caractérisé par le soutien plutôt que par la directivité, serait représentatif de l'organisation apprenante (Garratt, 1990; Macgill et Slocum, 1993). La culture et le climat organisationnels exerceraient donc une influence réciproque sur l'apprentissage organisationnel (Slater et Narver, 1995).

On peut deviner une forme particulière d'organisation, plutôt de type « organique », telle que le désignent plusieurs (Gupta et Govindarajan, 1991; Cook et Yanow, 1993; Woodman et *al.*, 1993; Ingham, 1994).

Cette forme « organique » rassemble généralement les caractéristiques suivantes : absence de formalisation du comportement, décentralisation partielle

de la prise de décision, ligne hiérarchique plus courte, organisation horizontale des activités, mécanismes d'intégration fondés sur l'ajustement mutuel et le travail d'équipe; supposant également des rapports sociaux non moins informels.

Ce mode de fonctionnement de type « organique », surtout dans un contexte instable et fortement évolutif au niveau des savoirs, semble particulièrement propice pour assurer la transmission des savoirs à tous les niveaux de l'entreprise (Milliot, 1999).

2.2 LA GESTION DES SAVOIRS

Il émerge, au cours des dernières années, une nouvelle réflexion autour de cette question de l'organisation apprenante. Un nouveau paradigme semble en effet s'imposer dans la communauté savante, redéfinissant le cadre conceptuel de l'organisation apprenante (Rowley, 2001; Ferrary, 1999; Arrèle, 1995). Ainsi, la gestion des savoirs (knowledge management) apparaît comme une forme relayée ou plus évoluée du concept d'organisation apprenante²³.

La gestion des savoirs, tout en étant très étroitement liée au concept d'organisation apprenante, s'en distingue toutefois en ce qu'elle conçoit l'organisation comme une entité non seulement capable d'apprendre d'elle-même mais également capable de gérer des savoirs, ces derniers n'étant pas forcément directement disponibles dans un format approprié (Divry, Dubuisson et Torre, 1998).

²³ Il faut dire que le nombre d'articles qui traitent de l'organisation apprenante aurait diminué ces dernières années, laissant place à toute la question de la gestion des savoirs (Scarborough et Swan, 2001).

Dans cette perspective, l'ensemble de la littérature nous permet de dégager deux principaux champs d'activités de la gestion des savoirs : l'acquisition et l'utilisation des savoirs (Lejeune et *al.*, 2001).

2.2.1 L'acquisition des savoirs

L'acquisition des savoirs concerne le fait d'extraire et d'accumuler les savoirs que possède l'expert dans une organisation, au moyen notamment des nouvelles technologies de l'information et de la communication (bases de données, systèmes experts, etc.). On pourrait citer à cet effet de nombreux auteurs qui attirent notre attention sur la notion de « mémoire organisationnelle » (Dieng et *al.*, 2000; Fahey, 1998; Girod, 1995; Hackbarth et *al.*, 1999; Leonard et Sensiper, 1998; McDermott, 1999; Tarondeau, 1998; Mayère, 1995), notion qui représente les savoirs accumulés dans une entreprise.

Cette mémoire organisationnelle constitue généralement pour l'entreprise un outil d'aide à la décision, assurant sa stabilité et sa prévisibilité (Girod-Séville, 2000; Girod, 1995; Hatchuel, 1994; Ingham, 1994). Voilà pourquoi plusieurs entreprises se préoccupent maintenant de maintenir les savoirs dans des systèmes indépendants des personnes qui les utilisent (pour ne plus, par exemple, être affectées par le départ d'experts).

2.2.2 L'utilisation des savoirs

L'utilisation des savoirs est souvent désignée par le terme d'« apprentissage organisationnel » (Bohn, 1994; Inkpen, 1996; Pisano, 1994; Savary, 1999; Mayère, 1995). Elle renvoie à des méthodes particulières qui sont mises en œuvre pour diffuser les savoirs, soit par des outils de recherche (Intranet, Internet, agents intelligents, fiches d'expertise, etc.) qui seront mis à la disposition de ceux qui en

ont besoin, soit par des méthodes de type organisationnel (formation, groupes de travail, séminaires, équipes multidisciplinaires / interdépartementales, communauté de pratique, etc.) qui favoriseront la transmission, voire l'émergence de nouveaux savoirs dans l'organisation.

La figure 1 illustre le processus de la gestion des savoirs. Le savoir, si l'on reprend la distinction de Polanyi, peut être formalisé et donc directement accessible à l'échelle de l'organisation, ou il peut être tacite, c'est-à-dire non formalisable. Les tenants de la gestion des savoirs s'en remettent principalement aux nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le processus d'acquisition et d'utilisation des savoirs (Bhatt, 2001). Les méthodes organisationnelles (ou non technologiques) viendraient compléter les technologies en matière de transmission des savoirs, dans le cas où certains types de savoirs s'avèreraient trop difficiles à formaliser.

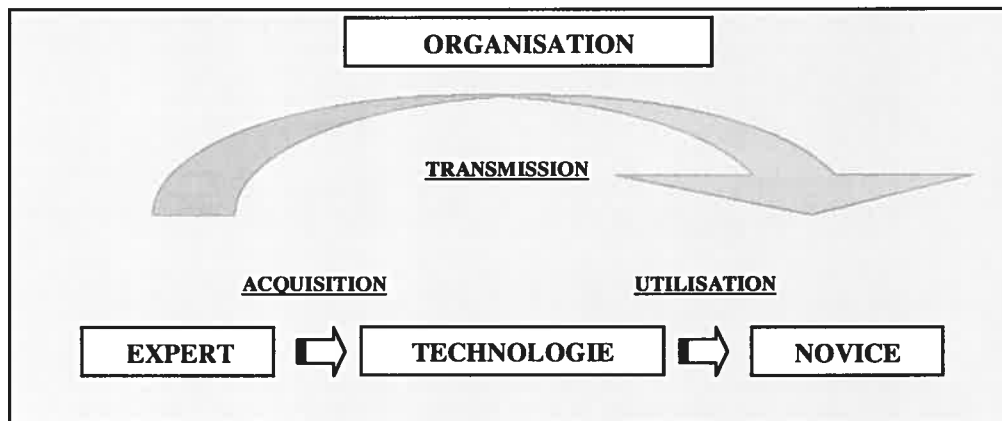


Figure 1 : Représentation du processus de la gestion des savoirs

Notons finalement que le processus de la gestion des savoirs est souvent décomposé en une série d'étapes plus fines : extraction, agencement, création,

diffusion, accès, révision, etc. Ces différentes étapes servent avant tout des intérêts liés à l'innovation dans les entreprises (Rowley, 2001; Nonaka, 1994; von Krogh, 1998; Cohen, 1998).

2.3 LES ABOUTISSANTS

Ces deux approches, l'organisation apprenante et la gestion des savoirs, ont eu des répercussions importantes en regard de la problématique des savoirs dans l'organisation. En véhiculant de nouvelles théories de l'organisation, notamment le constructivisme et le socioconstructivisme, elles ont permis d'accroître la portée de l'apprentissage organisationnel en y ajoutant un déterminant social fort important.

Dans le cas de la transmission des savoirs tacites, l'apport s'apprécie différemment selon les approches. Du côté de l'organisation apprenante par exemple, on assiste à un certain renversement des mentalités qui remet en question l'organisation scientifique du travail, pour lui substituer une forme de l'organisation qui favoriserait plutôt le développement et le maintien des savoirs tacites (Rowley, 2001). La gestion des savoirs a surtout accentué l'importance de la conservation des savoirs au sein de l'entreprise et le partage des savoirs à l'intérieur de l'entreprise (Alsène et *al.*, 2002). Dans les deux cas, la socialisation apparaît comme le processus fondamental de la transmission des savoirs tacites dans l'organisation.

Dans cette perspective, examinons le modèle le plus largement cité dans la littérature en gestion des savoirs. Le modèle de Nonaka semble en effet le mieux traduire les efforts de développement et d'intégration des théories du savoir en milieu organisationnel (voir : Nonaka et Takeuchi, 1995; Nonaka et Konno, 1998; von Krogh et *al.*, 2000). Il met l'emphase sur la construction sociale du savoir selon

la notion d'organisation apprenante. Contrairement aux auteurs qui pensent que le savoir tacite est impossible à formaliser, Nonaka et ses collaborateurs adoptent une position plus nuancée. La création de savoirs en milieu organisationnel dépendrait d'un processus continu, constitué de quatre modes naturels de conversion des savoirs tacites.

Il y a d'abord la « *socialisation* » (conversion du savoir tacite vers un savoir tacite) qui consiste en un processus d'échange et de partage de savoirs tacites. C'est par la proximité des acteurs de l'organisation au sein d'un groupe, que chacun développe des savoirs de nature tacite par la pratique, l'expérience, l'observation et l'échange « face-à-face » avec d'autres acteurs de l'organisation. Cette phase de socialisation favorise la transmission des savoirs tacites, par le biais de situations sociales informelles, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'organisation, où des points de vue sur le travail (sur les savoir-faire) sont débattus. Les membres de l'organisation partageront des sentiments, des émotions et des expériences personnelles entourant l'utilisation de savoirs tacites. La confiance et l'ouverture s'avèrent alors déterminantes.

La deuxième phase est la « *formalisation* » (conversion du savoir tacite vers un savoir explicite). Il s'agit d'un lieu où se forment des groupes sur la base d'intérêts communs et d'idées partagées. Par des mots, des modèles, des métaphores et des analogies, les membres du groupe parviennent à formaliser collectivement des savoirs tacites. Lorsque le savoir tacite devient explicite, d'autres acteurs peuvent en tirer profit. La forme d'interaction rattachée à cette phase est plutôt discursive, c'est-à-dire que des acteurs partagent oralement leurs savoir-faire (tacites).

La troisième phase est la « *combinaison* » (conversion l'explicite vers l'explicite). Il s'agit d'un lieu d'acquisition et d'utilisation des savoirs explicites. Ces derniers sont

acquis et réorganisés, pour aboutir à de nouveaux savoirs plus complexes. La forme d'interaction inhérente à cette phase est, toujours selon Nonaka, virtuelle, même si elle repose sur les savoirs explicites que l'on veut transmettre à l'échelle de l'organisation. Les technologies de l'information et de la communication jouent ici un rôle déterminant, justement parce qu'elles fournissent des applications permettant l'échange virtuel (« *cyber* »).

Enfin, la dernière phase, l'« *intériorisation* », consiste à convertir les savoirs explicites complexes en de nouveaux savoirs tacites. Il s'agit cette fois d'un lieu où les membres de l'organisation peuvent expérimenter, pratiquer et peaufiner des savoirs explicites et complexes. L'intériorisation de ces savoirs complexes entraîne l'émergence de nouveaux savoirs de nature tacite. L'interaction se fait à partir de savoirs explicites consignés et véhiculés sur tous supports (audio-visuels, écrits, etc.). L'acteur en prend connaissance et s'approprie le contenu de manière tacite.

La transmission des savoirs tacites dans l'organisation se produit donc par la combinaison de ces différents mécanismes de conversion (von Krogh et *al.*, 2000). On comprend que l'entreprise qui souhaite augmenter sa performance devra s'ingénier à créer un contexte social favorable à la formalisation des savoirs tacites, puisque c'est dans sa forme explicite que le savoir permet un meilleur contrôle du processus de production (description de tâches, procédurier, etc.) (Albino et *al.*, 2001; Nonaka et *al.*, 2000; Cohen, 1998).

2.4 LES LIMITES

L'organisation, dans un souci de rationalité, s'en remet depuis toujours davantage à ce qui est explicite, tangible, codifié ou écrit, aisément vérifiable, c'est-à-dire au formel (Girod-Séville, 2000; Davenport, 1998; Durrance, 1998; Reix, 1995).

L'implantation massive des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les organisations servent d'ailleurs d'abord et avant tout cet objectif et la plupart des auteurs en gestion des savoirs qui réfèrent au modèle de Nonaka misent principalement sur les technologies de l'information et de la communication dans le même esprit (par exemple : Prax, 2000; Dieng et *al.*, 2000).

Pourtant, Nonaka préconise une approche qui intègre à la fois et les technologies et des méthodes de type organisationnel.

On peut s'expliquer ce penchant pour les technologies par l'attrait qu'exercent des systèmes informatiques de plus en plus performants, capables de traiter une information complexe et d'effectuer des opérations de plus en plus sophistiquées, garantant ainsi d'une efficacité indispensable pour l'entreprise (Shadbolt et Milton, 1999).

Toutefois, nous verrons que plusieurs auteurs doutent de la valeur réelle de ces systèmes, qui requièrent une quantité énorme d'information dans une forme suffisamment structurée pour en permettre le traitement.

2.4.1 Les obstacles à l'acquisition des savoirs

Les obstacles à l'acquisition des savoirs se rapportent au contexte organisationnel. Il n'est certes pas rare d'observer des personnes qui, au sein de l'organisation, résistent à transmettre leurs savoirs (comme par exemple l'expert qui en appréhende une perte de privilèges) (Bès, 1998; Davenport et Klahr, 1998; Leonard et Sensiper, 1998; Reix, 1995), ou à la nature propre du savoir.

En ce qui a trait à la nature propre du savoir tacite, nous nous sommes reportés au fameux débat sur la formalisation. Plusieurs auteurs affirment que le savoir tacite est impossible à exprimer en langage rationnel (Mascitelli, 2000; Wong et Radcliffe, 2000; Ferrary, 1999; Lawson et Lorenz, 1999; Inkpen, 1996; Cruise et O'Brien, 1995; Myers et Davids, 1993; Coff, 1997; Gerholm, 1990), rendant ainsi utopique tout projet de formalisation de ce type de savoir, alors que d'autres prétendent que, même si cette activité demeure fort laborieuse, il est possible de l'exprimer en langage rationnel, (Wong, 2000; Éraut, 2000; McAulay et *al.*, 1997; Raghuram, 1996; Cruise et O'Brien, 1995; Reix, 1995; Myers et Davids, 1993; Nooteboom et *al.*, 1992).

La difficulté résiderait dans l'absence de concepts permettant aux personnes d'élaborer un discours pour transmettre leurs savoirs tacites, mais cet obstacle serait surmontable en recourant par exemple à la métaphore ou au raisonnement par analogie (Nonaka et Takeuchi, 1995; von Krogh, 1998; Éraut, 2000).

Prenons l'exemple de la pratique de la voile. Une partie de ce savoir-faire peut s'apprendre à partir d'explications et de conseils, puisés auprès d'un instructeur qui maîtrise les techniques. Mais une autre partie relève de la pratique et de l'expérience personnelle. La voile est un savoir-faire partiellement tacite et partiellement formalisable. Le savoir tacite peut donc, dans une certaine mesure, se transmettre par le discours formel²⁴.

²⁴ Calfee (1995) relate le cas d'autochtones qui descendent les rapides du Colorado en pirogue. Il est toujours surpris de les entendre expliquer clairement comment ils ont approché et franchi un passage difficile. Ils n'attribuent généralement pas leur exploit au savoir tacite, mais plutôt à des manœuvres physiques explicites, que l'on peut reproduire suivant les directives de l'expert.

2.4.2 Les obstacles à l'utilisation des savoirs

On s'interroge sur la facilité d'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il semble qu'en pratique, les gens dans les organisations y soient généralement peu enclins (McDermott, 1999)²⁵, de sorte que les savoirs que ces technologies emmagasinent restent souvent peu ou mal exploités (Hargadon, 1998). Les possibilités offertes par les nouvelles technologies implantées dans une démarche de gestion des savoirs s'avèrent ainsi fort diminuées.

Brown et Duguid (1998) mentionnent par ailleurs que les technologies ne permettent pas, à elles seules, de gérer l'ensemble des savoirs dans les organisations. Il peut même arriver que certains savoirs deviennent tout simplement obsolètes, ne serait-ce que parce que les personnes ne sont pas forcément familières et confortables avec les technologies. Notons par contre que, parmi les technologies utilisées dans les organisations, les intranets se distinguent justement parce qu'ils permettent une collaboration et une interaction propices à la diffusion efficace des savoirs à l'ensemble de l'organisation.

Dans la pratique, l'action des nouvelles technologies de l'information et de la communication ne rencontre pas les résultats escomptés, plus spécifiquement au niveau des savoirs tacites. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication n'auraient donc que peu d'incidence sur l'innovation dans les organisations (Carayannis, 1999).

Déoulant, on réalise que des activités liées à la socialisation seraient plus appropriées à l'innovation puisque que cette dernière dépend étroitement des savoirs tacites (Albino et *al.*, 2001; Nonaka et *al.*, 2000; von Krogh et *al.*, 2000;

Brown et Duguid, 1991; Bès, 1998). Pensons par exemple au travail d'équipe (groupe semi-autonome) et au chevauchement des responsabilités (Bourdreau et Couillard, 1999). On espère ainsi valoriser le savoir « organisationnel » non seulement au niveau des groupes ou des collectifs du travail, mais également au sein de l'entreprise dans son ensemble (Mayère, 1995).

Gamache et *al.* (2001) abondent dans le même sens et préconisent certains types de systèmes informatiques pour la transmission des savoirs tacites. Il est question de multimédia (sonore et/ou visuel). Ces technologies ne s'attachent pas forcément à documenter, à coder dans un langage informatique, à formaliser en procédures ou à reproduire le savoir sous la forme de règles à suivre, mais favorisent plutôt la transmission directe des savoirs tacites entre les acteurs de l'organisation, par des activités essentiellement liées à la socialisation. Ce qui atteste de l'importance des méthodes organisationnelles pour la transmission des savoirs tacites dans l'organisation.

2.5 UNE CONCEPTION ANTHROPOMORPHISTE DU SAVOIR ORGANISATIONNEL

Cela étant, il persiste un important débat sur la question de la transmission des savoirs tacites dans l'organisation. On questionne en effet le réalisme de certaines notions telles que le « savoir organisationnel », la « mémoire organisationnelle », voir même celle d'« organisation apprenante », notions sur lesquelles s'appuie pourtant la gestion des savoirs.

2.5.1 Le savoir organisationnel

Plusieurs auteurs affirment qu'il existe dans l'organisation des savoirs organisationnels (ou collectifs), par opposition aux savoirs individuels (voir : Albino

²⁵ interagissant plutôt de manière informelle.

et *al.*, 2001; Durant, 2000; Eraut, 2000; Lawson et Lorenz, 1999; Carayannis, 1999; Régnier, 1995; Mayère, 1995; Ingham, 1994). Certains auteurs iront jusqu'à dire que l'organisation est une sorte de système « intelligent », c'est-à-dire un système capable d'apprendre et de s'autoréguler (Lawson et Lorenz, 1999; Örténblag, 1998; Cook et Yanow, 1993). Mais cette position n'est pas partagée par l'ensemble de la communauté savante. À défaut d'attribuer à l'organisation des facultés telles que la mémorisation ou encore l'apprentissage et la pensée, c'est-à-dire une forme d'anthropomorphisme très discutable (Koenig, 1994), d'autres nieront tout bonnement la pertinence de ces notions (apprentissage organisationnel, savoir organisationnel, mémoire organisationnelle) (Dixon, 1994; Argyris et Schon, 1996).

Mais l'acquisition des savoirs dans l'organisation, dans le sens où l'entendent les intervenants en gestion des savoirs, constitue le passage « obligé » du savoir informel au savoir formalisé. Le savoir organisationnel n'existerait donc pas sans cette activité d'acquisition. Il serait réduit à une somme de savoirs individuels, plutôt informels, que l'on pourrait éventuellement apprécier simplement en termes de compétence.

On pourrait en déduire que le savoir organisationnel est une réalité beaucoup plus étendue que l'acquisition des savoirs dans le sens où l'entend généralement la gestion des savoirs. En fait, le savoir organisationnel englobe tous les types de savoir que l'on pourrait rencontrer dans une organisation, incluant les savoirs non formalisés; ceux qui sont foncièrement individuels, mais qui « pourraient » se partager (ou se distribuer) au sein d'une communauté organisationnelle.

Girod-Séville (2000) vient confirmer cette affirmation : les personnes dans les organisations auraient de plus en plus tendance à consulter leurs pairs pour

exécuter leur travail efficacement, alors que traditionnellement ce sont les documents et les procédures écrites que ces mêmes personnes consultaient. Souvenons-nous des obstacles à l'utilisation des savoirs, alors que le même raisonnement est rencontré sous différentes formes de résistance à l'égard des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les personnes privilégient les rapports informels plutôt que les technologies pour exercer leur travail. Pensons par exemple aux membres d'une équipe de travail multidisciplinaire, au sein de laquelle chacun est plus performant qu'individuellement. A l'inverse, on peut également retrouver une situation où le savoir est divisé, maintenu, nourri dans l'organisation par plusieurs personnes qui ne travaillent pas ensemble.

En insistant alors sur le rôle des rapports sociaux, au niveau des individus, des groupes et de l'organisation, le savoir « informel » apparaît comme étant une propriété intrinsèque de l'organisation, au même titre que le savoir formalisé. L'idée du savoir organisationnel s'impose donc d'elle-même.

Comme le soulignent Divry et *al.* (1998) :

« Le savoir émerge comme une propriété du système, s'incorpore dans des objets, dans des procédures, dans des personnes, mais aussi dans des relations, et c'est à ce titre qu'on peut lui accorder un statut organisationnel. » (p.118).

Ainsi, pour qu'un savoir soit qualifié d'« organisationnel », il doit être distribué et, ou, partagé entre différents acteurs au sein de l'organisation. Les individus dans l'organisation ne seraient donc pas les seuls à détenir des savoirs. C'est aussi l'organisation toute entière qui apprend dans une dynamique qui ne se réduit ni à

la somme des savoirs individuels, ni aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

L'apprentissage organisationnel s'effectue aussi bien dans des objets que dans des relations entre acteurs (Divry, Debuisson et Torre, 1998), conférant aux savoirs organisationnels une spécificité selon chaque organisation :

« Organizational knowledge is interactions between technologies, techniques, and people, which cannot be easily imitated by other organizations, because these interactions are shaped by the organization's unique history and culture. » (Bhatt, 2001, p.70)

2.5.2 La mémoire organisationnelle

Pour la gestion des savoirs également, la mémoire organisationnelle désigne le capital de savoirs accessible indépendamment des acteurs qui l'ont créé (Reix, 1995). Le savoir informel serait considéré comme une forme de mémoire du travail au-delà de la mémoire organisationnelle (Prax, 2000). On adopte ainsi en gestion des savoirs une conception réductrice de la mémoire organisationnelle, ne limitant son contenu qu'à des savoirs explicites (ex. : les savoirs accumulés dans des bases de données).

Partant, une définition réaliste du savoir organisationnel fera appel à deux sortes de mémoire organisationnelle. D'une part, une mémoire constituée essentiellement des savoirs explicites, dont l'activation dépend par exemple d'un système (écrit et/ou informatique) et d'autre part, une mémoire constituée des savoirs non formalisés (formalisables ou non formalisables), mais qui sont concrètement partagés (ou distribués) au sein de l'organisation.

Précisons également que le savoir organisationnel contenu dans un système informatique (une base de données par exemple) constitue plutôt de l'« information organisationnelle » accumulée, sa formalisation le dissociant forcément de l'individu. Un savoir, nous l'avons vu, est de nature personnelle. La mémoire organisationnelle sous-tend donc l'idée que l'entreprise en maîtrise le contenu « formel » (et ce indépendamment des individus qui fournissent les savoirs) et, ou informel, par des méthodes dites « organisationnelles » fondées sur la socialisation.

2.6 LE PROCESSUS DE TRANSMISSION

Revenons à la notion de transmission des savoirs tacites. Cette notion peut être appréhendée à partir de quatre éléments spécifiques: la socialisation industrielle, les modes de transmission, les acteurs concernées et la stratégie adoptée.

2.6.1 La socialisation industrielle

En regard de la théorie de l'« interactionnisme symbolique », les auteurs qui traitent la question de la transmission des savoirs tacites accordent une place importante à la socialisation au sein de l'organisation (Mascitelli, 2000; McDermott, 1999; Nonaka et Takeuchi, 1995; Brown et Duguid, 1991; Mayère, 1995). Polanyi (1962), considéré comme figure de proue dans l'étude du savoir tacite, met l'emphase sur l'importance de la socialisation comme stratégie dans l'acquisition des savoirs tacites que l'on utilise dans les organisations.

Selon Schein (1968; cité dans Mintzberg, 1982), la socialisation est un processus par lequel une personne apprend le système de valeurs, les normes et les

comportements d'un groupe qu'elle vient de rejoindre. La socialisation fait donc en sorte que les activités humaines s'incorporent dans un réseau d'interdépendance sociale. Mintzberg précise qu'une grande part de ce processus est informel et se situe au niveau du groupe informel. Ce serait par un jeu d'influence mutuelle entre l'individu et son milieu, que la socialisation opère une intériorisation des normes de comportement et des valeurs de ce milieu.

En général, la socialisation « industrielle » telle que définie en gestion des savoirs renvoie à la proximité des individus dans l'organisation. Par exemple, Holtshouse (1998) mentionne que la proximité est un élément critique puisque la plupart des savoirs tacites qui existent dans l'organisation se transmettent par des expériences directes, par l'observation d'autres acteurs de l'organisation ou par des interactions diverses.

C'est aussi de l'avis de Régnier (1995) pour qui le savoir tacite émerge des relations qui existent entre les acteurs de l'organisation. La transmission des savoirs tacites dépendrait des rapports sociaux, plus particulièrement de ceux qui réuniraient en l'occurrence des personnes dont l'expertise est précieuse. On peut présumer que des personnes qui échangent et qui partagent entre elles deviendraient capables et désireuses de coordonner leurs actions sans pour autant être en mesure d'exprimer verbalement comment elles procèdent.

Dans le même sens, Bès (1998) croit que le savoir tacite se construit à travers les échanges de coopération productive entre les acteurs de l'organisation. Cela suppose une collaboration des acteurs impliqués, plus spécifiquement au niveau du groupe (notamment des petits groupes) dans l'organisation (Wenger, 1998; McDermott, 1999; Brown et Duguid, 1998; Davenport, 2001).

On peut enfin dire que cette socialisation entraîne chez les membres de petits groupes (formels ou informels)²⁶ une compréhension commune des tâches qu'elles exécutent.

Comme le soulignent von Krogh et al. (2000) :

« Socialization means that members of the community not only come to understand each other's definition of shared situations but also agree on a common definition and justified true belief about how to act in that situation. » (p.83)

Enfin, selon Mintzberg, la socialisation intervient souvent dans les organisations lorsque la formalisation du comportement est faible, peu utilisée ou pose un problème lorsque le travail est trop complexe pour sa formalisation.

2.6.2 Les modes de transmission

En ce qui concerne la transmission des savoirs tacites, nous pouvons dégager deux médias considérés comme plus appropriés: l'expérience directe et l'observation.

La transmission de savoirs tacites par l'expérience directe peut prendre différentes formes. Lorsqu'il s'agit d'expérience individuelle, la personne essaie différentes stratégies, qu'elle compare ensuite à celles de l'expert. On réfère souvent à l'« apprentissage dans l'action », associé également à un processus de détection et de correction d'erreurs dans la résolution de problèmes, lorsque la pratique des tâches routinières oblige la mise en œuvre de savoirs tacites devant des

événements imprévisibles. Cette dernière forme de transmission de savoirs tacites par l'expérience directe serait le mode fondamental de la transmission des savoirs tacites (Ferrary, 1999).

Dans l'expérimentation collective, l'apprentissage est collectif, (on tente de résoudre collectivement un problème) et se fait à partir d'indices fournis par les membres les plus expérimentés du groupe (Nonaka et *al.*, 2000; von Krogh et *al.*, 2000; Lawson et Lorenz, 1999; Howells, 1996; Reix, 1995; Senker, 1995).

Soulignons que d'autres médias comme, par exemple, l'affectation temporaire, le soutien d'un mentor, l'encadrement (Ellerman, 1999; Horgan et Simeon (1990) et le travail d'équipe (Brown et Deguid, 1991) sont mentionnés dans la littérature. Mais ces méthodes ne réfèrent en général que très vaguement à la transmission des savoirs tacites, possiblement parce que la question du savoir tacite est plutôt méconnue des gestionnaires qui adoptent ces méthodes. On en fera brièvement état en termes, par exemple, de transfert des apprentissages ou de « compétence ».

La transmission de savoirs tacites par l'observation peut prendre elle aussi différentes formes. Pour une, le savoir tacite s'acquiert en regardant faire l'expert (« observation directe »), en observant ses « tours de main », ses « trucs du métier » et en appliquant par la suite ce savoir, toujours sous la guidance du même expert (Régner, 1995; Nonaka et *al.*, 2000; von Krogh et *al.*, 2000; Ferrary, 1999). On parle également de « narration » (Nonaka et *al.*, 2000; von Krogh et *al.*, 2000). Ici, l'apprenant observe l'expert, tout en profitant cette fois de la contribution d'autres personnes qui commentent ou expliquent les savoir-faire exécutés. Dans

²⁶ Plusieurs auteurs vont établir un lien entre la division technique du travail et la proximité des acteurs dans l'organisation (Brown et Deguid, 1998 ; Ballay, 1999; O'Dell et Grayson, 1998; Reix, 1995).

un autre cas, où la personne essaie de reproduire un savoir-faire à partir de sa seule observation de plusieurs experts, on parlera d'« imitation » (ou « mimétisme ») (Nonaka et *al.*, 2000; von Krogh et *al.*, 2000; Reix, 1995; Senker, 1995).

En conclusion, il ressort que nous n'acquérons jamais vraiment le savoir-faire d'une autre personne, nous « construisons » plutôt notre propre savoir-faire par des interactions avec le savoir-faire d'autres personnes. On ne peut donc pas considérer la transmission des savoirs tacites comme une circulation d'information explicite. Il est plus juste de dire que, pendant un processus de transmission, non seulement chaque personne impliquée sait quelque chose, se transforme, mais aussi, chaque personne se fait une idée différente de ce qu'elle a transmis ou reçu.

Considérant donc que le savoir tacite peut se transmettre d'un acteur à l'autre,²⁷ nous poserons deux axes d'analyse : celui de l'expert (ou de toute personne) qui possède des savoirs tacites, et celui du novice (ou de l'expert même) qui aimerait acquérir des savoirs tacites (ou se perfectionner)²⁸.

2.6.3 La disposition à transmettre

L'« interactionnisme symbolique » assimile la transmission des savoirs tacites à un système social, composé d'individus en interrelation, qui construisent collectivement des savoirs tacites. Cependant, il importe de préciser que la transmission des savoirs tacites ne se fait jamais absolument. Autrement dit, on ne

²⁷ Comme c'est le cas de l'apprenti qui observe un maître pour s'instruire d'un savoir dit artisanal ou encore, lorsqu'on parle de l'« échange de bons procédés » au sein par exemple d'un groupe de travail.

²⁸ Dans la mesure où l'expert fournit un modèle à partir duquel le novice peut se référer afin de développer ses propres savoir-faire tacites.

transmet pas vraiment un savoir tacite, on le rend plutôt accessible à quiconque souhaite l'observer, en discuter, l'essayer et voire même à le critiquer.

On peut donc affirmer que le savoir tacite ne se transmet qu'en la présence des personnes concernées, soit l'expert, qui possède des savoirs tacites²⁹ et le novice qui souhaite acquérir des savoirs tacites. Leur coopération s'avère déterminante (Lam, 2000). On réalise en effet que certaines personnes seraient plus disposées que d'autres à transmettre leurs savoirs. Cohen et Levinthal (1990) ont bien constaté que la transmission de savoirs augmente en proportion avec l'expérience de transmettre mais il semblerait que la disposition à transmettre des savoirs tacites dépende d'un ensemble de facteurs personnels particuliers, dont l'« *ouverture* » et la « *transparence* », qui seraient des attitudes déterminantes chez la personne dans un contexte de socialisation (Albino et al., 1999; Wathne et al., 1996; Hamel, 1991) :

[...] openness can be understood in terms of overall perceived openness of dialogue, the degree to which the partner representatives work closely together on a common task, and the degree to which the partner representatives perceive that the others withhold their knowledge [...] (Wathne et al., 1996, p.61)

La « *confiance* », c'est-à-dire le sentiment d'assurance inspiré par autrui (Albino et al., 1999; Dogson, 1993), serait un autre facteur déterminant

On peut en déduire que ces qualités s'appliquent autant à l'expert, qu'au novice qui souhaite acquérir des savoirs tacites. L'ouverture, la transparence et la

²⁹ Notons qu'il est tout à fait possible qu'une personne non experte utilise des savoirs tacites dans le cadre de son travail ou qu'un expert décide d'apprendre de nouveaux savoirs tacites.

confiance encourageraient ces derniers à observer et reproduire les « tours de main » ou les « trucs du métier ».

La transmission des savoirs tacites est une question d'attitude, de motivation même (Lam, 2000; Cohen et Levinthal, 1990; Albino et al., 1999; Wathne et al., 1996; Hamel, 1991; Dogson, 1999).

Nous avons abordé ce phénomène indirectement et selon les deux dimensions suivantes : la disposition à « léguer » ses « trucs du métier » à d'autres personnes et, la disposition à « saisir » des « trucs du métier » d'autres personnes dans l'organisation. Nous verrons maintenant dans quelle mesure le contexte organisationnel influence la transmission des savoirs tacites, en nous appuyant sur une synthèse des études sur lesquelles reposent la question de recherche et ses hypothèses.

CHAPITRE 3
LES VARIABLES DE CONTEXTE

3. LES VARIABLES DE CONTEXTE

Malgré nombre d'articles portant sur le problème de la transmission des savoirs tacites dans l'organisation, la littérature souffre d'une carence importante quant au rôle du contexte organisationnel. Alors que certaines variables de contexte sont identifiées, d'autres sont trop peu exploitées pour que nous puissions vraiment parler d'un modèle qui pourrait s'appliquer intégralement à différentes situations.

Il existe en effet d'importants travaux qui permettent de cerner des variables incontournables. Mentionnons les travaux de Lave et Wenger (1991), Wenger (1996,1998) et ceux de Brown et Duguid (1991,1998), qui mettent en évidence le rôle essentiel des groupes informels dans l'apprentissage organisationnel. Les intervenants en gestion des savoirs reconnaissent l'importance de ce phénomène et le désigne d'ailleurs par l'expression « communauté de pratique ».

Dans la même foulée, von Krogh et *al.* (2000) s'attachent à préciser le contexte organisationnel favorable à la transmission des savoirs tacites et mettent en évidence des variables subjectives, en lien avec la confiance ressentie par les membres de l'organisation. En gestion des savoirs, on traite cette question en termes de « climat organisationnel », notion qui renvoie aux perceptions partagées par des individus en regard des caractéristiques essentielles de l'organisation.

Nous tenterons ici de clarifier les concepts de « communauté de pratique » et de « climat organisationnel », ainsi que leur rôle respectif dans la transmission des savoirs tacites dans l'organisation.

Nous verrons dans un premier temps le concept de « communauté de pratique » : sa définition, ses caractéristiques et ses différentes formes. Nous examinerons ensuite le concept de climat organisationnel et ses principaux éléments. Partant de

ces concepts, nous pourrions élaborer un cadre conceptuel qui intègre notamment les variables de contexte étudiées en gestion des savoirs.

La question de recherche ainsi que les hypothèses faisant l'objet de la présente, reposent sur ce modèle.

3.1 LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Le concept de communauté de pratique est relativement nouveau dans la littérature³⁰ et sa définition ne fait pas l'unanimité. Si certaines caractéristiques fondamentales sont partagées, d'autres sont interprétées différemment selon les auteurs ou tout simplement ignorées. Plusieurs termes sont d'ailleurs employés pour désigner la communauté de pratique (ou d'autres phénomènes voisins) : « communauté d'apprentissage », « communauté d'intérêts », « communauté scientifique », « communauté professionnelle », « forum de discussion », « groupe de travail », etc.

Nous ferons le tour de la question et pourrions ainsi dégager la définition du concept de communauté de pratique qui servira la présente recherche.

3.1.1 Définition du concept

La communauté de pratique peut se définir en fonction des trois caractéristiques suivantes: sa nature, sa finalité et son mode de fonctionnement.

³⁰ Bien que déjà, au Moyen Âge, on peut repérer des regroupements assimilables à la communauté de pratique. Pensons au maître artisan autour duquel gravitaient des apprentis. La formation dans les ateliers se faisait d'une manière plutôt informelle, par l'observation, la pratique et les conseils du maître artisan. Une fraternité assurait par ailleurs le maintien des savoir-faire et la protection des intérêts du groupe d'apprentis.

3.1.1.1 Sa nature

On confond souvent dans la littérature la nature informelle de la communauté de pratique avec des regroupements permanents d'individus, comme l'équipe de travail (ou groupe opératoire), le groupe semi autonome; ou avec des regroupements ponctuels et temporaires comme le groupe de projet, le forum de discussion. Pourtant, les principaux auteurs qui s'intéressent à la notion de communauté de pratique insistent sur l'idée de « groupe informel » (Davenport, 2001; Brown et Duguid, 1991,1998; Wenger, 1998; Smith, 2001; Cook et Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993).

Citons par exemple Davenport (2001), pour qui la communauté de pratique consiste en :

« [...] a flexible group of professionals, informally bound by common interest, who interact through interdependent task guided by common purpose thereby embodying a store of common knowledge. » (p.62)

Smith (2001) en dira ceci :

« Historically, communities of practice are made up of groups that are informally bound together by shared expertise and a passion for a joint enterprise. » (p.318)

Si l'on accepte alors cette idée que la communauté de pratique est fondamentalement un groupe informel, quelques nuances s'imposent, notamment par rapport à sa finalité.

3.1.1.2 Sa finalité

Si l'on en croit les tenants de la psychologie du travail et des organisations, le groupe informel est une sorte de dispositif d'adaptation au travail caractérisé par le soutien que ses membres y retrouvent pour leur « mieux-être » et leur « mieux-faire » (Labrie et Brunet, 1998; Lortie et *al.*, 1995). Dans les faits, le groupe informel servirait deux principales finalités pour ses membres : leur protection contre des menaces éventuelles et vis-à-vis desquelles une personne seule n'y arriverait pas et l'entraide mutuelle en regard du travail, comme l'échange de faveurs, de support matériel ou de privilèges personnels (Brunet et Savoie, 2003; Brunet et *al.*, 1998).

Partant, la cohésion des membres d'une communauté de pratique reposerait sur un autre type particulier de finalité. Elle serait orientée vers une sorte de pratique réflexive visant le perfectionnement de ses membres dans un domaine commun (Wenger, 1998). Pensons par exemple à des chercheurs universitaires qui décident de se regrouper de manière informelle pour échanger sur leur pratique. La défense des intérêts du groupe servirait surtout l'expertise et moins la protection contre une menace extérieure. Également, l'entraide en serait une de partage d'idées, et de savoir-faire « informels » plutôt que de ressources tangibles ou de privilèges.

Dans cette perspective, précisons que la conception socioconstructiviste du savoir organisationnel n'est pas étrangère à celle de la communauté de pratique. On sait bien en effet que c'est à travers ces communautés de pratique que le savoir, plus spécifiquement dans sa forme tacite, se construit socialement (Nonaka et *al.*, 2000; McAdam et McCreedy, 2000; McDermott, 1999). Les membres d'une communauté de pratique profiteraient des échanges verbaux qu'ils entretiennent

entre eux pour se transmettre des savoir-faire tacites (Cook et Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993). C'est aussi l'avis de Wenger (1998) pour qui la communauté de pratique fournit à des personnes l'occasion de « négocier des significations », des significations qui constituent avec le temps une sorte de répertoire partagé qui englobe des supports tel que des routines, des mots, des procédures, des histoires, des symboles et des concepts³¹.

L'appartenance à une communauté de pratique renvoie donc aux savoirs tacites et à leur transmission au sein de cette communauté.

3.1.1.3 Son mode de fonctionnement

La communauté de pratique est régie par des règles d'actions informelles et sa cohésion repose sur la transmission des savoirs tacites. On s'entend également sur le fait que l'appartenance à la communauté de pratique, tout comme au groupe informel, est une action volontaire. On en fait partie seulement si on le veut bien.

Cette appartenance délibérée à une communauté de pratique dépendrait d'une disposition personnelle à transmettre des savoirs et d'une volonté à parfaire son expertise. Pour Wenger (1998), l'appartenance à une communauté de pratique est le résultat d'un engagement actif, respectant les principes de la mutualité et, fondé sur une sorte de négociation de sens. Cette forme d'engagement serait au cœur de la cohésion du groupe informel que constitue la communauté de pratique.

³¹ La communauté de pratique pourrait ainsi représenter une forme plus évoluée que de petites entités informelles qui rassemblent des personnes dans le but de résister à toute forme d'aliénation au travail (Brunet et Savoie, 2003).

Faire partie d'une communauté de pratique dépendrait également de la complémentarité des compétences et de la capacité de chaque membre de ce groupe à combiner ses savoirs avec ceux d'autres personnes (von Krogh et *al.*, 2000). Il s'en dégagerait une sorte de responsabilité partagée entre les membres de la communauté de pratique, englobant un ensemble de règles, d'objectifs et de normes de comportement (Wenger, 1998). Bès (1998) utilise le terme « savoir collaborer » pour désigner la maîtrise des règles et des pratiques « implicites » et indispensables au fonctionnement d'une communauté de pratique.

Une autre facette du fonctionnement d'une communauté de pratique se rapporte à son autorégulation. Il serait en effet plutôt inusité par exemple qu'un dirigeant d'entreprise décide de mettre sur pied une communauté de pratique pour ses employés. La communauté de pratique s'organise d'elle-même.

A cet égard, Brown et Duguid (1998) mentionnent que le caractère social de la communauté de pratique, lié notamment au type de savoirs qui y circulent, explique pourquoi elle est difficile à organiser : « *That is, know-how is to a great extent the product of experience and the tacit insights that experience provides* » (p.95); parfois ses membres ne se percevant pas comme en faisant partie: « *Communities of practice do not necessarily think of themselves as a community in the conventional sense* » (p.96).

Dans le même sens, Wenger et Snyder (2001) disent que les gestionnaires qui s'intéressent de trop près aux communautés de pratique dans leur organisation risquent plutôt de les entraver. Vouloir en contrôler le fonctionnement risque même d'y mettre fin, d'où l'idée de favoriser la communauté de pratique par des interventions indirectes (Kok, 2000). Pensons par exemple à des ressources facilitatrices, comme une salle de rencontre, une activité sociale, un support

informatique, etc. Ce genre d'intervention s'avère par contre limitatif si le contexte organisationnel n'est pas pris en compte (Hatchel et *al.*, 2002).

En résumé, nous pouvons dire que la communauté de pratique fournit à ses membres un espace « volontaire » d'échange d'idées et de « bons procédés ». Ses principales caractéristiques sont sa nature informelle et le fait que sa cohésion repose sur le désir de saisir et de léguer des savoir-faire, entre autres tacites, à d'autres personnes.

3.1.2 Différentes formes de communauté de pratique

Nous pouvons cerner trois principales formes de communauté de pratique : la forme « passive », la forme « intensive » et la forme « extensive ». Ces différentes formes de communauté de pratique se distinguent entre elles selon le degré d'encadrement de l'objectif poursuivi soit par les membres du groupe lui-même ou bien par un acteur extérieur au groupe, généralement un facilitateur.

3.1.2.1 La forme passive

Si l'on accepte l'idée que la communauté de pratique est au sens fondamental du terme un « groupe informel » (Brown et Duguid, 1998; Davenport, 2001; Wenger, 1998; Smith, 2001; Cook et Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993), on admet qu'elle peut exister dans l'organisation sous une forme plutôt passive. Il s'agirait alors d'un regroupement restreint et informel d'individus dont la cohésion découle d'une volonté non déclarée (non officialisée) d'échanger sur le travail, entre autres. Par exemple, il pourrait s'agir de personnes qui se fréquentent volontiers, souvent pour des activités qui n'ont pas nécessairement un rapport avec le travail (ex. : repas, pause, activité sociale, etc.), pour entretenir des relations amicales en lien avec le travail. La transmission des savoirs tacites au

sein de cette forme de regroupement se ferait naturellement, spontanément, et selon la disposition de chaque personne à transmettre ses savoirs. Il s'agirait alors, au sens propre du terme, d'un groupe informel dont l'existence passe plutôt inaperçue dans l'organisation.

3.1.2.2 La forme intensive

On pourrait dire qu'une forme intensive de communauté de pratique existe lorsqu'un groupe de personnes se veut plus « reconnu » qu'un groupe informel au sens large. Il s'agit toujours d'un groupe informel dont l'objectif d'apprentissage mutuel est plus évident, plus entendu.

Pensons ici à ces « cracks » de l'informatique, passionnés par ce qu'ils font, toujours à l'affût des nouvelles tendances, des nouvelles technologies ou des derniers articles publiés dans le domaine et qui cherchent à se regrouper pour parfaire leurs pratiques, résoudre des problèmes et corriger les faiblesses des systèmes par l'échange et la critique³². Il s'agit toujours d'un groupe informel mais la transmission des savoir-faire apparaît comme la finalité convenue entre tous.

Une communauté de pratique de forme « intensive » pourrait par ailleurs résulter d'une action extérieure au groupe en question. Un gestionnaire pourrait, par exemple, mettre sur pied des activités sociales en vue de favoriser l'émergence de groupes informels au sein de son organisation, ou encore, il pourrait renforcer un

³² On parle ici de « communauté d'usagers de logiciels » et du « forum de discussion », caractérisé par sa forme « virtuelle ».

groupe déjà formé en mettant à leur disposition un support informatique (un forum de discussion ou des bases de données utiles³³).

Selon David et Foray (2002) :

« Une communauté intensive en connaissance est une communauté dans laquelle une part non négligeable de ses membres produit et reproduit la connaissance, dont les contours délimitent un espace public (ou semi-public) de circulation des savoirs et où l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication a radicalement réduit les coûts de codification et de distribution de la connaissance. » (p.19)

Si l'on en croit toutefois McAdam et McGreedy (2000), la communauté de pratique, dans sa forme intensive, se distingue de tout groupe que l'entreprise met « formellement » sur pied (parfois « électroniquement ») dans l'organisation pour un temps déterminé, le temps par exemple de diffuser des savoirs dans l'organisation³⁴. Une communauté de pratique de forme « intensive » désigne ici tout regroupement de personnes qui participent aux discussions pendant assez longtemps pour que se tisse un réseau de rapports sociaux fondé sur le partage de savoir-faire.

³³ Le terme « communauté virtuelle de pratique » est parfois utilisé pour désigner les personnes qui utilisent intensivement les technologies de l'information et de la communication pour partager leurs savoir-faire, notamment au moyen du réseau Internet, des groupes de discussion, de salles de réunions virtuelles et de la téléconférence. Traduit librement de l'anglais « virtual community of practitioners », l'expression paraît quelque peu réductrice puisque ceux qui utilisent ce terme ne considèrent pas la « communauté » comme telle (les praticiens et les pratiques (les types de savoir-faire dont il est question), mais surtout le fait que le groupe évolue dans un environnement virtuel.

³⁴ La communauté de pratique intensive se distingue de la « communauté d'intérêt », dont le seul point d'encrage est de communiquer et d'échanger sur le travail en général. Ce dernier regroupement peut parfois être encore moins actif qu'une communauté de pratique passive.

3.1.2.3 La forme extensive

Une communauté de pratique « extensive » est un regroupement de personnes dont la cohésion repose sur la production et la circulation de nouveaux savoirs. Ce sont toujours des groupes informels, mais plus encadrés que la forme intensive.

On parlera ici d'un réseau organisé par un tiers dont le rôle est de mettre en relation des experts provenant de disciplines ou d'organisations diverses, voir même compétitives³⁵. Les membres d'une communauté de pratique extensive deviennent des personnes-clé pour l'entreprise dans la mesure où ils conservent un lien professionnel avec des experts extérieurs, par le biais de la communauté de pratique.

Comme le souligne David et Foray (2002) :

Ce sont des communautés de connaissances, c'est-à-dire des réseaux d'individus dont l'objectif fondamental est la production et la circulation des savoirs nouveaux et qui interconnectent des personnes appartenant à des entités différentes, voire rivales. » (p.19)

Certains diront que la communauté de pratique extensive est caractérisée par sa dimension « virtuelle », puisque l'informatique constitue le moyen privilégié de transmission des savoirs. Il appert qu'elle se distingue plutôt par ses membres, qui sont « choisis » parce qu'ils possèdent des capacités de création et de reproduction de savoirs particuliers³⁶.

³⁵ On désigne ces personnes en gestion « agents de liaison » et en gestion des savoirs « knowledge brokers ».

³⁶ La communauté de pratique « extensive » se distingue également de la « communauté professionnelle » ou « scientifique » dont les membres, producteurs de savoirs, sont encadrés par les institutions (par exemple les universités).

Une communauté de pratique extensive pourrait exister au-delà des limites de l'organisation. Un exemple de cette forme de communauté de pratique est le réseau formé de médecins-chercheurs qui documentent leur pratique et la mettent à la disposition d'autres médecins (dans une autre institution, un autre pays...) en utilisant par exemple le multimédia.

On comprend alors que cette forme extensive de la communauté de pratique est moins informelle que les formes précédentes et s'éloigne donc de l'essence même du groupe informel proprement dit.

En marge donc de toute division formelle du travail, on peut dire qu'une transmission des savoirs tacites s'exerce au sein de ces petits groupes informels désignés comme des communautés de pratique, soit des groupes qui se forment plus ou moins spontanément autour d'une tâche particulière, d'une technologie, d'une entreprise (Dieng et *al.*, 2000) ou d'un problème spécifique.

Quelle que soit sa forme (passive, intensive ou extensive), la communauté de pratique est orientée vers la transmission des savoirs³⁷. Ce sont tous des groupes régis par des règles de fonctionnement informelles et leur cohésion dépend du respect de ces règles (réciprocité, divulgation, etc.). Une part considérable des savoirs qui circulent dans ces communautés de pratique est de nature « tacite », ce qui renforce leur importance notamment en matière de « mémoire organisationnelle » ou de transmission des savoirs tacites dans l'organisation.

³⁷ La transmission des savoirs pourrait par ailleurs dépendre d'événements particuliers, auxquels est souvent conféré un caractère plus social (la visite d'entreprises, des séminaires, une fête, un atelier de travail, etc. Lorsqu'une communauté de pratique est ainsi « organisée » on parle dans certains cas d'un groupe de travail, ou d'un groupe opérationnel (« knowledge workshop ») permettant de réunir des experts, de susciter entre eux des regroupements informels, afin de décloisonner des savoirs tacites par la socialisation (von Krogh et *al.*, 2001).

3.1.3 Un modèle représentatif

On reconnaît, théoriquement, que la gestion des savoirs doit composer avec l'existence de ces communautés de pratique au sein de l'organisation (Davenport, 2001; Trenten, 2001; Smith, 2001; McAdam et McCreedy, 2000; McDermott, 1999; Cohen, 1998; Bès, 1998; Brown et Duguid, 1998; Léonard et Sensiper, 1998; etc.). Toutefois, la littérature ne rapporte aucune démonstration empirique de l'effet de la communauté de pratique sur la transmission des savoirs tacites. La recherche s'attache à développer des modèles d'intervention faisant référence à la communauté de pratique en tant que simple outil de gestion des savoirs.

Parmi les plus importants modèles développés autour de cette notion de communauté de pratique, celui élaboré par Nonaka et *al.* (2000) nous permet de jeter les bases de la présente recherche, en ciblant dès le départ des groupes informels comme autant de catalyseurs dans la transmission des savoirs tacites.

Pour illustrer leur théorie, Nonaka et *al.* (2000) renvoient au mot japonais « *ba* », qui signifie « lieu de création ». Ce concept unifie les espaces physique, virtuel et mental qui fondent tout processus de création en milieu organisationnel. L'élément clé du concept de « *ba* » est l'« interaction ». Plutôt que de dépendre d'expériences individuelles en milieu de travail, la création de savoirs se rattache à différents types d'interaction qui coexistent dans l'organisation.

La figure 2 illustre ces différents types d'interactions. Le modèle comporte deux axes. L'axe horizontal renvoie aux modes d'interaction individuel et collectif. L'axe vertical est celui des médias utilisés pour transmettre des savoirs et en regroupe deux types : le « face-à-face » et le virtuel. La superposition de ces deux axes donne quatre contextes dans lesquels les membres d'un groupe sont susceptibles d'interagir. Chacun de ces contextes correspond à un mode

particulier de conversion du savoir : la socialisation, la formalisation, la combinaison ou l'intériorisation.

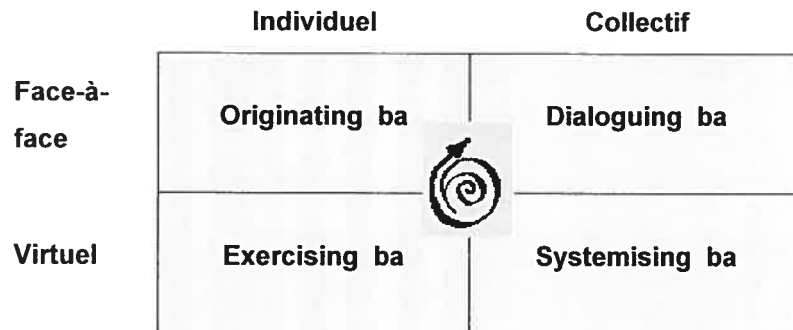


Figure 2 : Les types de contexte selon le concept « ba »

Originating « ba »

Ce type de contexte est individuel. Il incarne les endroits dans l'organisation où l'individu peut partager ses expériences, ses sentiments, ses émotions et ses représentations du travail avec d'autres individus. Ce contexte reflète la proximité des individus dans l'organisation et traduit donc la socialisation comme mécanisme de transmission du savoir tacite par la pratique, l'expérience, l'observation et l'échange direct, d'où l'expression « *originating interaction* ».

Dialoguing « ba »

Il s'agit d'un contexte où se rassemblent des individus qui partagent des intérêts et des idées communs au sujet du travail. La forme d'interaction est ici discursive. Par des mots, des modèles, des métaphores et des analogies, les personnes parviennent (collectivement et en « face-à-face ») à formaliser autant que possible des savoirs tacites, permettant ainsi à d'autres personnes dans l'organisation d'en tirer profit. Ce contexte de transmission des savoirs est plus délibéré, son but est déclaré et admis de tous. La complémentarité des expertises rassemblées constitue un élément clé de la formalisation des savoirs.

Systemising « ba »

Il s'agit ici d'un contexte d'interaction collective et virtuelle. Ce contexte permet à des personnes de se réunir et d'échanger sur les savoirs formalisés. Il s'agit ici de convertir des savoirs formalisés en savoirs plus complexes. Ce processus permet ensuite la diffusion de savoirs formalisés à l'échelle de l'organisation. On peut penser, entre autres, aux savoirs traités au moyen des nouvelles technologies de l'information et de la communication (collectifs, bases de données, etc.) dont les applications instaurent le partage et la collaboration dans l'organisation.

Exercising « ba »

Ce dernier contexte est individuel et virtuel. À partir des savoirs complexes, des individus arrivent à créer de nouveaux savoirs à caractère tacite. L'individu s'approprié des savoirs formalisés, les expérimente, pratique ou perfectionne ses savoir-faire. L'interaction se fait à partir de savoirs contenus dans des documents.

Le concept de « *ba* » s'assimile à la notion de communauté de pratique (Nonaka et al., 2000)¹. Le savoir tacite se développerait par l'apprentissage en petits groupes informels et dépendrait de ce processus (en forme de « spirale ») de conversion du savoir : du tacite vers l'explicite, pour ensuite aboutir à des savoirs complexes qui entraînent ensuite des savoirs tacites innovants. Semblablement au « *dialoguing ba* », la transmission des savoirs au sein d'une communauté de pratique dépend de la volonté de chacun des membres à transmettre son expertise et/ou à se perfectionner selon la critique d'autres membres du groupe, sur une base informelle.

¹ Le type de communauté propre au concept « *ba* » se distingue en ce qu'il est spécifique à l'innovation, alors que la communauté de pratique telle que définie en gestion des savoirs serait plus générale et correspondrait à toute forme de regroupement informel dont le but est la transmission de savoir-faire liés au travail.

3.2 LA CONFIANCE EN MILIEU ORGANISATIONNEL

Dans leur ouvrage intitulé « *Enabling Knowledge Creation* », von Krogh et al. (2000) affirment que les savoirs tacites sont généralement sous-utilisés dans les entreprises. On met en cause le contexte organisationnel et plus spécifiquement la manière dont les gestionnaires de l'entreprise traitent leurs employés. La *confiance* ressentie par les employés impliqués dans un processus de transmission des savoirs serait tout aussi importante pour la transmission des savoirs que l'existence même de ces communautés de pratique au sein de l'organisation.

De manière générale, la confiance renvoie à un état de conscience, un sentiment qui fait que l'on se fie à quelqu'un ou à un groupe de personnes. La confiance serait une condition nécessaire au « savoir organisationnel ». Une organisation caractérisée par un climat de confiance favoriserait la collaboration et le partage de savoirs entre ses membres au niveau de la « communauté » de travail (Iivonen et Huotari, 2000).

Cette notion de confiance liée à la transmission des savoirs dans l'organisation est étudiée sous trois angles: la confiance inter-organisationnelle, la confiance organisationnelle et la confiance intra-groupe.

3.2.1 La confiance inter-organisationnelle

Une revue de littérature réalisée par Ingham (1994) montre l'importance du contexte organisationnel lorsque différentes entreprises s'associent en vue de partager leur expertise respective. L'auteur renvoie à une forme particulière de l'organisation : structure souple, caractérisée par l'autonomie individuelle et des relations informelles; style de gestion qui se traduit par les systèmes de

récompenses et de sanctions; rotations de postes et plans de carrière. Ces différentes variables favoriseraient la transmission des savoirs entre différentes organisations².

Poussant la réflexion, Ingham et Motte (2000) en arrivent à la conclusion que le climat de confiance serait encore plus déterminant que cette forme « organique » d'organisation. Les auteurs définissent cette confiance comme un sentiment qui permet à chaque partenaire d'être convaincu de la bonne foi de l'autre, que ce soit sur le plan technique (lorsque des partenaires reconnaissent mutuellement leurs expertises techniques) ou sur le plan de la collaboration comme telle (« confiance de bon vouloir »).

Plusieurs études de cas rapportées par Inkpen (1996) renforcent également l'importance de la confiance dans un processus de transmission des savoirs inter-organisationnel. Un climat de confiance se développe avec le temps et dépendrait de l'histoire d'événements qui façonne la réputation de chaque partenaire en matière de transmission des savoirs. Le comportement des gestionnaires impliqués dans le processus de socialisation des employés qu'ils dirigent serait un élément déterminant.

² Dans le cas par exemple d'un partenariat ou d'une coopération d'impartition.

3.2.2 La confiance intra-organisationnelle

L'influence du climat de confiance sur la transmission des savoirs tacites est également importante au sein même de l'organisation. La plupart des discours en gestion des savoirs postulent d'ailleurs qu'une communauté d'intérêts dans l'organisation et l'absence de rapports conflictuels constituent une condition essentielle à la transmission des savoirs tacites (Mayère, 1995; Durrance, 1998).

Boudreau et Couillard (1999) insistent sur l'importance de créer un environnement propice à la transmission des savoirs tacites dans l'organisation. Un tel environnement se traduit par l'ouverture d'esprit des gestionnaires et l'importance qu'ils attribuent à l'utilisation des savoirs tacites dans l'organisation. Divry, Debuissou et Torre (1998) stipulent également qu'une organisation qui apprend dépend de l'ambiance perçue ou de la confiance ressentie par ses membres.

Selon Ferrary (1999), la nature même du savoir tacite expliquerait pourquoi sa transmission dans l'organisation est liée à la confiance. Prenons par exemple un contexte organisationnel très compétitif, où par ailleurs le savoir « non formalisable » procure à certaines personnes des privilèges; il faudra s'assurer que la transmission de ses savoirs tacites n'encourra pas une perte de privilèges pour la personne qui les transmet⁴⁰, d'où l'importance de créer un climat qui favorise la confiance. La « collaboration » entre les membres de l'organisation serait essentielle à la transmission des savoirs tacites au sein de l'organisation (Iivonen et Hustari, 2000).

³⁹ Dans le cas par exemple d'un partenariat ou d'une coopération d'impartition.

⁴⁰ Ou lui apportera même des récompenses...

Enfin, cette notion de confiance au niveau de l'organisation serait fonction des caractéristiques particulières de l'organisation comme par exemple l'absence de contraintes à la socialisation (Eraut, 2000), le respect et l'engagement personnel, la facilité d'apprentissage par l'action et l'enrichissement du travail (Durrance, 1998).

3.2.3 La confiance intra-groupe

livonen et Huotari (2000) mentionnent que la confiance ressentie entre les membres d'une même communauté de pratique dépend de certaines variables de contexte. Des études de cas pointent l'autonomie, l'enrichissement du travail, le support de la part des gestionnaires et la communication ouverte comme étant les principales variables de contexte. Le climat de confiance que ces éléments suscitent au sein par exemple d'une communauté de pratique aurait une influence sur la transmission des savoirs tacites. Toujours selon ces auteurs, l'idée de confiance implique que les membres d'une communauté de pratique n'auront pas tendance à dissimuler leurs savoirs mais voudront volontiers les mettre en œuvre et les transmettre.

Divry, Debuisson et Torre (1998) mentionnent également l'importance de l'« ambiance » et d'un consensus significatif entre les membres d'un groupe. Une culture organisationnelle caractérisée par une confiance mutuelle serait donc l'élément central de la transmission des savoirs tacites.

Il apparaît important de souligner à ce moment-ci que l'ensemble de ces recherches ne révèlent que des informations somme toute sommaires et fragmentées sur le rôle du climat organisationnel dans la transmission des savoirs tacites. De fait, on s'entend sur des déterminants « objectifs » de la transmission

des savoirs tacites, la tendance étant que la forme « organique » de l'organisation favorise la transmission des savoirs tacites. On s'entend également sur le climat de confiance, laissant entrevoir l'aspect plus « subjectif » des variables de contexte.

Cependant, on ne fait qu'effleurer les constituants du climat organisationnel, sans jamais vraiment clarifier et comparer leur effet respectif sur la transmission des savoirs tacites. Les études en gestion des savoirs s'attachent davantage à livrer des recommandations en regard de la confiance et de son effet sur la transmission des savoirs dans les organisations qu'à élaborer et vérifier des modèles du climat organisationnel favorisant la pleine circulation des savoirs, dont les savoirs tacites.

On pourrait croire qu'une certaine ambiguïté conceptuelle persiste quant au rôle du climat organisationnel dans la transmission des savoirs tacites dans l'organisation. Il serait donc judicieux d'approfondir cette question, d'autant plus que cette variable, prédominante, ne semble s'appuyer, pour tout fondement empirique, que sur quelques études de cas.

3.3 PROPOSITION D'UN MODÈLE

La présente recherche repose sur un modèle élaboré à partir des principaux constituants du climat organisationnel.

3.3.1 Le climat organisationnel

Le climat organisationnel traduit la manière dont une organisation, et ses membres, interagissent ensemble. Il est question de perceptions partagées par les membres d'une même entité organisationnelle, en regard des conditions de travail

et des événements qui se déroulent au sein de l'organisation (Brunet et Savoie, 1999).

Le climat organisationnel constitue ainsi une dimension subjective des conditions de travail et renvoie à comment les membres d'une organisation évaluent et vivent leur milieu de travail:

« Quand on parle du climat, il s'agit finalement de la mesure de la qualité avec laquelle les individus se sentent traités ou considérés dans leur vie de travail. » (Brunet et Savoie, 1999, p.39)

Toujours selon Brunet et Savoie (1999), le climat organisationnel est un concept multidimensionnel qui englobe en premier lieu les variables causales suivantes : la structure organisationnelle, les politiques et les règlements imposés par la gestion, le système d'incitation au travail, la culture organisationnelle et le style de leadership.

Le climat organisationnel renvoie également à des variables intermédiaires qui traduisent l'effet des variables causales sur les perceptions partagées par les membres d'une entité organisationnelle. Les constituantes essentielles du climat organisationnel sont les suivantes : le degré d'autonomie au travail, le degré de contrôle sur son propre travail, l'environnement physique immédiat, la considération et le respect au travail, la qualité des relations intergroupe et le système de mobilisation en vigueur.

Finalement, mentionnons les variables modératrices qui constituent les caractéristiques individuelles du climat, comme le statut de l'employé, le palier hiérarchique et l'implication au travail. Ces différentes variables causales, en

relation les unes avec les autres, expliquent la dynamique du climat organisationnel.

D'après cette définition, il nous est permis de croire qu'il existe un lien très étroit entre les variables du climat organisationnel et les variables de contexte étudiées (souvent séparément) en gestion des savoirs. De fait, plusieurs des variables de contexte étudiées en gestion des savoirs renvoient aux variables causales du climat organisationnel.

Prenons par exemple la culture organisationnelle et les valeurs qui la caractérisent : la communication, l'engagement des acteurs de l'organisation (Ballay, 1999; Savary, 1999; von Krogh et al. 2000), le changement (Pfeffer et Sutton, 1999), le partage des savoirs et l'innovation (Hackbarth et Grover, 1999). La culture organisationnelle est parfois désignée comme étant également un obstacle à la gestion des savoirs (Ruggles, 1998) et les comportements des dirigeants (Drucker, 1999; Fahey, 1998; McDermott, 1999; O'Dell et Grayson, 1998) et les politiques de l'entreprise (von Krogh et al. 2000) sont au cœur de la problématique.

Toutefois, l'intérêt pour le climat organisationnel, particulièrement en gestion des savoirs, s'arrête surtout aux constituantes qui font appel aux perceptions des individus, comme l'autonomie individuelle, l'environnement, les contraintes imposées par l'organisation, les relations inter-groupe et les incitatifs. Examinons plus avant ces variables en regard de la gestion des savoirs.

3.3.1.1 L'autonomie individuelle (et la considération)

Cette dimension renvoie à des éléments tels que la latitude décisionnelle, la responsabilité, la possibilité de se dépasser (de se développer) dans le travail ainsi

qu'aux sentiments de valeur et de fierté que le travail procure. L'autonomie individuelle réfère également à la responsabilité et à l'indépendance des individus dans l'organisation (Brunet et Savoie, 1999; Roy, 1994).

Dans le cadre de la gestion des savoirs, cette dimension est abordée en regard des obstacles que l'absence d'autonomie pose à la transmission des savoirs dans l'organisation. Pour un, McDermott (1999) mentionne qu'un processus de création de savoirs existe à l'état naturel dans toute organisation. Il suggère de laisser à ceux qui utilisent les savoirs une grande marge de manœuvre dans l'organisation par rapport à ces savoirs. D'autres insistent sur l'importance de développer dans l'organisation un climat organisationnel positif et d'encourager les employés à prendre des risques dans leur travail (Pfeffer et Sutton, 1999).

Selon Milliot (1999), une structure décentralisée (pouvoir de décision) serait un élément du climat organisationnel qui influence la transmission des savoirs tacites dans l'organisation. L'autonomie qui résulte d'une structure décentralisée permettrait la pratique de savoir-faire que l'entreprise ne maîtrise pas, comme par exemple des procédures spontanément mis en œuvre par les acteurs dans l'organisation.

Pour Ferrary (1999), la transmission des savoirs tacites dans l'organisation exige l'appui constant des dirigeants de l'entreprise et se traduit par la décentralisation. On doit donner plus de place et de pouvoir à l'expertise individuelle. Von Krogh et *al.* (2000) diront que la transmission des savoirs tacites est tributaire du comportement des gestionnaires qui accorderont (ou pas) une marge de manœuvre suffisante à l'employé dans l'exercice de nouveaux savoir-faire.

3.3.1.2 L'environnement physique

Cette dimension touche des éléments rattachés à l'environnement physique dans lequel évolue l'individu. Pensons par exemple à la perception qu'ont les personnes du confort dans leur milieu de travail : température, éclairage, décor, ventilation, propreté, et espace disponible (Brunet et Savoie, 1999; Roy, 1994).

On pourrait faire un rapprochement avec l'élément de « proximité » qui est amené en gestion des savoirs. Certains chercheurs soulignent en effet l'importance de dessiner un environnement favorisant la proximité entre les personnes, permettant ainsi une meilleure circulation des savoirs tacites (Holtshouse, 1998; Leonard et Sensiper, 1998; Brown et Duguid, 1998). Cette proximité favorise la socialisation directe, processus fondamental en regard de la transmission des savoirs tacites (Mascitelli, 2000; McDermott, 1999; Nonaka et Takeuchi, 1995) par l'observation, la pratique (Bourdreau et Couillard, 1999) et l'expérience directe (Ferrary, 1999). Reste que le confort, ou l'« inconfort » (physique ou mental) dans un environnement donné aura un effet certain sur la transmission des savoirs tacites, pouvant aller jusqu'à modifier l'interaction, malgré la proximité des personnes impliquées.

3.3.1.3 Les contraintes imposées par l'organisation

Il s'agit ici des règles qui encadrent ou régissent les façons de faire et les attitudes au travail, de même que le degré d'intransigeance dans leur application, tels que perçus par les personnes (Brunet et Savoie, 1999; Roy, 1994).

En gestion des savoirs, on parlera plutôt de la formalisation du comportement. A ce titre, Milliot (1999) affirme que la forme « organique » de l'organisation, qui traduit un type de climat positif, moins marqué par le respect des distances

hiérarchiques, le contrôle, les procédures contraignantes, la hiérarchie traditionnelle et les règles précises pour gérer par exemple les dossiers, favoriserait la transmission des savoirs tacites.

A l'instar de Milliot, plusieurs chercheurs insistent sur le fait qu'une structure « organique » favorise la dissémination des savoirs tacites dans l'organisation (Lejeune et *al.*, 2001; Hendricks et Vriens, 1999; Miles et *al.*, 1998; Reix, 1995; Savary, 1999; Tarondeau, 1998). Ce type de structure, qui renvoie à une logique de fonctionnement avant tout informelle, suppose des rapports sociaux non moins informels, et qui seront même considérés comme la pierre angulaire de l'innovation liée aux savoirs tacites dans les entreprises (Mayère, 1995; Nonaka et Konno, 1998; Savary, 1999; von Krogh et *al.* 2000).

Il demeure toutefois que ce type de fonctionnement n'est pas propre à toute organisation. Ainsi, une organisation au sein de laquelle le comportement est régulé par des règlements très stricts, des instructions opératoires précises et des descriptions de tâches détaillées, risque fort d'entraver la dissémination des savoirs, particulièrement des savoirs tacites si précieux à l'innovation (McDermott, 1999; von Krogh et *al.* 2000).

Nous comprenons alors qu'une organisation qui fonctionne selon une logique « bureaucratique » fortement enracinée dans l'entreprise, risque d'imposer une (des) contrainte(s) à la transmission des savoirs tacites.

3.3.1.4 Les relations intergroupes

Cette dimension englobe les relations de confiance, d'hostilité ou de coopération entre divers groupes à l'intérieur de l'organisation (Brunet et Savoie, 1999; Roy, 1994).

En gestion des savoirs, les auteurs abordent cette question en termes de division du travail et de division sociale. On retrouve en effet dans toute organisation une distribution des savoirs modulée sur les principes de la division du travail, de telle sorte que les savoirs, dans la plupart des cas, sont cloisonnés dans des secteurs bien délimités de l'organisation (Ballay, 1999; O'Dell et Grayson, 1998). Partant, les acteurs d'une même unité de travail partageront les mêmes spécialisations, les mêmes outils, les mêmes pratiques, et donc possiblement les mêmes savoirs formels et « informels ». À l'opposé, la présence d'équipes de travail au sein d'une organisation viendrait décroisonner les savoirs (Bourdreau et Couillard, 1999) puisqu'elles constituent une sorte de rupture de la division du travail.

On comprend alors que la division du travail a un lien évident avec la division sociale, qui plus est, de par l'existence de groupes plus ou moins formels au sein de cette division du travail. On peut également en déduire que le savoir dans une organisation ne sera ni réparti ni utilisé de la même façon, qu'il s'agisse tantôt d'ouvriers spécialisés, tantôt de techniciens ou de professionnels (Bès, 1998). Manifestement, selon le type de personnel dont il sera question, les relations inter-groupe seront déterminantes en regard de la transmission des savoirs. Les relations qui s'établissent entre ces divers groupes seront inévitablement caractérisées par la confiance, l'hostilité ou la coopération.

En gestion des savoirs, on parlera ici des intérêts et des jeux de pouvoir dans l'organisation et découlant, des savoirs volontairement non formalisés, de la résistance au partage des savoirs (Davenport et Klahr, 1998; Leonard et Sensiper, 1998; Reix, 1995). Les sources de pouvoir, les stratégies et le jeu des alliances deviennent donc des éléments dignes d'intérêt, puisqu'ils réfèrent aux enjeux inhérents aux savoirs dans une organisation (Lejeune et *al.*, 2001).

3.3.1.5 L'incitation au travail

Cette dimension se rapporte aux différentes actions destinées à encourager et à motiver les individus, comme par exemple des récompenses monétaires, les possibilités de promotion, le soutien moral, les ressources (Brunet et Savoie, 1999; Roy, 1994).

En gestion des savoirs, cette dimension est surtout abordée en termes d'approche des gestionnaires envers les employés (King, 1999). A ce titre, O'Dell et Grayson (1998) de même que plusieurs autres auteurs soulignent l'importance d'agir au niveau de la motivation, de l'encouragement, du soutien et de mettre en place des incitatifs en vue d'encourager la disposition à transmettre des savoirs (Kanter, 1999; Ruggles, 1998; Bhatt, 2001; Ingham, 1994). McDermott (1999) insiste sur l'importance d'un soutien intégré à la structure organisationnelle et Milliot (1999) précise que ce type d'intervention incitative aurait un lien très étroit avec le climat organisationnel.

Enfin, von Krogh et *al.* (2000) mentionnent, en regard des comportements des dirigeants, que leur aide devrait être accessible en tout temps et à quiconque en a besoin. Les auteurs parlent également de l'« empathie » qui suppose que l'expert se « mette dans les souliers du novice » pour qu'un transfert significatif ait lieu et pour que l'erreur, tel que le suggèrent ces auteurs, fasse partie intégrante de l'apprentissage. On suggère ainsi une certaine forme de liberté permettant à la personne d'exercer sans crainte constante de représailles ou de sanctions advenant une erreur de sa part.

3.4 EN CONCLUSION

Si les variables de contexte que nous venons d'explorer jouent effectivement un rôle dans tout processus de transmission des savoirs dans l'organisation le climat organisationnel s'avèrent donc un moyen intéressant pour étudier ce phénomène.

En ce sens, les variables étudiées permettent de jeter les bases d'un modèle qui intègre non seulement des faits organisationnels (les déterminants du climat organisationnel), mais également le système de représentations propres aux acteurs de l'organisation (les constituants du climat organisationnel) qui devient une clé de lecture de l'influence du contexte organisationnel sur la transmission des savoirs tacites. Le climat organisationnel s'alimente des perceptions « partagées » par les membres d'une entité organisationnelle.

Faisons le lien ici avec la communauté de pratique et la transmission des savoirs tacites, tel qu'abordé par plusieurs (Leonard et Sensiper, 1998; Batt, 2001; Brown et Duguid, 1998). Quelque soit l'impact de chacun des constituants du climat organisationnel sur la transmission des savoirs tacites au sein d'une communauté de pratique, le comportement des gestionnaires demeure au cœur de cette question.

On peut aisément concevoir par exemple qu'un climat ouvert caractérisé par la confiance favorisera la transmission des savoirs tacites. À l'opposé, un climat fermé compromettra la transmission des savoirs tacites. Les effets du climat organisationnel sur la transmission des savoirs tacites risquent alors d'être fort différents selon qu'il s'agit de membres ou de non membres d'une communauté de pratique.

Tout ceci nous mènera à la réalisation d'une étude empirique de l'influence de la communauté de pratique et du climat organisationnel sur la transmission des savoirs tacites, puisque la recherche actuelle, qui ne repose que sur quelques études de cas, demeure dispersée et fragmentaire.

CHAPITRE 4
LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

4. LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Rappelons l'hypothèse générale :

Une organisation caractérisée par un climat organisationnel ouvert (de confiance), où l'on retrouve notamment des communautés de pratique, favorise la transmission des savoirs tacites en milieu de travail.

Selon cette hypothèse générale, la communauté de pratique serait une condition souhaitable mais non suffisante à l'utilisation des savoirs tacites dans l'organisation. On en déduit que l'appartenance à une communauté de pratique est une variable qui intervient dans la relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail.

Diverses hypothèses de recherche mettent à l'épreuve cette proposition générale.

Dans un premier temps, Brown et Duguid (1991, 1998) stipulent que la transmission des savoirs tacites est liée à la socialisation. Ce phénomène se concrétise lorsque des personnes dans l'organisation socialisent et travaillent ensemble dans de petites unités connues sous le nom de « communauté de pratique ».

A cet effet, il est admis qu'une communauté de pratique existe dès que nous sommes en présence d'un groupe informel (Smith, 2001; Cook et Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993) et que les membres de ce groupe sont disposés à se transmettre des savoir-faire tacites (Cook et Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993; Tarondeau, 1998; Leonard et Sensiper, 1998; Régnier, 1995, etc.).

Ce type de groupe, plutôt restreint, agirait comme une sorte de catalyseur de la transmission des savoirs dans l'organisation, d'où l'hypothèse suivante :

H₁ :

Les membres d'un groupe informel se transmettent plus facilement entre eux les savoirs tacites qu'ils ne le feraient avec les autres membres de l'organisation.

Si par ailleurs la disposition à transmettre des savoirs tacites est une condition personnelle (Lam, 2000; Albino et al., 1999; Wathne et al., 1996; Hamel, 1991), on peut s'attendre à ce que les personnes qui sont disposées à transmettre des savoirs tacites au sein d'un groupe informel se sentiront encore plus disposées que les non-membres d'un groupe informel à transmettre des savoirs tacites à des personnes ne faisant pas partie de leur groupe informel. S'ensuit l'hypothèse que :

H₂ :

Les membres du groupe informel transmettent plus facilement les savoirs tacites à des collègues de travail ne faisant pas partie de leur groupe que ceux-ci ne peuvent le faire entre-eux.

Si nous pouvons confirmer ces deux premières hypothèses, nous serions en présence de sujets dont les caractéristiques essentielles sont celles d'une communauté de pratique, c'est-à-dire des personnes qui se regroupent en de petites entités informelles en vue de se transmettre des savoir-faire tacites.

Partant, nous pourrions ensuite vérifier si, et dans quelle mesure la communauté de pratique exerce un effet sur la relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites.

En effet, les principaux auteurs qui traitent de la question de la transmission des savoirs tacites en milieu organisationnel l'associent à une forme de transfert des apprentissages en lien avec la communauté de pratique (voir : Nonaka et Takeuchi, 1995; Nonaka et Konno, 1998, von Krogh et *al.*, 2000). Nonaka par exemple renvoie à une sorte d'« *intériorisation* » qui se réalise au sein d'une « communauté de pratique ». Par le biais d'« échanges de bons procédés », de la discussion et de la pratique, les membres d'une communauté de pratique en viennent à mettre en œuvre de nouveaux savoir-faire tacites.

Toutefois, cette transmission des savoirs tacites serait plus efficace dans un contexte organisationnel favorable (McDermott, 1999). C'est également l'avis de von Krogh et *al.* (2000) et de bien d'autres (ex. : Iivonen et Huotari, 2000; Mayère, 1995; Boudreau et Couillard, 1999; Ferrary, 1999; Divry, Debuissou et Torre, 1998, etc.), qui définissent le contexte organisationnel en termes de confiance ressentie par les membres d'une entité organisationnelle.

On devra donc établir un modèle qui intègre le *climat organisationnel* pour vérifier son effet positif sur l'utilisation des savoirs tacites. Un climat organisationnel caractérisé par la confiance viendrait renforcer l'utilisation des savoirs tacites, d'où l'hypothèse suivante:

H₃

Il y a une relation significative entre la perception d'un climat organisationnel favorable et l'utilisation des savoirs tacites.

Les éléments du climat organisationnel examinés sont les suivants :

- l'autonomie individuelle au travail (McDermott, 1999; Pfeffer et Sutton, 1999; Milliot, 1999; Ferrary, 1999; von Krogh et al., 2000);
- l'environnement des personnes dans l'organisation (Holtshouse, 1998; Leonard et Sensiper, 1998; Brown et Duguid, 1998; Mascitelli, 2000; McDermott, 1999; Nonaka et Takeuchi, 1995; Bourdreau et Couillard, 1999; Ferrary, 1999);
- les contraintes imposées par l'organisation ou la formalisation du comportement (Hendriks et Vriens, 1999; Miles et al. 1998; Reix, 1995; Savary, 1999; Tarondeau, 1998; Mayère, 1995; Nonaka et Kono, 1998; von Krogh et al, 2000)
- les relations intergroupes (Ballay, 1999; O'Dell et Grayson, 1998; Bès, 1998; Bourdreau et Couillard, 1999; Davenport et Klahr, 1998; Leonard et Sensiper, 1998; Reix, 1995);
- l'incitation au travail (von Krogh et al., 2000; Milliot, 1999; Kanter, 1999; Ruggles, 1998; Bhatt, 2001; Ingham, 1994; McDermott, 1999).

Inspirés par les travaux de Nonaka et Takeuchi (1995); Nonaka et Konno (1998), ainsi que de ceux de von Krogh et al. (2000), on pourra vérifier l'influence de la communauté de pratique sur la relation entre le climat

organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites. On admet alors l'hypothèse suivante :

H₄ :

La relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites est fonction du sentiment d'appartenance à une communauté de pratique.

On voudra donc intégrer au modèle l'appartenance à une communauté de pratique pour son effet « incrémental », lorsque cette appartenance est positive sur la relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites.

Enfin, plusieurs auteurs affirment que la forme de l'organisation a un lien avec la transmission des savoirs tacites. La forme « organique » de l'organisation, dont la principale caractéristique est le peu de formalisation du comportement, favoriserait davantage les savoirs tacites, par opposition à une structure bureaucratique (Lejeune et *al.*, 2001; Hendriks et Vriens, 1999; Miles et *al.*, 1998; Reix, 1995; Savary, 1999; Tarondeau, 1998), d'où cette dernière hypothèse:

H₅ :

Une organisation de forme organique est plus favorable à la transmission des savoirs tacites qu'une organisation de forme bureaucratique.

Nous aurons ici l'occasion de vérifier les différences entre ces deux formes d'organisation en regard des variables déjà examinées : la présence de groupes informels (et de communautés de pratique) au sein de chaque organisation, et les différences au niveau de la disposition à transmettre des savoirs tacites et à utiliser des savoirs tacites en milieu de travail.

CHAPITRE 5
ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

5. ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Ce chapitre nous introduit à la méthodologie utilisée pour obtenir les données qui nous serviront.

5.1 LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire utilisé permet de mesurer les cinq dimensions suivantes : l'appartenance à un groupe informel, la transmission des savoirs tacites, l'utilisation des savoirs tacites, le climat organisationnel et les informations générales sur le répondant (voir : annexe A).

5.1.1 L'appartenance à un groupe informel

L'appartenance à un groupe informel a été mesurée au moyen de trois énoncés-critères issus des études de Lortie et *al.* (1995) et de Laroche (1991) sur les groupes informels. Il s'agit des trois énoncés-critères suivants :

- *Au travail, il y a un groupe d'au moins trois personnes que je fréquente volontiers.*
- *À l'intérieur de ce groupe, nous entretenons des relations amicales en lien avec le travail.*
- *Il arrive que nous nous rencontrons au travail pour des activités qui n'ont aucun lien avec le travail (ex. : repas, pause, activité sociale, etc.).*

Les énoncés sont précédés de directives permettant de préciser de quelle sorte de groupe il s'agit, en excluant notamment tout regroupement formel d'acteurs dans l'organisation (telle que l'équipe de travail proprement dite et le groupe semi-autonome).

Le sujet doit noter sur une échelle à deux options si oui ou non chacun des énoncés-critères lui convient. Un sujet ayant répondu dans l'affirmative aux trois énoncés-critères est désigné membre d'un groupe informel.

5.1.2 La transmission des savoirs tacites

Un instrument a été construit pour pallier à l'absence de mesures de la transmission des savoirs tacites. Dans un premier temps, nous retrouvons l'énoncé de la définition du savoir tacite :

Nous nous intéressons ici aux « tours de main », aux « trucs du métier » qu'une personne développe par elle-même avec le temps et qu'elle utilise adroitement pour résoudre des problèmes pratiques au travail. Ce type de savoir-faire est plutôt intuitif, très personnel et difficile à expliquer avec des mots.

Partant de cette définition, deux séries d'énoncés mesurent la disposition à transmettre des savoirs tacites. La première série d'énoncés se rapporte à deux dimensions de la disposition à transmettre des savoirs tacites au sein d'un groupe informel. Il s'agit de la disposition à saisir des savoirs tacites (4 items, comme par exemple « *J'observe les « trucs du métier » des membres de ce groupe* »). Il y a ensuite la disposition à léguer des savoirs tacites (4 items comme par exemple « *Je suis prêt à ce que des membres de ce groupe observent mes « trucs du métier »* »).

La deuxième série d'énoncés mesure la disposition à transmettre⁴¹ des savoirs tacites à des collègues de travail. La formulation des énoncés exclu comme cible

⁴¹ Terme générique englobant le fait de saisir et de léguer.

les membres d'un groupe informel et ne s'en tient qu'aux collègues de travail. Une partie des énoncés se rapporte à la disposition à saisir des savoirs tacites de collègues de travail (4 items, comme par exemple « *J'observe les « trucs du métier » de collègues de travail* »). Les autres énoncés mesure la disposition à léguer des savoirs tacites à des collègues de travail (4 items, comme par exemple « *Je suis prêt à ce que des collègues de travail observent mes « trucs du métier »* ou encore « *Je critique les « trucs du métier » de collègues de travail* »).

Selon les directives du questionnaire, le sujet répondra aux 16 énoncés s'il appartient à un groupe informel, et seulement aux huit derniers énoncés dans le cas contraire. Chaque sujet doit noter sur une échelle en six points, le degré de fréquence selon lequel l'énoncé s'applique à sa situation : (1) jamais, (2) très peu, (3) parfois, (4) souvent et (5) très souvent.

5.1.3 L'utilisation des savoirs tacites

La troisième partie du questionnaire porte sur l'utilisation du savoir tacite. Cette variable est mesurée au moyen d'un instrument inspiré du « *Use of Tacit Knowledge (U.T.K.)* » développé par Brockman et Simonds en 1997⁴². Le U.T.K. est constitué d'un ensemble unidimensionnel d'énoncés relatifs à la prise de décision en milieu de travail. Pour répondre à chacune des questions du U.T.K. le sujet utilise une échelle comportementale en cinq points constituée d'autant d'énoncés comportementaux différenciés. Les auteurs rapportent un coefficient (alpha) de consistance interne de 0,81. Cet indice excède celui de 0,70 qui constitue un seuil d'acceptabilité reconnu.

⁴² Droits d'utilisation octroyés essentiellement aux fins de la présente recherche.

Le U.T.K. fut traduit de l'anglais vers le français par une traductrice professionnelle. Le tout fut contre vérifié par deux autres personnes (bilingues) afin de reproduire le plus fidèlement possible les équivalences linguistiques (terminologie et sens des items). Le questionnaire est conçu pour des gestionnaires de niveau supérieur, par conséquent, certains items furent modifiés ou tout simplement éliminés. D'autres modifications au niveau de l'échelle d'évaluation font en sorte que l'instrument représente notre définition du savoir tacite tout en visant un éventail plus large de situations de travail.

La version finale comprend huit questions dont voici un aperçu : « *Lorsque vous prenez une décision importante au travail et qu'une action immédiate est requise, comment procédez-vous ?* ». Le sujet doit répondre au moyen d'une échelle graphique. Cette échelle permet de mesurer à quel point une personne prend des décisions au travail sans l'aide du raisonnement ou du savoir formalisé (faits, chiffres, etc.) et s'en remet à ses « trucs du métier » et ou à son « intuition ».

5.1.4 Le climat organisationnel

Le climat organisationnel a été mesuré au moyen du questionnaire sur le climat de travail (Q.C.T) issu des travaux de Roy (1989) et renouvelé par Savoie et *al.* en 1994. Les dimensions retenues sont : l'autonomie (5 items), la considération (5 items), l'environnement (7 items), les contraintes imposées par l'organisation (3 items), l'incitation au travail (6 items) et l'épanouissement (6 items). Le sujet utilise une échelle de type « Likert » qui comprend six échelons : (1) Tout à fait en désaccord, (2) Assez fortement en désaccord, (3) Un peu en désaccord, (4) Un peu en accord, (5) Assez fortement en accord et (6) tout à fait en accord.

Des items d'ancrage ont été utilisés à des fins de validation. Ces items mesurent les dimensions suivantes : les relations intragroupes (4 items), les relations avec le superviseur immédiat (4 items) et les relations inter-groupe (4 items). L'échelle utilisée pour cette partie est de forme « graphique »⁴³. Chaque item comprend deux descripteurs qualitatifs, chacun disposé à une des extrémités de l'échelle. Les concepts mesurés par les items d'une dimension donnée sont les suivants : méfiance/confiance, mépris/respect, amitié/hostilité et coopération/compétitivité. Les valeurs numériques séparant les extrémités de chaque échelle sont croissantes partant de 1 jusqu'à 6.

Les coefficients de consistance interne pour cet instrument sont tous acceptables : l'autonomie (alpha de 0.83), la considération (alpha de 0.77), l'environnement (alpha de 0.71), les contraintes imposées par l'organisation (alpha de 0.90), l'incitation au travail (alpha de 0.55), l'épanouissement (alpha de 0.94), les relations intragroupes (alpha de 0.87), les relations avec le superviseur immédiat (alpha de 0.92) et les relations inter-groupe (alpha de 0.91).

La version du questionnaire sur le climat organisationnel comporte au total 44 items recouvrant l'ensemble des dimensions mentionnées.

5.1.5 Informations générales

La dernière section du questionnaire est consacrée aux informations générales sur le répondant. Il s'agit de variables théoriquement et/ou empiriquement attachées (en termes de validité de construit) à la variable « utilisation de savoirs tacites ». Ces variables sont le genre, l'âge, le niveau d'éducation, l'ancienneté d'entreprise, l'ancienneté dans le poste et l'expérience.

5.1.5 Informations générales

La dernière section du questionnaire est consacrée aux informations générales sur le répondant. Il s'agit de variables théoriquement et/ou empiriquement attachées (en termes de validité de construit) à la variable « utilisation de savoirs tacites ». Ces variables sont le genre, l'âge, le niveau d'éducation, l'ancienneté d'entreprise, l'ancienneté dans le poste et l'expérience.

5.2 L'ADMINISTRATION DES QUESTIONNAIRES

Le questionnaire a été soumis¹ à un pré-test comportant deux étapes.

5.2.1 La première étape

Dans un premier temps, une partie du questionnaire a été soumise à un échantillon « captif » de 17 sujets oeuvrant dans divers entreprises et domaines. Avant d'aller plus loin, nous voulions vérifier le réalisme de l'approche en matière de mesure du savoir tacite².

Étant donné la disponibilité restreinte des sujets, seules les trois premières composantes du questionnaire ont été vérifiées : les énoncés-critères d'appartenance à un groupe informel, les échelles de la disposition à transmettre des savoirs tacites et les items d'utilisation des savoirs tacites. L'administration du questionnaire a été suivie d'une discussion de groupe ainsi que d'une série de 17 rencontres individuelles au cours desquelles il fut possible d'obtenir une critique individuelle du questionnaire.

¹ Durant l'été 2003.

² Une procédure plus usuelle aurait consisté à vérifier la validité de contenu avant d'aller sur le terrain.

5.2.1.1 Les premiers constats

Une « analyse d'items » a permis de vérifier le pouvoir discriminant des énoncés-critères de l'échelle d'appartenance à un groupe informel à partir d'un critère externe. Il s'agit du taux d'occurrence des groupes informels en milieu de travail, estimé à environ 50 % chez le personnel cadre (Lortie et *al.*, 1995). Dans ce pré-test, 53% de l'échantillon captif (soit 9 sujets sur 17) ont répondu dans l'affirmative aux trois énoncés-critères, ce qui constitue un indice de discrimination significatif. Les informations obtenues par les énoncés-critères s'avèrent alors rassurantes au niveau de la précision avec laquelle ils différencient des sujets en regard de leur appartenance ou non à un groupe informel.

La cohérence interitems de chaque échelle de la transmission des savoirs tacites a été vérifiée par le calcul du coefficient de fidélité « alpha ». Malgré le nombre réduit de sujets, la cohérence interitems de chaque échelle de la transmission des savoirs tacites correspond à un coefficient alpha supérieur à .90, ce qui représente un échantillonnage d'items suffisant et homogène.

Par ailleurs, l'étendue de la distribution des réponses à chaque item de l'échelle d'utilisation des savoirs atteste en partie l'absence de désirabilité sociale dans les réponses. Ces dernières varient de telle sorte que tous les échelons de l'échelle sont normalement utilisés. Toutefois, précisons que les réponses ont tendance à se retrouver davantage dans les valeurs plus élevées de l'échelle, anticipant des distributions normales caractérisées par une asymétrie légèrement négative⁴⁵. L'instrument permet néanmoins de différencier proportionnellement les personnes qui utilisent plus ou moins des savoirs tacites en milieu de travail.

Il importe également de souligner le coefficient « alpha » de .80, qui dépasse aussi les attentes au niveau de la cohérence interitems.

De plus, chacun des 17 sujets a aisément compris les directives du questionnaire, ce qui témoigne de la qualité rédactionnelle de ce dernier. Mentionnons que les commentaires obtenus en groupe et individuellement au sujet de la définition opérationnelle du savoir tacite consistaient en des métaphores, des analogies et des exemples personnels de « trucs du métier ». Ce qui correspond tout à fait à ce que Nonaka et *al.* (2000) ainsi que von Krogh et *al.* (2000) mentionnent concernant la manière dont les personnes contournent les difficultés que représente le savoir tacite lorsqu'on veut l'exprimer en langage rationnel.

Enfin, les commentaires recueillis attestent également de la validité apparente du questionnaire. Cela permet de valider, par les réactions suscitées chez les répondants, la crédibilité du questionnaire, la coopération et la motivation à y répondre.

5.2.2 La deuxième étape

Nous avons ensuite soumis le questionnaire à l'examen de cinq évaluateurs. L'exercice a permis d'assurer et l'adéquation entre le contenu de chaque échelle par rapport au concept pour lequel il est dédié et la qualité de rédaction du questionnaire. Il s'agit cette fois d'apprécier la pertinence, la représentativité et la cohérence des items par rapport à la dimension qu'ils mesurent.

⁴⁵ On aurait pu s'attendre à des réponses qui se retrouvent davantage dans les valeurs inférieures de l'échelle puisque c'est plutôt ce qui est explicite, tangible, codifié ou écrit, aisément vérifiable, formel, qui est valorisé dans les organisations (Girod-Séville, 2000; Davenport, 1998; Durrance, 1998; Reix, 1995).

Les évaluateurs proviennent de milieux différents : enseignement de niveau universitaire, recherche en sciences sociales et gestion des ressources humaines. Leurs expertises touchent les domaines de l'éducation, de la sociologie des organisations, de l'anthropologie industrielle et de la psychologie industrielle et organisationnelle. Deux évaluateurs possèdent une connaissance certaine de la problématique des savoirs tacites en milieu organisationnel. Tous furent approchés pour leur expertise en méthodologie.

L'opinion unanime des évaluateurs quant à la pertinence des items est garante de la validité de contenu du questionnaire. La formulation et l'ordre des questions (et des parties du questionnaire) ont été revus afin d'éviter le plus possible toute forme de biais. Cinq items d'ancrage furent ajoutés au questionnaire. Ces derniers permettent d'obtenir des informations sur le contexte d'utilisation des savoirs tacites qui sont liées théoriquement au savoir tacite mais que l'U.T.K. ne permet pas de recenser. Voici quelques exemples : *Mon travail comporte des imprévus; Mes tâches sont complexes; Mon travail est routinier*, etc. Le sujet doit exprimer, au moyen d'une échelle de réponse en cinq points, son accord ou son désaccord avec chacun des énoncés. Les informations obtenues au moyen de ces items d'ancrage serviront à des fins de validation.

5.2.3 L'échantillonnage

Un échantillon non probabiliste a été constitué à partir de trois sources différentes.

5.2.3.1 Sous-échantillon A - diversifié

Un premier sous échantillon est constitué d'une population d'étudiants adultes, inscrits à un programme d'études universitaires en relations industrielles, et qui sont également sur le marché du travail. Ce sous-échantillon comprend 116

sujets : 80 femmes et 36 hommes. L'âge des sujets se situe surtout entre 20 et 35 ans (85%).

Tableau 1 : Description de l'échantillon (données personnelles)

Genre	GLOBAL		SOUS-ÉCHANTILLONS					
			A		B		C	
	N	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Homme :	105	47.5	36	31.0	41	80.4	28	51.9
Femme :	105	47.5	80	69.0	9	17.6	16	29.6
<i>Données manquantes :</i>	11	5.0	0	0.0	1	2.0	10	18.5
Total :	221	100.0	116	100.0	51	100.0	54	100.0
Âge	N	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Moins de 20 ans :	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
20 ans à 24 ans :	59	26.7	48	41.4	9	17.6	2	3.7
25 ans à 29 ans :	42	19.0	29	25.0	10	19.6	3	5.6
30 ans à 34 ans :	40	18.1	21	18.1	14	27.5	5	9.3
35 ans à 39 ans :	22	10.0	9	7.8	8	15.7	5	9.3
40 ans à 44 ans :	22	10.0	4	3.4	5	9.8	13	24.1
45 ans à 49 ans :	13	5.9	2	1.7	3	5.9	8	14.8
50 ans et plus :	12	5.5	3	2.6	1	2	8	14.9
<i>Données manquantes :</i>	11	5.0	0	0.0	1	2	10	18.5
Niveau de scolarité	N	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Primaire :	0	0.0	0	0.0	0	0	0	0
Secondaire :	27	12.2	4	3.4	2	3.9	21	38.9
Collégial :	77	34.8	35	30.2	25	49.0	17	31.5
Universitaire (certificat) :	62	28.1	57	49.1	3	5.9	2	3.7
Universitaire (Bac.) :	32	14.5	14	12.1	16	31.4	2	3.7
Universitaire (Maîtrise) :	12	5.4	6	5.2	4	7.8	2	3.7
<i>Données manquantes :</i>	11	5.0	0	0.0	1	2.0	10	18.5

La plupart possède un niveau d'éducation universitaire (66 %) ou collégial (30%). Leur ancienneté d'entreprise se distribue entre 1 an et moins de 3 ans (40%) et entre 3 ans et moins de 6 ans (25%). Leur ancienneté de poste est semblable à

leur ancienneté d'entreprise. Enfin, l'ancienneté dans la profession se distribue surtout de 1 à moins de 6 ans (62%) et de 6 ans à moins de 10 ans (19%).

5.2.3.2 Sous-échantillon B - organique

Le sous-échantillon B provient d'une entreprise multinationale dans le domaine du multimédia. La mission de cette entreprise est de développer, de vendre et d'exploiter des systèmes informatiques dédiés à la vente par Internet. Le siège social est situé en banlieue sud de Montréal.

On apprend que l'organisation repose grandement sur l'innovation informatique et qu'elle est fort peu structurée. Elle regroupe fonctionnellement 340 employés en deux grandes divisions, soit la division Opérationnelle, qui comprend environ 180 employés dédiés au service à la clientèle, et la division Recherche & Développement, qui comprend environ 160 employés. Le sous-échantillon est puisé au sein de ce dernier groupe.

Le département Recherche & Développement comprend trois unités administratives. La première regroupe environ 50 employés affectés au développement de sites web. Il s'agit d'une structure matricielle, donc passablement instable. 30 autres employés sont affectés à l'unité de fabrication, qui elle est divisée en deux secteurs : fabrication de « composantes affaires » et fabrication de « composantes systèmes » (langage Java). Environ 25 autres employés occupent des postes de soutien technique. Cette dernière unité est divisée en quatre parties regroupant de 4 à 10 employés chacune. Il s'agit donc d'unités de petite taille. Le travail que font les équipes de projet est peu standardisé, complexe, varié et comporte beaucoup d'autonomie. Le support logistique occupe également une place importante.

Tableau 2 : Description de l'échantillon (données d'entreprise)

	GLOBAL		SOUS-ÉCHANTILLONS					
			A		B		C	
<i>Ancienneté d'entreprise</i>	N	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Moins de 1 an :	9	4.1	8	6.9	1	2.0	0	0.0
1 an à 2 ans :	59	26.7	46	39.7	9	17.6	4	7.4
3 ans à 5 ans :	72	32.6	29	25.0	37	72.5	6	11.1
6 ans à 9 ans :	22	10.0	12	10.3	1	2.0	9	16.7
10 ans à 14 ans :	21	9.5	12	10.3	0	0	9	16.7
15 ans à 19 ans :	6	2.7	1	0.9	0	0	5	9.3
20 ans à 24 ans :	10	4.5	7	6.0	0	0	3	5.6
25 ans et plus :	6	2.7	0	0.0	0	0	6	11.1
<i>Données manquantes :</i>	16	7.2	1	0.9	3	5.9	12	22.2
<i>Ancienneté dans le poste</i>	N	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Moins de 1 an :	14	6.3	13	11.2	1	2.0	0	0.0
1 an à 2 ans :	78	35.3	54	46.6	15	29.4	9	16.7
3 ans à 5 ans :	69	31.2	31	26.7	29	56.9	9	16.7
6 ans à 9 ans :	17	7.7	9	7.8	2	3.9	6	11.1
10 ans à 14 ans :	17	7.7	7	6.0	1	2.0	9	16.7
15 ans à 19 ans :	4	1.8	1	0.9	0	0	3	5.6
20 ans à 24 ans :	3	1.4	0	0	0	0	3	5.6
25 ans et plus :	3	1.4	0	0	0	0	3	5.6
<i>Données manquantes :</i>	16	7.2	1	0.9	3	5.9	12	22.2
<i>Ancienneté dans la profession</i>	N	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Moins de 1 an :	2	0.9	2	1.7	3	5.9	0	0
1 an à 2 ans :	41	18.6	36	31.0	13	25.5	2	3.7
3 ans à 5 ans :	54	24.4	36	31.0	15	29.4	5	9.3
6 ans à 9 ans :	43	19.5	22	19.0	8	15.7	6	11.1
10 ans à 14 ans :	23	10.4	8	6.9	6	11.8	7	13.0
15 ans à 19 ans :	20	9.0	7	6.0	1	2.0	7	13.0
20 ans à 24 ans :	6	2.7	4	3.4	2	3.0	5	9.3
25 ans et plus :	17	7.7	0	0.0	0	0	11	20.4
<i>Données manquantes :</i>	15	6.8	1	0.9	3	5.9	11	20.4

La structure de l'organisation est décentralisée sélectivement et l'encadrement relativement élevé (par exemple: directeur fonctionnel avec un directeur de projet dans le cas de la structure matricielle). Le principal mécanisme de coordination est l'ajustement mutuel.

On peut en conclure que cette organisation possède les caractéristiques d'une structure « organique » (peu de formalisation du comportement, spécialisation horizontale basée sur la formation, ajustement mutuel et décentralisation sélective vers des équipes de projet à la base des opérations).

Le sous-échantillon B est composé de 51 sujets : 9 femmes et 41 hommes⁴⁶. L'âge des sujets varie entre 20 ans et 39 ans (80%). Les sujets possèdent un niveau d'éducation universitaire (45%) ou collégial (49%). Leur ancienneté d'entreprise se distribue surtout entre 1 et 5 ans (90%). Leur ancienneté de poste varie entre 1 et 14 ans. L'ancienneté dans la profession varie entre 1 et 24 ans, avec 26% des sujets qui ont entre 1 et 2 ans d'ancienneté et 57% entre 3 et 14 ans.

5.2.3.3 Sous-échantillon C - bureaucratique

L'échantillon C provient d'une entreprise du domaine pharmaceutique. L'entreprise est située en banlieue nord de Montréal. La mission de cette entreprise est de développer, de produire et de vendre des médicaments à travers le monde. Bien que complexe, le travail qu'on y réalise est fortement standardisé. Il s'agit toutefois d'une standardisation centrée sur les habiletés des personnes, car le travail qu'on y exerce est trop complexe pour être formalisé directement. À cette standardisation s'ajoute une formalisation du comportement qui se fait indirectement, c'est-à-dire par les règles de la profession (répertoire de comportements développé par la

⁴⁶ Et une donnée manquante.

formation professionnelle et la technique dans le domaine). La spécialisation se limite à la dimension horizontale et la décentralisation est poussée (raison pour laquelle on adopte dans cette entreprise le groupe semi-autonome). Les tâches comportent un certain degré d'autonomie et un certain aspect routinier. Le travail ne peut être appréhendé dans sa globalité. La partie clé de l'organisation est le centre opérationnel et la standardisation des qualifications constitue son principale mécanisme de coordination.

Le sous-échantillon C provient du département de production. Ce dernier comprend six unités administratives : fabrication (10 sujets), distribution (9 sujets), maintenance (4 sujets), installation (9 sujets), laboratoire (12 sujets) et conditionnement (10 sujets). Le sous-échantillon C est donc composé de 54 sujets : 16 femmes et 28 hommes⁴⁷. L'âge des sujets varie entre 20 ans et plus de 50 ans. 24.1% de l'échantillon est âgé entre 40 et 44 ans. 30% des sujets ont 45 ans et plus. Le niveau d'éducation est majoritairement de niveau secondaire (39%) et collégial (32%). L'étendue de leur ancienneté d'entreprise et dans le poste varie passablement. 20% de l'échantillon possède 25 ans et plus d'ancienneté dans la profession. Le reste de l'échantillon s'étend de 1 an à moins de 25 ans.

Le questionnaire a d'abord été soumis aux gestionnaires des ressources humaines des deux entreprises concernées. On voulait s'assurer que le contenu du questionnaire ne comportait aucun élément pouvant soit démobiliser les sujets durant l'expérimentation ou encore contrevenir à une politique de l'organisation.

⁴⁷ Et 10 données manquantes.

CHAPITRE 6
PROPRIÉTÉS DES INSTRUMENTS DE MESURE

6. PROPRIÉTÉS DES INSTRUMENTS DE MESURE

Nous allons ici examiner certaines propriétés statistiques du questionnaire et préparer les données collectées afin de vérifier les hypothèses de recherche.

Avant de détailler cette analyse, voyons les différentes catégories de données à l'étude ainsi que leurs abréviations.

6.1 LES CATÉGORIES DE DONNÉES

Les deux premières hypothèses de recherche concernent la relation entre l'appartenance à un groupe informel et la disposition à transmettre des savoirs tacites. Cette partie implique les catégories suivantes :

- les sujets membres d'un groupe informel (MGI) et les sujets non-membres d'un groupe informel (NGI);
- la disposition des MGI à transmettre des savoirs tacites au sein même de leur groupe informel (MGI-MGI);
- la disposition des MGI à transmettre des savoirs tacites à des non-membres d'un groupe informel (MGI-NGI);
- la disposition des NGI à transmettre des savoirs tacites à des non-membres d'un groupe informel (NGI-NGI).

Les autres hypothèses supposent un lien entre la communauté de pratique (CP), le climat organisationnel (CO) et l'utilisation du savoir tacite (UST).

La variable CP comporte deux niveaux :

- membre d'une communauté de pratique (MCP) et
- non-membre d'une communauté de pratique (NCP).

La mesure du climat organisationnel est composée des huit éléments suivants :

- l'autonomie individuelle (AUT);
- l'environnement (ENV);
- l'épanouissement au travail (ÉAT);
- la considération (CON);
- les contraintes imposées par l'organisation (CIO);
- l'incitation au travail (IAT);
- les relations avec les collègues (RAC);
- les relations avec les supérieurs (RAS);
- les relations intergroupes (RIG).

La dernière hypothèse se rapporte à la forme de l'organisation et renvoie aux deux grandes dimensions que sont la forme « organique » (FO) et la forme « bureaucratique » (FB).

6.2 LES PROPRIÉTÉS STATISTIQUES DU QUESTIONNAIRE

Deux versions du même questionnaire ont été utilisées : une version abrégée pour l'échantillon A (diversifié) et une version intégrale pour les sous-échantillons B (organique) et C (bureaucratique).

La version abrégée s'adressait à un échantillon de sujets dont la disponibilité était restreinte. Nous avons réduit la partie du questionnaire qui mesure le climat de travail pour ne conserver que les éléments suivants : relations avec les collègues (RAC), les relations avec les supérieurs (RAS) et les relations intergroupes (RIG).

6.2.1 La variable MGI

La première analyse consiste en une vérification de la capacité discriminante des énoncés critères de l'appartenance à un groupe informel (items 1 à 3). Les résultats de l'étude démontrent que 77% de l'échantillon total (soit 170 sujets sur 221) ont répondu dans l'affirmative aux trois énoncés critères, ce qui constitue une différence appréciable en comparaison à 50% chez le personnel cadre rapportée par Lortie et *al.* en 1995.

Les énoncés critères utilisés demeurent quand même efficaces pour distinguer l'appartenance ou non à un groupe informel. En effet, dans une étude plus récente de Brunet et Savoie (2003) le taux d'occurrence des groupes informels en général dans les organisations serait de 68%, soient deux personnes sur trois qui affirment faire partie d'un groupe informel en milieu de travail, ce qui se rapproche davantage de nos observations. L'écart restant pourrait être attribué à une erreur d'échantillonnage.

6.2.2 La variable MGI-MGI

Les qualités statistiques de l'instrument de mesure MGI-MGI ont été déterminées au moyen des quatre techniques suivantes: l'inter-corrélation d'items, la corrélation item-total, le test de fidélité et l'analyse factorielle.

6.2.2.1 Inter-corrélation d'items

Le calcul de l'inter-corrélation entre chaque paire d'items permet d'apprécier l'échantillonnage de contenu de l'instrument de mesure. Des corrélations dont la magnitude est inférieure à .30 indiquent une hétérogénéité au niveau de l'échantillonnage de contenu, alors que des corrélations dont la magnitude est supérieure à .80 indiquent une redondance à ce même niveau.

Le construit mesuré par les items de la partie MGI-MGI du questionnaire est composé des deux dimensions suivantes : la « disposition d'un membre d'un groupe informel à *saisir* des savoirs tacites d'autres membres de son groupe informel » (items 4, 8, 10 et 11) et la « disposition d'un membre d'un groupe informel à *léguer* des savoir-faire aux membres de son groupe informel » (items 5, 6, 7 et 9). Ces deux différentes dimensions devraient logiquement apparaître sur le plan statistique.

Les indices présentés dans le tableau 3 démontrent que tous les items de la dimension « saisir » corrélaient significativement un par rapport à l'autre. Mentionnons toutefois que la magnitude de la corrélation entre les items 4 et 10 est relativement basse ($r = .28$) comparativement aux autres corrélations de la même dimension. Ensuite, on observe que les items de la dimension « léguer » corrélaient également tous significativement un par rapport à l'autre à l'exception de l'item 5 dont les corrélations avec les items 6 et 9 sont inexistantes. On peut

observer également que la corrélation entre l'item 5 et l'item 7 est relativement faible par rapport aux autres corrélations significatives de la même dimension. Il est à noter par ailleurs que les corrélations significatives entre les paires d'items provenant d'une même dimension sont en moyenne légèrement plus élevées que les corrélations entre les paires d'items provenant de dimensions différentes (dans l'encadré).

Tableau 3 : Inter-corrélation (Pearson) entre les items de l'instrument MGI-

MGI

Items	4	8	10	11	5	6	7
8	.60**						
10	.28**	.37**					
11	.53**	.68**	.42**				
5	.26**	.18**	.17*	.18*			
6	.32**	.37**	.45**	.32**	-.01		
7	.37**	.51**	.45**	.40**	.23**	.47**	
9	.28**	.36**	.38**	.35**	.01	.60**	.43**

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

Bien que ces différentes informations nous indiquent une hétérogénéité dans l'échantillon de contenu, on peut quand même dire qu'elles sont annonciatrices de la composition factorielle de l'instrument de mesure. Si la structure bidimensionnelle de la partie MGI-MGI du questionnaire s'avère réelle et exacte, on pourra caractériser cet instrument de mesure en faisant appel à ses deux

facteurs qui rendent compte des différences de corrélation. Cependant, la prudence sera de mise à cause de cette hétérogénéité.

6.2.2.2 *Corrélation item-total*

L'analyse suivante permet de vérifier comment chaque item de la partie MGI-MGI du questionnaire corrèle avec l'ensemble des items de son facteur (moins l'item en question).

Le tableau 4 démontre que chaque item de la dimension « saisir » corrèle significativement avec les autres items agrégés de la même dimension. On y observe que seul l'item 5 de la dimension « léguer » ne corrèle pas significativement avec les autres items agrégés de cette même dimension.

Tableau 4 : Corrélations (Pearson) item-total pour l'instrument MGI-MGI

Facteurs :	SAISIR				LÉGUER				
	Items :	4	8	10	11	5	6	7	9
Coefficients :		.59**	.71**	.42**	.70**	.09	.50**	.54**	.46**

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

Ceci laisse présager une légère atténuation de l'uniformité du contenu de l'instrument au niveau de l'item 5 dont le libellé est le suivant : *Je critique les « trucs du métier » de membres de ce groupe.* On présume que le terme « critique » de l'item 5 évoque personnellement chez le répondant une idée péjorative au niveau de la transmission des savoirs tacites. Le sens commun de ce

terme renvoie en effet à une sorte de remise en question d'autrui. Les autres items (à l'exception de l'item 10) ne comporte pas une telle connotation.

Ceci pourrait expliquer l'inconsistance de l'item 5 par rapport aux autres items de sa dimension. D'ailleurs, l'item 10 de la dimension « saisir » est celui qui corrèle le moins ($r = .42$) avec les autres items agrégés de la même dimension.

6.2.2.3 Test de fidélité

Si la fidélité de l'instrument de mesure MGI-MGI est suffisante en même temps que les conditions d'expérimentation sont appropriées, l'examen de chacun des facteurs de l'instrument devrait montrer une consistance interne suffisante.

Le coefficient « alpha » (de Cronback) permet d'apprécier la cohérence inter-item. Le coefficient « alpha sans l'item » permet d'apprécier les deux sources d'erreur de mesure suivantes : l'échantillonnage des contenus et le degré d'hétérogénéité du domaine de contenu échantillonné. On remarquera que plus le domaine est homogène plus la cohérence inter-item sera élevée. Un coefficient alpha dépassant .70 est généralement considéré comme un indice de fiabilité acceptable (Landy et Trumbo, 1980). Chacun des facteurs de l'instrument de mesure MGI-MGI devrait donc montrer un coefficient « alpha » global relativement stable et significatif.

Le coefficient de consistance interne des items du facteur « saisir » est de .79 ce qui indique une fidélité satisfaisante. Le coefficient de consistance interne des items du facteur « léguer » est de .60. L'élimination de l'item 5 fait en sorte d'accroître le coefficient alpha des autres items du facteur « léguer » jusqu'à .75. On peut penser que sans l'item 5, les autres items de ce facteur seront encore plus

consistants entre eux pour une utilisation encore juste des données que cette partie du questionnaire fournit.

Tableau 5 : Consistance interne de l'instrument MGI-MGI

SAISIR			LÉGUER		
Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item
.79	4	.74	.60	5	<u>.75</u>
	8	.69		6	.45
	10	<u>.82</u>		7	.39
	11	.67		9	.46

La même remarque est valable pour l'item 10 sauf que l'augmentation du coefficient alpha est moindre et même négligeable.

6.2.2.4 Analyse factorielle

Une analyse factorielle a été effectuée afin de vérifier la composition de la partie MGI-MGI du questionnaire. On veut vérifier empiriquement ce qui est proposé dans le cadre conceptuel, c'est-à-dire deux dimensions distinctes (saisir et léguer) que l'on peut interpréter comme faisant partie intégrante de la « disposition à transmettre des savoirs tacites » en milieu de travail.

La technique choisie pour cette étape consiste en une analyse factorielle à composante principale suivie d'une rotation « Varimax ». Différentes stratégies ont été testées en retranchant, entre autres, les items 5 et 10 dont le contenu pourrait induire une erreur de mesure. Les coefficients de saturation sont des mesures du

degré d'association de chaque item avec un facteur identifié au moyen de la rotation orthogonale « Varimax ». Pour qu'une composition factorielle soit valable, elle doit répondre à trois principaux critères. Dans un premier temps, le contenu de chacun des items doit être clair (ou « pur ») par rapport à sa dimension sous-jacente (Emory, 1980). Ensuite, chaque item doit avoir un coefficient de saturation égal ou supérieur à .40 à un seul facteur. Enfin le facteur comme tel doit être constitué d'au moins trois items.

Tableau 6 : Structure empirique de l'instrument MGI-MGI

Items	Facteur 1 (saisir)	Facteur 2 (léguer)
4	<u>.81</u>	.15
8	<u>.84</u>	.28
11	<u>.83</u>	.20
6	.16	<u>.86</u>
7	.43	<u>.61</u>
9	.15	<u>.85</u>

*Variance expliquée : 53.7% facteur 1; 17.6% facteur 2,
pour un total de 71.3%*

Le tableau 6 présente la solution factorielle la plus significative. Cette solution met en évidence deux facteurs quasiment orthogonaux, c'est-à-dire qui sont à peu de choses près indépendants l'un de l'autre.

Le premier facteur rassemble les items de la dimension « saisir » et le deuxième facteur rassemble les items de la dimension « léguer ». Signalons que l'item 7 comporte un coefficient de saturation plus élevé que .40 sur les deux facteurs, mais il sature davantage sur le facteur 2 (.67) que sur le facteur 1 (.43).

Les deux facteurs expliquent ensemble 71.3% de la variance totale. Le premier facteur explique à lui seul 53.7% de la variance totale alors que le deuxième en explique seulement 17.6%. Un coefficient alpha de .82 a été calculé pour les trois items du facteur « saisir » et un coefficient alpha de .75 pour les items du facteur « léguer ». Le coefficient alpha pour les items des deux facteurs confondus est de .83.

Les items 5 et 10 dont la terminologie évoque la « critique » ont donc été éliminés de l'instrument pour des raisons davantage conceptuelles que statistiques. Nous avons donc un instrument de mesure plus restreint, qui traduit le caractère bidimensionnel de la variable MGI-MGI par des items plus consistants entre eux en regard de la transmission des savoirs tacites. La partie MGI-MGI du questionnaire fournit alors des données que l'on peut interpréter comme une mesure fiable de la transmission des savoirs tacites en milieu organisationnel. Cette transmission des savoirs tacites se ferait selon les deux modalités suivantes : la disposition à « saisir » des savoirs tacites (items 4, 8 et 11) et la disposition à « léguer » des savoirs tacites au sein d'un groupe informel (items 6,7 et 9).

6.2.3 La variable NGI-NGI

Les mêmes analyses ont été effectuées sur les données obtenues au moyen de l'instrument NGI-NGI.

6.2.3.1 Inter-corrélation d'items

Le tableau 7 contient les indices d'inter-corrélation des items de la partie NGI-NGI du questionnaire. On y remarque que l'item 13 ne corrèle pas significativement avec les items 14 et 17 tout en corrélant faiblement avec l'item 15 ($r = .26$) de la

même dimension. À l'exception également de la corrélation entre les items 13 et 15, les autres corrélations au sein d'une même dimension sont supérieures à .30 et inférieures à .80.

Tableau 7 : Inter-corrélation (Pearson) entre les items de l'instrument NGI-NGI

Items	12	16	18	19	13	14	15
16	.69**						
18	.35**	.48**					
19	.63**	.72**	.41**				
13	.31**	.38**	.23**	.26**			
14	.33**	.35**	.48**	.42**	<u>.08</u>		
15	.33**	.45**	.50**	.40**	.26**	.61**	
17	.35**	.40**	.52**	.38**	<u>.13</u>	.70**	.52**

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

Les corrélations significatives entre les items provenant d'une même dimension sont en moyenne plus élevées que les corrélations entre les items de facteurs différents (dans l'encadré). Cela suppose donc que la partie NGI-NGI du questionnaire est bidimensionnel.

6.2.3.2 Corrélation item-total

L'analyse suivante permet de vérifier comment chaque item de la partie NGI-NGI du questionnaire corrèle avec les items de sa dimension d'origine (moins l'item en question).

Le tableau 8 montre que l'item 13 (« *Je critique les « trucs du métier » de collègues de travail* ») est celui dont l'indice de corrélation est le plus faible. On pourrait en déduire qu'il existe, comme dans le cas de la partie MGI-MGI du questionnaire, un manque d'uniformité des items du facteur « léguer », encore à cause de la connotation péjorative du terme « critique » que comporte l'item 13.

Tableau 8 : Corrélations item-total pour l'instrument NGI-NGI

Items :	SAISIR				LÉGUER			
	12	16	18	19	13	14	15	17
Coefficients :	.67**	.78**	.46**	.71**	.18**	.64**	.63**	.61**

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

L'item 18 de la dimension « saisir » obtient une corrélation faible ($r = .46$) comparativement aux autres corrélations de sa propre dimension. Cet item réfère aussi à la « critique ».

6.2.3.3 Test de fidélité

Le coefficient alpha du sous-ensemble d'items associés à la dimension « saisir » est de .82, ce qui constitue une consistance interne plus qu'acceptable.

Tableau 9 : Consistance interne de l'instrument NGI-NGI

SAISIR			LÉGUER		
Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item
.82	12	.77	.71	13	<u>.82</u>
	16	.72		14	.57
	18	<u>.86</u>		15	.57
	19	.75		17	.58

Pour la dimension « léguer », le coefficient alpha est de .71. Seul l'élimination de l'item 13 fait hausser ce dernier coefficient à .82, ce qui constitue un gain assez important. On peut donc arguer que la partie NGI-NGI du questionnaire est fiable et encore plus fiable en l'absence l'item 13 (qui introduit de l'hétérogénéité dans l'échantillonnage de contenu du facteur « léguer »).

6.2.3.4 Analyse factorielle

Nous avons approfondi les propriétés statistiques de l'instrument NGI-NGI au moyen d'une analyse factorielle à composante principale suivie d'une rotation « Varimax ». Le tableau 10 indique la solution factorielle la plus significative.

Encore une fois l'analyse factorielle met en évidence deux facteurs orthogonaux. Chacun de ces facteurs est caractérisé par trois items dont l'indice de saturation pour chacun est supérieur .40 (à un seul facteur), ce qui est bon. Les deux facteurs expliquent ensemble 76.5% de la variance totale. Le premier facteur explique à lui seul 57.3% de la variance totale, alors que le deuxième facteur n'explique que 19.2% de la variance totale.

Tableau 10 : Structure empirique de l'instrument NGI-NGI

Items	Facteur 1 (saisir)	Facteur 2 (léguer)
12	<u>.86</u>	.16
16	<u>.88</u>	.25
19	<u>.83</u>	.27
14	.18	<u>.89</u>
15	.27	<u>.76</u>
17	.21	<u>.84</u>

Variance expliquée : 57.3% facteur 1, 19.2% facteur 2, pour un total de 76.5%

Mentionnons que cette solution factorielle est réalisée sans les items 13 et 18. Ces deux items comportent chacun le terme « critique », ce qui, nous l'aurons vu, renforce la possibilité d'hétérogénéité. On calcule par ailleurs un coefficient alpha de consistance interne de .86 pour les trois items significatifs du facteur « saisir » et un coefficient alpha de consistance interne de .82 pour les trois items significatifs du facteur « léguer ». Le coefficient alpha de consistance interne pour les deux facteurs confondus (les six items) est de .85.

Les résultats de l'analyse factorielle confirment la structure bidimensionnelle de la partie NGI-NGI du questionnaire. Les sujets qui ont répondu à cette partie du questionnaire ont donc perçu la différence entre « saisir » et « léguer » des savoirs tacites. Il s'avère alors pertinent d'utiliser un instrument plus petit pour mesurer la

variable NGI-NGI (trois items par facteur), avec toutefois un échantillonnage des contenus plus consistant.

6.2.4 La variable UST

Les propriétés statistiques de l'instrument de mesure UST ont été établies au moyen des cinq techniques suivantes : l'inter-corrélation d'items, la corrélation item-total, le test de fidélité, l'analyse factorielle et l'item d'ancrage.

6.2.4.1 Inter-corrélation d'items

Rappelons nous qu'un coefficient de corrélation plus petit que .30 présume d'une hétérogénéité dans l'échantillonnage de contenu d'un instrument alors qu'un coefficient de corrélation plus grand que .80 présume d'une redondance dans ce même échantillonnage de contenu.

Le tableau 11 indique que plus de la moitié des corrélations calculées ont une magnitude en-dessous du seuil minimal critique de .30. L'indice de la corrélation de l'item 23 avec l'item 27 est le plus faible ($r = .15$, $p < 0,05$). De même, l'item 27 corrèle faiblement avec les items 21 et 23. Également, ce sont les items 21 et 27 qui sont les plus hétérogènes.

Ces différentes remarques nous informent donc sur l'échantillonnage de contenu du UST. Nos données révèlent une faible multi-colinéarité des items, donc une inconsistance. Ce qui commande une certaine prudence en regard des données plutôt hétérogènes que cet instrument de mesure fournit sur le savoir tacite.

Tableau 11 : Inter-corrélation (Pearson) entre les items de l'instrument UST

Items	20	21	22	23	24	25	26
21	.33**						
22	<u>.29**</u>	<u>.27**</u>					
23	.36**	<u>.29**</u>	.36**				
24	<u>.28**</u>	<u>.24**</u>	.30**	.43**			
25	.38**	.32**	.32**	.37**	<u>.24**</u>		
26	.40**	.34**	.39**	.43**	.32**	.40**	
27	.32**	<u>.23**</u>	<u>.28**</u>	<u>.15*</u>	<u>.16*</u>	.32**	.33**

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

6.2.4.2 *Corrélation item-total*

L'analyse suivante permet de vérifier comment chaque item de l'instrument corrèle avec les items de son facteur d'origine (moins l'item en question).

Le tableau 12 montre que chaque item corrèle significativement avec le facteur d'origine. Toutefois, parmi l'ensemble des indices de corrélation calculés, l'item 27 a une magnitude légèrement faible.

Tableau 12 : Corrélations item-total pour l'instrument UST

Items :	20	21	22	23	24	25	26	27
Coefficients :	.54**	.59**	.49**	.53**	.43**	.53**	.59**	<u>.39**</u>

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

6.2.4.3 Test de fidélité

Le coefficient alpha (Cronback) de consistance interne du UST est de .78, ce qui est conforme aux attentes. La variation du coefficient alpha observée en l'absence d'un item est plutôt faible.

Tableau 13 : Consistance interne de l'instrument UST

Alpha	Items	Alpha sans l'item
.78	20	.75
	21	.77
	22	.76
	23	.75
	24	.77
	25	.75
	26	.74
	27	.78

6.2.4.4 Analyse factorielle

Nous avons également examiné la structure empirique de l'instrument UST. La technique utilisée à cette fin est toujours l'analyse factorielle à composante principale. Les solutions mises à l'épreuve tiennent compte de la rotation « Varimax » bien qu'un seul facteur est attendu.

Le tableau 14 indique la solution factorielle la plus juste. Il s'agit d'une solution unidimensionnelle englobant six items. Chaque item de la solution est caractérisé par un indice de saturation supérieur à .40 sur le facteur unique. Ce facteur n'explique cependant que 46.2% de la variance totale.

Tableau 14 : Structure empirique de UST

Items	Facteur 1
20	.67
26	.74
24	.62
22	.65
23	.74
25	.66

Variance expliquée : 46.2 %.

Cette solution factorielle exclu les items 21 et 27. Les données utilisées pour vérifier les hypothèses de recherche tiennent alors compte de la structure unidimensionnelle du concept mesuré par cet instrument, bien que ce dernier soit hétérogène au niveau de l'échantillonnage de contenu. L'élimination des items 21 et 27 permet de contrôler une partie passablement importante de cette hétérogénéité. L'indice alpha de consistance interne pour cette version épurée du UST est de .77, ce qui s'avère fort satisfaisant.

6.2.4.5 Items d'ancrage

Des items d'ancrage ont été utilisés afin d'apprécier la validité de construit de l'instrument UST une fois épuré. Il s'agit d'une série de quatre items dont le contenu renvoie à la présence dans le travail (dans les tâches notamment) des éléments suivants :

- des imprévus (item 60);
- des routines (item 61);
- la possibilité de développer des savoirs tacites (item 62);
- de la complexité (item 63).

Selon les différentes théories, un lien existerait entre l'utilisation des savoirs tacites et la présence d'imprévus dans le travail (Sternberg, 1985; Éraut, 2000) ou le contraire, c'est-à-dire un lien existerait entre l'utilisation des savoirs tacites et l'existence de routines et donc l'absence d'imprévus. L'utilisation des savoirs tacites devrait également être associée à la présence dans le travail de tâches complexes (Scribner, 1986) et à la possibilité de développer des savoirs tacites dans le travail (Albino et *al.*, 2001).

L'item 64 est un énoncé « général » du degré d'utilisation des savoirs tacites, information que le UST ne fournit pas vraiment. En effet, le UST est une mesure du degré d'utilisation des savoirs tacites en comparaison aux savoirs formalisés (ou explicites). Les informations fournies par le UST permettent de mesurer la proportion de savoir tacite utilisée en milieu de travail par rapport au savoir explicite. Autrement dit, une personne peut utiliser davantage de savoirs tacites que de savoirs explicites sans pour autant en utiliser fréquemment. L'item 64 permet donc d'obtenir des informations complémentaires sur la fréquence

d'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail, sans égard à l'utilisation des savoirs explicites.

Le tableau 15 montre que les indices de corrélation entre les items d'ancrage et l'indicateur de la fréquence d'utilisation des savoirs tacites (item 64) s'avèrent tous significatifs. Par contre, l'item 60 (« *Mon travail comporte des imprévus* ») affiche un indice de corrélation non significatif avec l'item 62 (« *Mon travail m'amène à développer des « trucs du métier »* »). On supposerait que le contraire, c'est-à-dire la présence d'imprévus dans le travail amène forcément une personne à développer des « trucs du métier », serait plus plausible.

Tableau 15 : Items d'ancrage (correlation Spearman's rho)

Items	60	61	62	63	64
61	-.21*				
62	<u>.13</u>	-.25**			
63	.40**	-.28**	.30**		
64	.35**	-.19*	.53**	.32**	
UST :	<u>.10</u>	-.37**	<u>.15</u>	.20*	.21*

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

L'item 61 (« *Mon travail est routinier* ») corrèle négativement avec tous les items d'ancrage, ainsi qu'avec le score moyen à l'UST. Un travail routinier apparaît effectivement dans un contexte peu favorable à l'utilisation de savoirs tacites. De plus, la fréquence d'utilisation des savoirs tacites (item 64) corrèle

significativement avec tous les items d'ancrage. Étant donné que l'énoncé de l'item 64 (« *J'utilise des « trucs du métier » dans mon travail* ») est formulé dans les mêmes termes que les items du UST, on peut admettre que l'item 64 est un indicateur général et valable pour mesurer le degré d'utilisation du savoir tacite en milieu de travail.

Par contre, il n'existe aucune corrélation significative entre le score moyen à l'UST et les items d'ancrage 60 (« *Mon travail comporte des imprévus* ») et 62 (« *Mon travail m'amène à développer des « trucs du métier »* »), ce qui soulève une certaine réserve quant à la validité de construit de l'UST.

Bien que les études sur lesquelles repose la validité des mesures du savoir tacite soient plutôt rares et controversées (voir : Sternberg et Wagner, 1993 ; McClelland, 1993 ; Calfee, 1993 ; Schmidt et Hunter, 1993 ; Jensen, 1993 ; Ree et Earles, 1993), la présence d'un lien négatif entre l'« utilisation de savoirs tacites » et le « travail routinier », la structure factorielle unidimensionnelle ainsi que les indices de consistance interne constituent par contre des preuves empiriques de la validité de construit de la mesure du savoir tacite.

Les données obtenues au moyen des items 20, 22, 23, 24, 25 et 26 s'avèrent facilement interprétables et psychologiquement significatifs en regard du concept mesuré. Il n'en demeure pas moins qu'une certaine prudence s'impose quant à l'utilisation de ce questionnaire, compte tenu des faiblesses mentionnées.

6.2.5 La variable CO

La partie du questionnaire consacrée au climat organisationnel (CO) a été vérifiée à partir des données recueillies au moyen de la version intégrale du questionnaire.

Les trois segments de l'échantillon ont donc été utilisés séparément à cette fin. Le premier segment, qui sera désigné comme le segment « organique » de l'échantillon, est composé de 51 sujets qui proviennent de l'organisation dont la forme est « organique ». Le deuxième segment, que l'on désignera comme étant le segment « bureaucratique » de l'échantillon, est composé de 54 sujets qui proviennent d'une organisation de forme « bureaucratique ». Le dernier segment est diversifié et regroupe 116 sujets inscrits à un programme d'études universitaires en relations industrielles.

Ces trois segments de l'échantillon donnent la possibilité de répéter la vérification des propriétés statistiques de l'instrument de mesure du CO. Les deux premiers segments ont été utilisés afin de vérifier les éléments du climat organisationnel alors que les items d'ancrage ont été vérifiés à partir des données fournies par les trois segments de l'échantillon.

Les techniques statistiques utilisées sont : les corrélations item-total, les tests de fidélité, l'analyse factorielle et les items d'ancrage.

6.2.5.1 Correlation item-total

Le tableau 16 contient les corrélations item-total de l'élément AUT selon les segments « organique » et « bureaucratique » de l'échantillon.

Les corrélations calculées pour les données du segment « organique » sont toutes significatives. Notez que les items 30 et 49 possèdent chacune une corrélation dont la magnitude est petite, avec une probabilité d'erreur plus grande ($p < 0,05$). Concernant les items inhérents au segment « bureaucratique » de l'échantillon, l'ensemble des corrélations inter-item sont significatives.

Tableau 16 : Corrélations item – total pour l'élément AUT

Items :	Organique					Bureaucratique				
	28	30	33	36	49	28	30	33	36	49
Corrélations :	.45**	.29*	.47**	.58**	.34*	.78**	.87**	.77**	.88**	.73**

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

Nonobstant la faiblesse des items 30 et 49 de l'échantillon « organique », on peut penser que les items de l'élément AUT s'avèrent suffisamment cohérents entre eux.

Tableau 17 : Corrélations item – total pour l'élément ENV

Items :	Organique							Bureaucratique						
	42	46	48	50	52	55	59	42	46	48	50	52	55	59
Corrélations :	.46**	.55**	.58**	.54**	.49**	.46**	.42**	.70**	.46**	.72**	.71**	.46**	.29**	.32**

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

Le tableau 17 rapporte les corrélations item-total pour l'élément ENV. En ce qui concerne les corrélations calculées à partir des données provenant du segment « organique » de l'échantillon, on remarque qu'elles sont toutes importantes et significatives. La même conclusion s'impose aussi au niveau des items du segment « bureaucratique » de l'échantillon.

Tableau 18 : Corrélations item – total pour l'élément ÉPA

Items :	Organique						Bureaucratique					
	29	31	34	37	39	41	29	31	34	37	39	41
Corrélations :	.64**	.68**	.71**	.74**	.75**	.71**	.78**	.76**	.83**	.84**	.75**	.81**

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

En ce qui a trait à l'élément ÉPA, les corrélations obtenues auprès des deux segments de l'échantillon sont de forte magnitude et toutes significatives. Il apparaît donc tout à fait plausible que l'ensemble des items désignés comme étant des indicateurs de l'élément ÉPA répondent aux attentes sur le plan de la mesure.

Tableau 19 : Corrélations item – total pour l'élément CON

Items :	Organique					Bureaucratique				
	32	35	38	40	58	32	35	38	40	58
Corrélations :	.68**	.67**	.68**	.45**	.40**	.74**	.85**	.89**	.83**	.69**

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

Les corrélations item-total de l'élément CON pour le segment « organique » de l'échantillon sont toutes significatives. Toutefois, la corrélation de l'item 58 est celle dont la magnitude est la plus faible. Concernant le segment « bureaucratique » de l'échantillon, les corrélations item-total sont significatives. Leurs magnitudes sont très élevées.

En ce qui à trait à l'élément CIO présenté dans le tableau 20, on remarque des faiblesses importantes tant au niveau du segment « organique » que du segment « bureaucratique » de l'échantillon.

Tableau 20 : Corrélations item – total pour l'élément CIO

Items :	Organique			Bureaucratique		
	44	53	56	44	53	56
Corrélations :	<u>.29*</u>	<u>.32*</u>	.50**	<u>.15</u>	<u>.39*</u>	<u>.29*</u>

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

À l'exception de l'item 44 au niveau de l'échantillon « bureaucratique », toutes les autres corrélations item-total sont significatives. Cependant, la plupart d'entre elles affichent une probabilité faible ($p < 0,05$). On peut présumer que cet élément du climat organisationnel comporte d'importants problèmes au niveau de sa mesure.

Tableau 21 : Corrélations item – total pour l'élément IAT

Segments :	Organique						Bureaucratique					
	43	45	47	51	54	57	43	45	47	51	54	57
Corrélations :	<u>.36**</u>	<u>.41**</u>	<u>.28*</u>	<u>.20</u>	<u>.25</u>	<u>.04</u>	<u>.31*</u>	<u>.31*</u>	<u>.09</u>	<u>.35*</u>	<u>.04</u>	<u>.34*</u>

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

Quant à l'élément IAT, les items 43, 45, 47, 51 et 57 affiche chacun une corrélation item-total significative. Du côté du segment « organique » de l'échantillon, les items 51, 54 et 57 ne corréleront pas significativement, alors que le segment

« bureaucratique » de l'échantillon fournit des corrélations significatives sauf pour les items 47 et 54. On peut en déduire que cette partie de l'instrument de mesure du CO comporte un problème au niveau de l'échantillonnage de contenu. Notamment par rapport à l'item 54, dont la corrélation n'est pas significative, quelque soit le segment de l'échantillon d'origine. L'homogénéité des items 47, 51, 54 et 57 n'est donc pas généralisable en regard des sous-échantillons à l'étude.

En conclusion, l'analyse des corrélations item-total nous permet d'observer une différence au niveau de la cohérence des données selon les segments de l'échantillon. En effet, le segment « bureaucratique » offre des données plus cohérentes que celles obtenues auprès du segment « organique ». Sauf pour l'élément CIO, les autres corrélations sont plus élevées au niveau du segment « bureaucratique » de l'échantillon.

L'instrument de mesure du CO nécessite toutefois d'autres vérifications avant d'en établir définitivement l'échantillonnage de contenu.

6.2.5.2 Test de fidélité

En ce qui a trait à l'élément AUT, le coefficient de consistance interne est de .67 pour le segment « organique » de l'échantillon et de .92 pour le segment « bureaucratique ».

Les coefficients alpha sans l'item varient peu par rapport au coefficient alpha général. Les items qui composent cette mesure du climat organisationnel apparaissent donc assez consistants entre eux pour une utilisation relativement fidèle des données que cet instrument permet de produire. On peut quand même remarquer que les données relatives au segment « bureaucratique » sont plus

consistantes entre elles que les données provenant du segment « organique » de l'échantillon.

Tableau 22 : Consistance interne de la partie AUT

ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item
.67	28	.61	.92	28	.91
	30	.67		30	.89
	33	.60		33	.91
	36	.54		36	.89
	49	.65		49	.92

La consistance interne des items de l'élément ENV apparaît également significative. Le coefficient alpha général pour le segment « organique » de l'échantillon est de .77 et de .78 pour le segment « bureaucratique ». Dans les deux cas on observe peu de variations du coefficient alpha général en l'absence de l'un ou de l'autre des items. On peut donc en déduire que cette partie de l'instrument de mesure du climat organisationnel est relativement fidèle.

Tableau 23 : Consistance interne de la partie ENV

ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item
.77	42	.75	.78	42	.71
	46	.73		46	.77
	48	.73		48	.72
	50	.74		50	.72
	52	.74		52	.77
	55	.75		55	.79
	59	.75		59	.80

Le tableau 24 présente les coefficients alpha pour l'élément ÉPA.

Tableau 24 : Consistance interne de la partie ÉPA

ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item
.94	29	.94	.88	29	.87
	31	.94		31	.87
	34	.93		34	.86
	37	.93		37	.86
	39	.95		39	.85
	41	.94		41	.86

Là encore les résultats de l'analyse de consistance interne sont significatifs. Le coefficient alpha de consistance interne pour le segment « organique » de

l'échantillon est de .94 et de .88 pour le segment « bureaucratique ». Ces deux coefficients restent stables en l'absence de l'un ou de l'autre des items d'origine.

En ce qui a trait à l'élément CON, le segment « organique » de l'échantillon affiche un coefficient alpha de .79 et de .92 pour le segment « bureaucratique » de l'échantillon. On peut donc dire que les données relatives au segment « organique » sont moins consistantes entre elles en comparaison avec les données relatives au segment « bureaucratique » de l'échantillon. Par ailleurs, on peut observer que l'absence de l'un ou de l'autre des items n'affecte en rien la consistance interne de la mesure, quelque soit le segment de l'échantillon.

Tableau 25 : Consistance interne de la partie CON

ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item
.79	32	.71	.92	32	.91
	35	.72		35	.89
	38	.72		38	.89
	40	.79		40	.90
	58	.80		58	.92

Par contre, dans le cas de la partie CIO du questionnaire, les données relatives à la consistance interne soulèvent un problème de taille. Qu'il s'agisse du segment « organique » ou bien du segment « bureaucratique » de l'échantillon, cette partie du questionnaire s'avère inconsistante. Le coefficient alpha de consistance interne pour le segment « organique » de l'échantillon est de .55, ce qui indique de l'inconsistance interne pour cet échantillon. La même conclusion s'applique aux données relatives au segment « bureaucratique » de l'échantillon avec un

coefficient de consistance interne de .44. On peut donc en conclure que cette partie du questionnaire sur le climat organisationnel s'avère peu fidèle et questionne par le fait même l'utilisation de ce type d'information en regard des hypothèses à l'étude.

Tableau 26 : Consistance interne de la partie CIO

ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item
.55	44	.56	.44	44	<u>.58</u>
	53	.53		53	.09
	56	.23		56	.33

Les mêmes conclusions s'appliquent aux données inhérentes à l'élément IAT. En effet, le coefficient alpha de consistance interne pour le segment « organique » de l'échantillon est de .45.

Tableau 27 : Consistance interne de la partie IAT

ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item
.45	43	.32	.19	43	.03
	45	.29		45	.09
	47	.39		47	.15
	51	.43		51	.08
	54	.39		54	.26
	57	<u>.59</u>		57	<u>.50</u>

Bien que l'élimination de l'item 57 permette de hausser le coefficient alpha jusqu'à .59 pour ce segment, cet indice reste insuffisant. En ce qui a trait au segment « bureaucratique » de l'échantillon, le coefficient alpha est de .19, ce est insuffisant. L'élimination de l'item 57 permet toutefois de hausser le coefficient alpha jusqu'à .50, ce qui reste toutefois encore insuffisant.

Rappelons que le coefficient « alpha » (de Cronback) permet d'apprécier la cohérence des items d'un instrument de mesure. Ce qui est habituellement considéré convenable pour ce genre de test est un coefficient alpha égal ou supérieur à .70. On ne peut qu'en conclure que deux dimensions du climat organisationnel ont un échantillonnage de contenu plutôt inconsistant : les facteurs CIO et IAT.

6.2.5.3 Analyse factorielle

Avec les analyses précédentes, nous avons cherché à cerner la structure factorielle la plus significative et représentative des dimensions à l'étude. Il faut dire que l'établissement de la structure empirique du questionnaire, en regard de ses dimensions conceptuelles, a été fort laborieuse.

Aucune solution significative n'est apparue en analysant les segments de l'échantillon séparément. Une structure factorielle cohérente est apparue seulement en agrégeant les deux segments de l'échantillon, basant les analyses sur un total de 105 sujets.

Le tableau 28 présente la solution factorielle qui est apparue comme étant la plus significative. Il s'agit d'une solution comportant cinq facteurs orthogonaux qui représente chacun une des dimensions à l'étude : le facteur 1 l'autonomie (items 28, 30 et 49, alpha de .79); le facteur 2 l'environnement (items 31, 34 et 41, alpha

de .78); le facteur 3 l'épanouissement (items 42, 46 et 48, alpha de .79); le facteur 4 la considération (items 35, 40 et 58, alpha de .75) et le facteur 5 l'incitation au travail (items 43, 45 et 51, alpha de .79).

Tableau 28 : Structure empirique du CO

Facteurs :	1	2	3	4	5	Communalité
Items						
31	.84					.81
34	.70					.72
41	.85					.87
42		.76				.67
46		.83				.70
48		.75				.73
59		.51				.40
28			.76			.73
30			.73			.75
49			.78			.80
43				.81		.73
45				.77		.74
51				.83		.71
35					.74	.74
40					.43	.66
58					.70	.73

On pourrait en déduire que cette structure factorielle représente la perception des sujets en regard du climat organisationnel et que ces différences sont identiques, quelque soit le milieu où travaille chaque sujet (structure organique, bureaucratique ou diversifiée). Les sujets provenant soit de l'organisation de forme « organique » ou bien de l'organisation de forme « bureaucratique » perçoivent

distinctement les mêmes éléments du climat organisationnel mesurés par cette partie du questionnaire⁴⁸.

Par ailleurs, des items d'ancrage ont été utilisés pour vérifier la validité de construit de l'instrument de mesure du climat organisationnel. Un total de 12 items d'ancrage recouvrent les trois dimensions suivantes: les relations avec les collègues de travail (4 items); les relations avec les supérieurs (4 items) et les relations inter-groupe (4 items). Avant toutefois d'utiliser ce type de données à des fins de validation, il a fallu vérifier certaines de leurs propriétés métriques. Les techniques d'analyse utilisées à cette fin sont le test de fidélité et l'analyse factorielle. Les analyses ont été effectuées à partir des données des trois segments de l'échantillon.

Tableau 29 : Consistance interne de la partie RAC

DIVERSIFIÉ			ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item
.79	65	.82	.79	65	.76	.84	65	.75
	66	.75		66	.74		66	.85
	67	.68		67	.71		67	.78
	68	.68		68	.75		68	.83

Dans un premier temps, la consistance interne des items de la dimension RAC a été vérifiée. Le tableau 29 présente les coefficients alpha de consistance interne

⁴⁸ Aucune solution significative n'est apparue en analysant séparément les segments de l'échantillon, possiblement à cause du nombre réduit de données soumises à l'analyse factorielle.

pour les segments « diversifié », « organique » et « bureaucratique » de l'échantillon. Concernant les segments « diversifié » et « organique », on calcule le même coefficient alpha de consistance interne de .79, ce qui s'avère satisfaisant. L'absence de l'un ou de l'autre des items de cette dimension ne permet pas d'obtenir davantage de consistance interne.

La même conclusion s'applique aux données du segment « bureaucratique » de l'échantillon. Le coefficient de consistance interne est de .84. L'élimination d'un des items ne permet pas d'augmenter la consistance interne de l'instrument.

En ce qui a trait à la dimension RAS, le coefficient de consistance interne du segment « organique » de l'échantillon est de .92, et de .97 pour le segment « bureaucratique » de l'échantillon ce qui, dans les deux cas, constitue une preuve de la consistance interne de l'instrument de mesure.

Tableau 30 : Consistance interne de la partie RAS

DIVERSIFIÉ			ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item
.37	69	.89	.92	69	.91	.97	69	.95
	70	.27		70	.89		70	.95
	71	.26		71	.90		71	.96
	72	.27		72	.90		72	.95

Enfin, la consistance interne de la partie RIG de l'instrument est également assurée, qu'il s'agisse du segment « organique » ou du segment « bureaucratique » de l'échantillon. Le coefficient alpha général est de .89 pour le segment « organique » et de .94 pour le segment « bureaucratique ».

Tableau 31 : Consistance interne de la partie RIG

DIVERSIFIÉ			ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item	Alpha	Items	Alpha sans l'item
.88	73	.88	.89	73	.84	.94	73	.92
	74	.82		74	.82		74	.92
	75	.82		75	.85		75	.94
	76	.82		76	.90		76	.92

Quelle que soit la dimension analysée, les items d'ancrage apparaissent comme étant plus consistants entre eux au niveau du segment « bureaucratique » de l'échantillon.

Un analyse factorielle a été effectuée afin de vérifier l'indépendance de chaque item d'ancrage par rapport au facteur auquel il est dédié. Il s'agit toujours d'une analyse factorielle à composante principale, suivie d'une rotation de type « Varimax ». Les résultats de l'analyse réalisée auprès des trois segments confondus de l'échantillon donnent trois facteurs indépendants et correspondant chacun aux items attendus.

Le premier facteur rassemble les items d'ancrage inhérents à la dimension « relations intergroupes ». Le deuxième facteur comprend les items d'ancrage qui mesurent la dimension « relation avec les supérieurs ». Enfin, le troisième facteur concerne les items d'ancrage de la dimension « relation avec les collègues de travail ».

Ainsi, on peut dire que l'instrument de mesure d'ancrage répond aux attentes au niveau de leurs propriétés statistiques.

Tableau 32 : Structure factorielle – items d’ancrage

Items	L'ÉCHANTILLON GLOBAL		
	(RAC)	(RAS)	(RIG)
65	.78		
66	.68		
67	.75		
68	.79		
69		.82	
70		.88	
71		.85	
72		.89	
73			.81
74			.87
75			.86
76			.82

Variance expliquée : 48.0% facteur 1, 14.6% facteur 2, 11.7% facteur 3, pour un total de 74.4%

Finalement, les items d’ancrage ont tous été mis en corrélation avec les éléments du climat organisationnel. Le tableau 33 présente plusieurs séries de corrélations selon le segment de l’échantillon. À première vue, on peut remarquer que le segment « bureaucratique » de l’échantillon possède davantage d’indices de corrélation significatifs que le segment « organique » de l’échantillon.

Concernant la variable AUT, on observe que seul le segment « bureaucratique » de l’échantillon possède des corrélations significatives. Notez également que l’item RAC affiche une corrélation significative seulement au niveau de la variable CON du segment « organique » de l’échantillon.

Mentionnons l’item RIG du segment « organique » qui ne corrèle significativement qu’avec les variables ENV et CON.

Toutes ces remarques suggèrent la prudence concernant l'utilisation de certaines parties du questionnaire sur le climat organisationnel.

Tableau 33 : Validité construit du CO

	ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
	RIG	RAS	RAC	RIG	RAS	RAC
Autonomie :	<u>.21</u>	<u>.27</u>	<u>.25</u>	.48**	.52**	<u>.12</u>
Environnement :	.40**	.37**	<u>.26</u>	.45**	.53**	<u>.02</u>
Épanouissement :	<u>.27</u>	.31**	<u>.03</u>	.58**	.71**	<u>.21</u>
Considération :	.44**	.54**	.41**	.51**	.69**	<u>.12</u>
Incitation :	<u>.09</u>	.35*	<u>.25</u>	.46**	.53**	<u>.19</u>

** *Significative à 0,01*

* *Significative à 0,05*

6.3 CONCLUSION

Les données utilisées pour vérifier les différentes hypothèses de recherche tiennent compte des observations précédentes. Dans un premier temps, les données seront organisées en respectant la structure conceptuelle des échelles MGI-MGI et NGI-NGI, c'est-à-dire selon les dimensions « saisir » et « léguer » que nous pouvons interpréter comme étant les composantes de la variable « disposition à transmettre des savoirs tacites ».

Par ailleurs, malgré les faiblesses mises en évidence quant à l'homogénéité des items du UST et à la validité de son construit, les items retenus respectent la nature unidimensionnelle de la variable « utilisation des savoirs tacites ».

En ce qui a trait à la variable CO, seuls les items les plus cohérents et significatifs quant aux différents éléments du climat organisationnel qui sont à l'étude ont été gardés. Les items d'ancrage du climat organisationnel serviront les mêmes fins.

Un total de 46 items recouvre l'ensemble des dimensions à l'étude.

Tableau 34 : Liste des items retenus par dimension

Instruments	Facteurs	Items du questionnaire	Alpha
MGI-MGI	Saisir	4 – 8 – 11	α .80
	Léguer	6 – 7 – 9	α .73
NGI-NGI	Saisir	12 – 16 – 19	α .85
	Léguer	14 – 15 – 17	α .81
UST	Utilisation du savoir tacite	20 – 22 – 23 – 24 – 25 – 26	α .75
CLIMAT	Autonomie	28 – 30 – 49	α .78
	Environnement	42 – 46 – 48 – 59	α .74
	Épanouissement	31 – 34 – 41	α .89
	Considération	35 – 40 – 58	α .79
	<i>Contraintes imposées</i>	<i>Aucun</i>	-
	Incitation	43 – 45 – 51	α .76
	Relations intra groupe	65 – 66 – 67 – 68	α .80
Items d'ancrage	Relations avec les supérieurs	69 – 70 – 71 – 72	α .91
	Relations inter départemental	73 – 74 – 75 – 76	α .90

CHAPITRE 7
VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

7.1 HYPOTHÈSES LIÉES À LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE

Rappelons-nous qu'en théorie, la notion de communauté de pratique renvoie au groupe informel (Wenger, 1998; Smith, 2001; Cook et Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993) et à la transmission des savoirs tacites (Cook et Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993). On veut alors vérifier si le groupe informel agit dans l'organisation comme un catalyseur de la transmission des savoirs tacites (voir : Brown et Duguid, 1998; von Krogh et *al.*, 2001; Nonaka et *al.*, 2000), l'hypothèse étant que les membres d'un groupe informel vont chercher davantage à se transmettre des savoirs tacites entre eux qu'à des collègues de travail ne faisant pas partie de leur groupe informel.

Notre intérêt portera ensuite sur la différence entre deux groupes indépendants de sujets, soit les membres et les non-membres d'un groupe informel. Si la transmission des savoirs tacites en milieu de travail dépend également d'une disposition personnelle (Lam, 2000; Cohen et Levinthal, 1990; Albino et *al.*, 1999; Wathne et *al.*, 1996; Hamel, 1991), les non-membres d'un groupe informel seraient les personnes dans l'organisation les moins disposées à transmettre leurs savoirs tacites, d'où l'affirmation suivante:

$$\mu_1 > \mu_2 > \mu_3$$

Qui se traduit comme suit : les membres d'un groupe informel obtiendront sur l'échelle de disposition à transmettre des savoirs tacites au sein de leur groupe informel un score moyen (μ_1) significativement plus élevé que le score moyen qu'ils obtiendront sur l'échelle de disposition à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail ne faisant pas partie de ce groupe informel (μ_2). Les membres d'un groupe informel obtiendront sur l'échelle de disposition à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail ne faisant pas partie de ce groupe informel un score moyen (μ_2) significativement plus élevé que le score

moyen obtenu par les non-membres d'un groupe informel (μ_3) sur l'échelle de disposition à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail.

S'il existe une différence significative entre les deux groupes de sujets et que cette différence indique une plus grande disposition à transmettre des savoirs tacites chez les membres d'un groupe informel, nous dirons que ces derniers satisfont la définition de la communauté de pratique.

La vérification statistique des hypothèses de recherche s'inspire de la démarche proposée par Howell (1999) et repose sur l'analyse descriptive des données et les statistiques de test.

7.1.1 L'analyse descriptive des données

L'analyse descriptive a pour objectifs d'explorer et de préparer les données pour la vérification subséquente des hypothèses de recherche. L'approche adoptée à cette fin comprend les quatre techniques suivantes : le diagramme en tige et feuilles, le diagramme en forme de boîtes, les mesures de tendance centrale, les mesures de variabilité et le test de la normalité des distributions.

Le tableau 35 présente le diagramme en tige et feuilles. La colonne de gauche (la tige) correspond aux échelons de l'échelle de mesure. Les données ont été analysées selon les variables « saisir » et « léguer » de la dimension « disposition à transmettre des savoirs tacites ».

Tableau 35 : Représentation des distributions

Tige	SAISIR			LÉGUER		
	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI
0						
1						0
1	6	6	3			
2	000	00000	000	0	00	00
2	333	3333	3333333	3	33	3
2	66666	66666666	66	6	6666	
3	0000000000000	0000000000000000	00000000	00000	00000000000	0000000
3	3333333333333	33333333333	333333	33333333	33333333	3333333
3	6666666666666	666666666	666	66666666666	66666666666	6666666
4	0000000000000000	000000000000	000000000	0000000000000000000	0000000000000	00000000000
4	3333	333	3333	33333333333333	33333333	3333
4	6666	66	66	66666666666	6666666	6666
5	000000	000000	00	000000000000	00000000000	00000
	(n = 170)*	(n = 164)*	(n = 50)**	(n = 170)*	(n = 164)*	(n = 41)**

* Chaque feuille équivaut à deux cas. ** Chaque feuille équivaut à un cas.

Ce diagramme donne une première représentation de la forme des distributions. Ainsi, la distribution MGI-MGI de la variable « saisir » est unimodale et sa voussure est caractérisée par une concentration des scores au centre de la distribution. Les données se regroupent autour des valeurs 3 et 4 de l'échelle, pour une distribution presque symétrique. La distribution MGI-NGI de la même variable comporte le même type de courbe unimodale. Sa voussure dépend également de la concentration de ses scores autour des valeurs 3 et 4 de l'échelle. La distribution NGI-NGI tend vers une symétrie unimodale (platicurtique) avec une concentration des scores autour des valeurs 2, 3 et 4 de l'échelle⁴⁹.

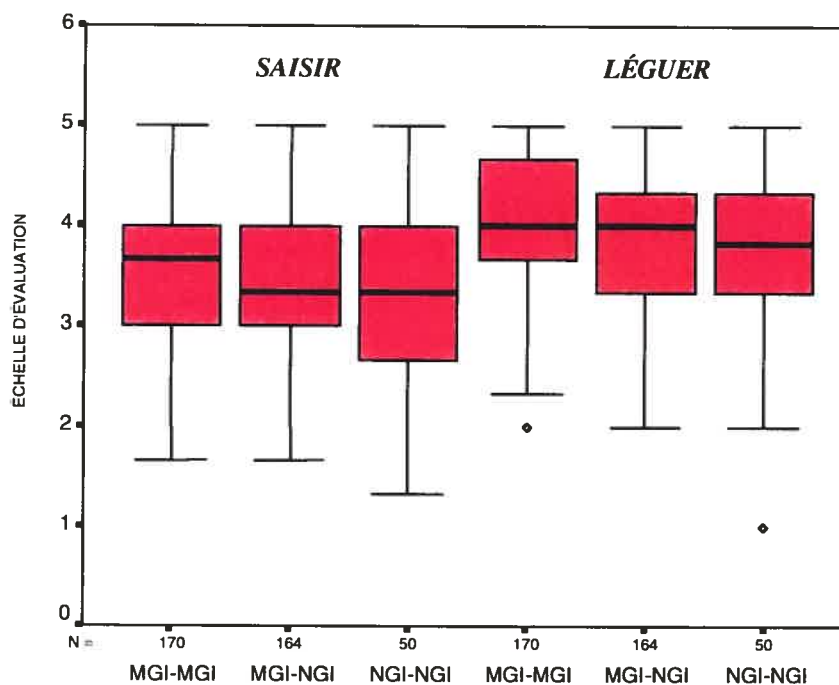
Les trois distributions de la variable « saisir » contrastent peu. Tout au plus pourrions-nous dire que la distribution NGI-NGI se différencie des deux autres distributions notamment du fait qu'elle occupe davantage les valeurs inférieures de l'échelle et qu'elle possède les caractéristiques d'une distribution normale.

Quant à la variable « léguer », la distribution MGI-MGI est unimodale avec une asymétrie négative. Ses données se situent presque toutes autour des valeurs 3, 4 et 5 de l'échelle. La distribution MGI-NGI est également unimodale. Elle présente une courbe moins prononcée que la distribution précédente. Ses données ont tendance à se regrouper autour des valeurs 3, 4 et 5 de l'échelle. La distribution NGI-NGI est unimodale. Elle présente une asymétrie négative plus prononcée que les distributions précédentes du fait de ses valeurs inférieures extrêmes. On remarque une concentration des données autour des valeurs 3 et 4 de l'échelle.

Les différences entre les distributions MGI-MGI, MGI-NGI et NGI-NGI sont presque imperceptibles au moyen du diagramme en tige et feuilles. Cependant, la comparaison des distributions de la variable « léguer » à celle de la variable « saisir » met en évidence des différences appréciables. *Il semble en effet que les sujets en général sont quantitativement plus disposés à léguer des savoirs tacites qu'à en saisir.*

La représentation des distributions sous la forme de boîtes donne une perspective différente des distributions. On remarque que toutes les distributions tendent vers les échelons supérieurs de l'échelle avec des moyennes qui transcendent la valeur centrale de l'échelle. Cette représentation atteste également que les distributions de la variable « saisir » occupent des valeurs moins élevées que celles de la variable « léguer ». Notez la présence, au niveau de la variable « léguer », de deux distributions avec des valeurs largement séparées du reste des données.

⁴⁹ Mentionnons que cette dernière distribution comporte peu de sujets en comparaison aux deux autres distributions, ce qui peut expliquer ses caractéristiques propres.

Tableau 36 : Représentation sous forme de boîtes

Sur la base alors des informations précédentes, les distributions restent peu contrastantes une par rapport à l'autre. C'est la distribution MGI-MGI de la variable « léger » qui possède, parmi l'ensemble des distributions, les valeurs les plus élevées. Les trois distributions de la variable « léger » diffèrent entre elles

autant que celles de la variable « saisir ». La distribution MGI-MGI est la moins dispersée de l'ensemble⁵⁰.

Le tableau 37 présente les mesures de tendance centrale : les résultats du calcul du mode, de la médiane et de la moyenne pour chaque distribution.

Tableau 37 : Mesures de tendance centrale

	SAISIR			LÉGUER		
	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI
Cas valides :	170	164	50	170	164	50
Données manquantes :	0	6	1	0	6	1
Mode :	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Médiane :	3.67	3.33	3.33	4.00	4.00	3.83
Moyenne :	3.58	3.40	3.31	4.06	3.82	3.73
Total :	608	558	165	690	627	186

Selon Howell (1999), une distribution est parfaitement normale lorsque que son mode, sa médiane et sa moyenne s'équivalent. Cela n'est donc pas tout à fait le cas pour la plupart des distributions étudiées. La distribution MGI-MGI de la variable « léguer » est la seule dont le mode, la médiane et la moyenne sont presque égaux.

⁵⁰ La position de l'ensemble des données sur l'échelle de mesure soulève un questionnement sur le phénomène de la disposition à transmettre des savoirs tacites. Il semble en effet que cette attitude fasse l'objet d'un biais lié à la « désirabilité sociale », les positions sur l'échelle étant majoritairement supérieures. Autrement dit, le centre de chaque distribution se situe au-dessus de la valeur « 3 » qui est la valeur centrale de l'échelle. Il s'agit d'un phénomène digne d'intérêt mais qui ne devrait pas avoir d'effet important sur les résultats aux tests statistiques de différences. Le seul changement notable est que cela modifie l'ordonnée à l'origine de chaque distribution sans ne rien changer toutefois quant à la solution par exemple d'un test statistique ou d'une corrélation.

Les différences entre les distributions tendent vers une confirmation des hypothèses de recherche.

Du côté de la variable « saisir », le mode de la distribution MGI-MGI est supérieur au mode de la distribution MGI-NGI. La médiane de la distribution MGI-MGI est également supérieure à la médiane des distributions MGI-NGI et NGI-NGI pour la même variable. C'est surtout au niveau de la moyenne que les résultats apparaissent conformes aux hypothèses de recherche. La moyenne de la distribution MGI-MGI est supérieure à la moyenne de la distribution MGI-NGI et la moyenne de cette dernière est supérieure à la moyenne de la distribution NGI-NGI.

Du côté de la variable « léguer » les distributions restent égales en ce qui a trait au mode. La médiane de la distribution MGI-MGI est égale à celle de la distribution MGI-NGI tout en étant supérieure à la médiane de la distribution NGI-NGI. Ce sont également les moyennes qui sont conformes aux hypothèses de recherche. La moyenne de la distribution MGI-MGI est supérieure à la moyenne de la distribution MGI-NGI et la moyenne de cette dernière est supérieure à la moyenne de la distribution NGI-NGI.

Tableau 38 : Mesures de variabilité

	SAISIR			LÉGUER		
	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI
Variance :	0.563	0.633	0.793	0.415	0.589	0.697
Écart-type :	0.750	0.796	0.890	0.644	0.768	0.835
C.V. :	20.9	23.4	26.8	15.9	20.1	22.4

Remarquez que la plupart des mesures de tendance centrale de la variable « léguer » sont supérieures à celles de la variable « saisir ».

La variabilité des distributions a été vérifiée au moyen de l'écart type et de la variance⁵¹. Tel que le démontre le tableau 38, la distribution MGI-MGI de la variable « saisir » présente en moyenne un écart de 0.750 unités par rapport à la moyenne, tandis que pour la distribution MGI-NGI, l'écart est en moyenne de 0.796 unités et de 0.890 unités pour la distribution NGI-NGI. Quant à la variable « léguer », les écarts vont dans le même sens. La distribution MGI-MGI présente un écart moyen de 0.644 unités par rapport à la moyenne, la distribution MGI-NGI un écart de .768 unités et NGI-NGI un écart de .835 unités.

À partir des coefficients de variation (C.V.) de la variable « saisir », on peut dire que la variabilité de MGI-MGI est de 2.5% inférieure à celle de la distribution MGI-NGI. De même, la variabilité de MGI-NGI est de 3.4% inférieure à celle de la distribution NGI-NGI. Concernant la variable « léguer », la variabilité de MGI-MGI est de 4.2% inférieure à celle de la distribution MGI-NGI. La variabilité de MGI-NGI est de 2.3% inférieure à celle de la distribution NGI-NGI. L'écart entre MGI-MGI et NGI-NGI est de 5.9% au niveau de la variable « saisir » et de 6.5% au niveau de la variable « léguer ».

⁵¹ Selon Howell (1999), les scores extrêmes jouent un rôle disproportionné dans la détermination de la variance. Cependant, le peu de valeurs aberrantes observées nous incite à laisser les distributions telles quelles, même s'il est admis que les valeurs exceptionnellement extrêmes déforment la variabilité des distributions concernées.

7.1.2 Statistiques de test

Bien que les analyses précédentes semblent confirmer les $H1_a$ et $H1_b$, une analyse approfondie au moyen de statistiques de tests permettra une meilleure estimation des différences.

7.1.2.1 Test de la normalité des variables

Une première statistique de test consiste à vérifier la normalité de chaque distribution au moyen du test Kolmogorov-Smirnov. Ce test compare la distribution d'une variable avec une distribution normale (théorique). Deux hypothèses statistiques ont été formulées par rapport aux distributions MGI-MGI, MGI-NGI et NGI-NGI :

H_0 : Les trois distributions sont normales.

H_1 : Les trois distributions sont anormales.

Par convention, l'hypothèse nulle est rejetée lorsque la probabilité obtenue sous H_0 est inférieure ou égale au seuil standard de .05 ($p \leq .05$)⁵² (Howell, 1999).

Sur ce critère, les résultats du test Kolmogorov-Smirnov amènent à rejeter l'hypothèse nulle. Qu'il s'agisse de la variable « saisir » ou bien de la variable « léguer », les distributions sont chacune significative avec une probabilité d'erreur plus petite que 0.05. Autrement dit, il n'y a pas de raisons de décider que chacune des distributions vient d'une population normale. Pour chaque variable il y a alors trois distributions qui diffèrent l'une de l'autre quant à leur taille et qui ne possèdent pas les caractéristiques d'une distribution anormale.

Tableau 39 : Test de normalité Kolmogorov-Smirnov

	SAISIR			LÉGUER		
	Statistique	df	Sig.	Statistique	df	Sig.
MGI-MGI :	.115	170	.000	.139	170	.000
MGI-NGI :	.132	164	.000	.098	164	.001
NGI-NGI :	.142	50	.013	.128	50	.039

* Lilliefors Significance Correction

Au terme des analyses précédentes, il apparaît que les caractéristiques des distributions étudiées limitent la généralisation des résultats aux échantillons constitués, à moins de supposer que chacune des variables étudiées soit anormalement distribuée dans la population. Le but du projet n'étant pas de tracer le portrait d'une population donnée de sujets, mais plutôt d'avoir un échantillon de données assez représentatif pour établir les différences entre les variables à l'étude, il semble donc plus approprié de s'en remettre aux tests non paramétriques.

L'analyse suivante comporte les trois paramètres suivants : l'égalité des variances, l'égalité des moyennes et l'égalité des médianes (ce dernier étant le plus approprié).

⁵² Ou de 0.01 ($p. \leq .01$) lorsque les conséquences d'une erreur seront plus importantes.

7.1.2.2 Test d'égalité des variances

La vérification de l'égalité des variances a été réalisée au moyen du test de Levene et selon les hypothèses suivantes :

$$H_0 : \sigma^2 = \sigma^2$$

$$H_1 : \sigma^2 \neq \sigma^2$$

Selon le tableau 40, les résultats des statistiques F pour les comparaisons de la variable « saisir » s'avèrent non significatifs avec des probabilités supérieures aux attentes ($p > .05$). L'hypothèse nulle stipulant l'égalité des variances pour la variable « saisir » est donc acceptée. La comparaison MGI-MGI / MGI-NGI de la variable « léguer » est significative avec une probabilité de .005. L'hypothèse nulle stipulant l'égalité des variances n'est donc acceptée que partiellement.

Tableau 40 : Test (Levene) d'égalité des variances

	SAISIR		LÉGUER	
	F	Sig.	F	Sig.
MGI-MGI / MGI-NGI :	0.791	.374	8.096	.005**
MGI-NGI / NGI-NGI :	1.378	.242	0.002	.968

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

7.1.2.3 Test d'égalité des moyennes

L'égalité des moyennes a été vérifiée par le test-t, et selon les hypothèses suivantes :

$$H_0 : \mu = \mu$$

$$H_1 : \mu \neq \mu$$

Les résultats de l'analyse sont présentés au tableau 41. Sauf pour les comparaisons MGI-MGI / MGI-NGI des variables « saisir » et « léguer », les statistiques du test-t pour les deux autres comparaisons s'avèrent non significatives. Nous rejetons donc l'hypothèse de l'égalité des moyennes pour les comparaisons MGI-MGI / MGI-NGI.

Tableau 41 : Test « t » d'égalité des moyennes

	SAISIR			LÉGUER		
	t	df	Sig.	t	df	Sig.
MGI-MGI / MGI-NGI :	2.058	332	.040*	(3.085)	(332)	(.002)*
MGI-NGI / NGI-NGI :	0.709	212	.479	.746	212	.456

() Égalité des variances non assumée * Significatif ($p < 0.05$)

Les différences significatives qui apparaissent au niveau des moyennes peuvent fausser le raisonnement, du fait que les distributions soient anormales. Raison pour laquelle nous appuierons notre vérification sur les tests non paramétriques ci-dessous.

7.1.2.4 Test non paramétrique

Le test Mann-Whitney a servi d'option non paramétrique au test-t. Ce test permet d'établir des différences entre deux groupes indépendants à partir des rangs occupés par les scores. Il peut s'avérer intéressant de compléter l'analyse au moyen de cette approche à cause des variables à l'étude qui fluctuent anormalement et de l'égalité des variances qui n'est pas assumée en totalité⁵³.

Deux autres hypothèses statistiques sont formulées par rapport aux distributions MGI-MGI, MGI-NGI et NGI-NGI :

H₀: Les deux médianes sont égales.

H₁: Les deux médianes sont inégales.

La technique utilisée nous permet de vérifier l'affirmation suivante :

$$\mathbf{Médiane_{MGI-MGI} > Médiane_{MGI-NGI} > Médiane_{NGI-NGI}}$$

Les résultats présentés dans le tableau 42 sont partagés. L'hypothèse nulle est rejetée seulement pour les comparaisons MGI-MGI > MGI-NGI avec des probabilités significatives ($p < .05$). L'hypothèse nulle est acceptée pour les comparaisons MGI-NGI > NGI-NGI.

⁵³ Howell (1999) stipule que le test non paramétrique s'avère tout à fait pertinent pour de grands échantillons comme pour de petits échantillons, contrairement à la croyance littérairement véhiculée dans le domaine des méthodes quantitatives.

Tableau 42 : Tests de différence entre MGI-MGI, MGI-NGI et NGI-NGI

	SAISIR		LÉGUER	
	Z	Sig.	Z	Sig.
MGI-MGI > MGI-NGI :	-2.251	.024	-2.956	.003
MGI-NGI > NGI-NGI :	-0.432	.666	-0.450	.652

* Significatif ($p < 0.05$)

7.1.3 Analyse exploratoire

7.1.3.1 Détermination des variables MCP et NCP

Partant qu'il existe un lien empirique entre le groupe informel et la transmission des savoirs tacites, l'échantillon comporte logiquement des sujets présentant les caractéristiques d'une communauté de pratique, c'est-à-dire des membres d'un groupe informel qui sont significativement disposés à transmettre des savoirs tacites au sein de leur groupe informel.

Découlant, les sujets ayant exprimé sur les échelles « saisir » et « léguer » des savoirs tacites un score moyen supérieur (ou égal) à « 4 » répondent aux caractéristiques essentielles d'une communauté de pratique. Au total 59 sujets ont été isolés du groupe sur ce critère. Les non-membres d'un groupe informel sont devenus les non-membres d'une communauté de pratique, pour un total de 51 sujets.

7.1.3.2 Les différences entre MCP et NCP

Il a fallu vérifier l'existence de différences significatives entre les membres et les non-membres d'une communauté de pratique en regard cette fois de la disposition à transmettre des savoirs tacites. Les analyses précédentes ont démontré que les membres d'un groupe informel sont davantage disposés à transmettre des savoirs tacites au sein de leur groupe informel qu'à des non-membres d'un groupe informel. Le même phénomène devrait logiquement exister au niveau des membres d'une communauté de pratique.

Ce qui nous amène à vérifier la proposition suivante :

$$\text{Médiane}_{\text{MCP-MCP}} > \text{Médiane}_{\text{MCP-NCP}} > \text{Médiane}_{\text{NCP-NCP}}$$

Les tests de normalité présentés dans le tableau 43 nous indiquent que deux distributions sur quatre possèdent les caractéristiques d'une distribution normale. Par conséquent, le test non paramétrique s'impose.

Tableau 43 : Test de normalité Kolmogorov-Smirnov

	MCP			NCP		
	Stat.	df	Sig.	Stat.	df	Sig.
SAISIR :	.331	59	.000	.142	50	.013
LÉGUER :	.215	59	.000	.128	50	.039

* Lilliefors Significance Correction

Deux hypothèses statistiques sont formulées par rapport aux variables MCP-MCP, MCP-NCP et NCP-NCP :

H₀: Les deux médianes sont égales.

H₁: Les deux médianes sont inégales.

Les résultats sont présentés dans le tableau 44. Les quatre comparaisons sont significatives ($p < 0.05$). On rejette alors l'hypothèse nulle pour l'ensemble des comparaisons. Le fait d'appartenir ou non à une communauté de pratique aurait une influence sur la disposition à transmettre des savoirs tacites en milieu de travail.

Tableau 44 : Test de différence entre MCP et NCP

	SAISIR		LÉGUER	
	Z	Sig.	Z	Sig.
MCP-MCP > MCP-NCP :	-2.685	.007	-2.814	.005
MCP-NCP > NCP-NCP :	-3.520	.000	-2.361	.018

Significatif ($p < 0.05$)

7.1.3.3 Les différences entre « saisir » et « léguer » des savoirs tacites

Les analyses descriptives ont révélé que les sujets en général sont davantage disposés à léguer des savoirs tacites qu'à en saisir. Des hypothèses statistiques ont donc été formulées pour les variables « saisir » et « léguer » :

H_0 : médianes_{saisir} = médianes_{léguer}

H_1 : médianes_{saisir} < médianes_{léguer}

Selon les résultats qui sont présentés dans le tableau 45, les trois comparaisons sont significatives ($p < 0.05$). On rejette alors l'hypothèse nulle pour l'ensemble des comparaisons.

Tableau 45 : Test de différence entre « saisir » et « léguer »

	MCP-MCP		MCP-NCP		NCP-NCP	
	Z	Sig.	Z	Sig.	Z	Sig.
SAISIR < LÉGUER :	-7.585	0.000	-6.306	0.000	-3.025	0.000

* Significatif ($p < 0.05$)

7.1.3 Commentaires sur la validité des résultats

A première vue, on pourrait penser que l'ordre des questions du questionnaire recèle un possible biais, susceptible de mettre en doute nos premières découvertes (rejeter une hypothèse nulle alors qu'elle serait vraie). Pour rester cohérente, une personne ayant déclaré au début du questionnaire appartenir à un groupe informel pourrait par conséquent surestimer (volontairement ou inconsciemment) sa position sur l'échelle de la « disposition à transmettre des savoirs tacites au sein de son groupe informel ». Pour les mêmes raisons cette personne pourrait sous-estimer sa position sur l'échelle de la « disposition à

transmettre des savoirs tacites à des non membres de son groupe informel ». Le biais se traduirait alors par un écart plus grand que la réalité entre les distributions MGI-MGI et MGI-NGI, qu'il s'agisse de saisir ou de léguer des savoirs tacites.

Un argument contraire s'appuie sur l'absence de différences observées entre les distributions MGI-NGI et NGI-NGI. Cette comparaison concerne deux groupes indépendants, alors que la comparaison MGI-MGI > MGI-NGI ne concerne que le même groupe. Incidemment, les membres d'un groupe informel ne peuvent connaître les scores des non-membres d'un groupe informel pour s'y référer en vue d'une cohérence de leurs réponses.

Rappelons qu'alors qu'on s'attendait à une différence, les deux groupes sont identiques en regard de leur disposition à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail. Les différences observées entre les distributions MGI-MGI et MGI-NGI seraient donc fondées.

On peut par ailleurs arguer que la technique non paramétrique utilisée dans cette partie est moins puissante (ou plus conservatrice) par rapport aux tests paramétriques correspondants. En effet, Howell (1999) mentionne que les tests paramétriques nécessitent plus d'observations que les tests non paramétriques analogues pour une puissance équivalente. Or, s'il existe un certain biais dans les données (pour un écart plus grand que la réalité entre les variables), redevable à l'ordre des questions du questionnaire, la technique non paramétrique utilisée dans le cas présent pourrait certainement compenser pour ce biais.

7.2 HYPOTHÈSES CONCERNANT LE CLIMAT ORGANISATIONNEL

Notre intérêt porte à présent sur l'influence du contexte organisationnel sur la transmission des savoirs tacites. Cette problématique est étudiée selon les trois variables suivantes : le climat organisationnel, l'utilisation des savoirs tacites et l'appartenance à une communauté de pratique.

Dans un premier temps, nous voulons vérifier l'influence du climat organisationnel sur la transmission des savoirs tacites. Nous aurons vu en effet que la transmission des savoirs tacites en milieu de travail dépend du climat de confiance dans l'organisation (von Krogh et *al.*, 2000; Iivonen et Huotari, 2000; Ingham, 1994; Ingham et Motte, 2000; Inkpen, 1996; Mayère, 1995; Durrance, 1998; Boudreau et Couillard, 1999; Divry, Debuissson et Torre, 1998; Ferrary, 1999).

Cependant, les études qui traitent de cette question n'apportent aucune preuve empirique quant aux éléments contextuels qui sont significatifs par rapport aux perceptions et à la transmission des savoirs tacites. Cette partie se veut donc une occasion de cerner les éléments du climat organisationnel qui sont significatifs par rapport à la transmission des savoirs tacites.

La proposition sous-entend que certains éléments organisationnels sont plus importants que d'autres en termes de prédiction de l'utilisation des savoirs tacites, d'où l'ébauche suivante :



Figure 3 : Représentation de la relation CO-UST

L'utilisation des savoirs tacites est une nouvelle variable qui sera vue comme un indicateur du transfert des apprentissages découlant de la transmission des savoirs tacites en milieu organisationnel⁵⁴. Comme le stipulent Nonaka et *al.* (2000), la transmission des savoirs tacites amène une utilisation accrue des savoirs tacites en milieu de travail.

Nous aurons vu par ailleurs que la transmission des savoirs tacites dans l'organisation dépend aussi des groupes informels. Ces groupes informels auraient une fonction de renfort social pour les acteurs de l'organisation. Lorsque ce genre de regroupement repose sur la transmission des savoirs tacites, il s'agirait d'une communauté de pratique (voir : Nonaka et *al.*, 2000; MacAdam et McCreedy, 2000; McDermott, 1999; Wenger, 1998; Brown et Duguid, 1998; Smith, 2001; Cook et Brown, 1999; Mascitelli, 2000; Kok, 2000; Reber, 1993; Davenport, 2001, etc.).

La communauté de pratique apparaît comme un des principaux mécanismes par lequel la « socialisation » s'exerce en milieu organisationnel, rendant plus fluides la discussion, l'observation et l'échange de « trucs du métier » entre les acteurs de l'organisation, agissant donc comme une sorte de « catalyseur » de la transmission des savoirs tacites dans l'organisation. Par la communauté de pratique, les membres d'une organisation en viendraient à développer et à mettre en œuvre de nouveaux savoir-faire tacites (Nonaka et *al.*, 2000), toujours en fonction d'un contexte organisationnel favorable (von Krogh et *al.*, 2000).

⁵⁴ Comme la variable « disposition à transmettre des savoirs tacites » (saisir et léguer des savoirs tacites) fait maintenant partie intégrante de la variable « communauté de pratique », il apparaissait pertinent d'analyser cette nouvelle variable « utilisation des savoirs tacites ».

Les principaux travaux sur la question renvoient également à une forme de transfert des apprentissages en lien avec la communauté de pratique (voir : Nonaka et Takeuchi, 1995; Nonaka et Konno, 1998, von Krogh et *al.*, 2000) que l'on peut mesurer en termes d'utilisation des savoirs tacites.

Nous pouvons alors vérifier dans quelle mesure l'appartenance à une communauté de pratique exerce un effet sur la relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites, d'où le modèle suivant :

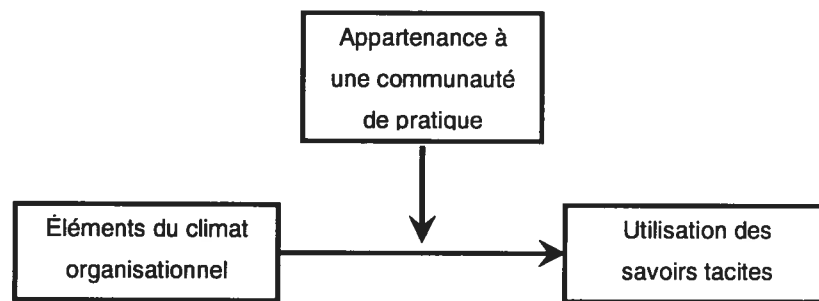


Figure 4 : Représentation de la relation CO-CP-UST

7.2.1 Informations préliminaires

S'il est envisagé de vérifier la valeur prédictive du climat organisationnel par rapport à la communauté de pratique et l'utilisation des savoirs tacites, il importe d'établir préalablement les liens corrélacionnels entre ces différentes variables.

Si, par exemple, certains éléments du climat organisationnel s'avéraient indépendants du modèle proposé, les analyses subséquentes porteront uniquement sur les variables significatives.

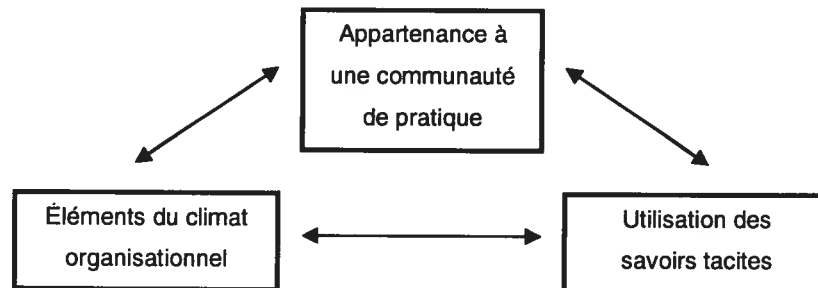


Figure 5 : Représentation des relations CO-CP-UST

7.2.2 Les variables CO et UST

La première vérification se rapporte aux éléments du climat organisationnel en relation avec la variable UST.

7.2.2.1 Chez l'ensemble des sujets

Les premières corrélations ont été calculées à partir des données de l'échantillon entier.

Tableau 46 : Corrélations entre les éléments du CO et UST

	AUT	ENV	EPA	CON	IAT	RIG	RID	RAS
UST:	.12	.00	-.05	-.04	.23*	.01	.05	.04

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

Les résultats de l'analyse corrélationnelle permettent de ne cerner qu'une seule corrélation significative et positive. Il s'agit de l'élément « incitation au travail » (IAT) dont le coefficient « r » est de .23 ($p < 0.05$) par rapport à la variable UST.

7.2.2.2 Chez les MGI et les NGI

La deuxième analyse corrélationnelle concerne les membres et les non-membres d'un groupe informel. Les indices de corrélation entre les éléments d'ancrage du CO et la variable UST ont été calculés pour chacun de ces groupes indépendants.

Tableau 47 : Corrélations entre les éléments d'ancrage du CO et UST

	MGI			NGI		
	RIG	RID	RAS	RIG	RID	RAS
UST :	.02	.08	.06	-.05	-.07	-.05

* Significatif ($p < 0.05$)

Selon les résultats qui sont présentés au tableau 47, il ne ressort aucune corrélation significative entre chaque élément d'ancrage du climat organisationnel et la variable UST, quelque soit le groupe étudié.

L'analyse suivante met en relation la variable UST avec les cinq éléments suivants : AUT, ENV, EAT, CON et IAT.

Tableau 48 : Corrélations entre les éléments du CO et UST

	MGI					NGI				
	AUT	ENV	EAT	CON	IAT	AUT	ENV	EAT	CON	IAT
UST :	.12	-.01	-.07	-.02	.28*	.12	.07	.04	-.09	-.07

* Significatif ($p < 0.05$)

Cette analyse dévoile une première corrélation significative au niveau des membres d'un groupe informel. L'élément IAT du climat organisationnel affiche effectivement une corrélation positive ($r = .28$) et significative ($p < 0.05$) avec la variable UST. Cette corrélation apparaît comme une caractéristique des membres d'un groupe informel seulement. Aucune corrélation significative n'est apparue au niveau des non-membres d'un groupe informel.

7.2.2.3 Chez les MCP et les NCP

Le tableau 49 contient les indices de corrélation calculés à partir des données relatives aux membres et aux non-membres d'une communauté de pratique.

Tableau 49 : Corrélations entre les éléments d'ancrage du CO et UST

	MCP			NCP		
	RIG	RID	RAS	RIG	RID	RAS
UST :	-.07	.24	-.02	-.05	-.07	-.05

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

L'absence de corrélations significatives caractérise les éléments d'ancrage du climat organisationnel en relation avec l'utilisation des savoirs tacites.

Tableau 50 : Corrélations entre les éléments du CO et UST

	MCP					NCP				
	AUT	ENV	EAT	CON	IAT	AUT	ENV	EAT	CON	IAT
UST :	.18	.00	-.07	-.05	.23	.12	.07	.04	-.09	-.07

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

La même conclusion se rapporte aux différents éléments du climat organisationnel en relation avec l'utilisation des savoirs tacites.

7.2.3 La variable CO

Les prochaines analyses concernent le climat organisationnel en relation avec les éléments de la variable « communauté de pratique ». L'analyse porte sur l'influence réciproque du climat organisationnel et de la disposition des membres d'une organisation à transmettre des savoirs tacites en regard des différents groupes interpellés, membres et non-membres d'un groupe informel. Les analyses corrélationnelles ont été pratiquées sur les mêmes éléments du climat organisationnel, mais en considérant les variables « saisir » et « léguer ».

7.2.3.1 Chez les MGI et les NGI

Le tableau 51 se rapporte aux éléments d'ancrage du climat organisationnel. Seuls les membres d'un groupe informel sont influencés par le climat organisationnel et uniquement lorsqu'il est question de « saisir » des savoirs tacites au sein du groupe informel.

Tableau 51 : Corrélations entre les éléments du CO, « saisir » et « léguer »

	SAISIR			LÉGUER		
	RIG	RID	RAS	RIG	RID	RAS
MGI-MGI :	.22**	.10	.10	.04	.05	-.04
NGI-NGI :	.01	-.02	.00	-.09	-.06	-.04

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

Les scores moyens obtenus par les MGI aux items d'ancrage RIG corrént positivement ($r = .22$) et significativement ($p < 0.01$) avec les scores qu'ils ont obtenus à l'échelle MGI-MGI au niveau de la variable « saisir ».

Une analyse des éléments du climat organisationnel met en évidence deux autres corrélations significatives, encore une fois seulement au niveau des MGI. Seul l'élément ENV affiche une corrélation positive et significative avec les variables « saisir » et « léguer » des savoirs tacites.

Tableau 52 : Corrélations entre les éléments du CO avec « saisir » et « léguer »

	SAISIR					LÉGUER				
	AUT	ENV	EAT	CON	IAT	AUT	ENV	EAT	CON	IAT
MGI-MGI :	.11	.36**	.15	.08	-.09	-.13	.23*	.01	-.05	-.17
NGI-NGI :	.05	.32	.05	.32	-.08	-.31	.24	-.02	.13	-.45

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

Chez les MGI, on peut dire qu'autant la perception de l'environnement physique de travail est positive autant la disposition à transmettre des savoirs tacites au sein du groupe informel le sera.

7.2.3.2 Chez les MCP

Les résultats sont différents lorsqu'il s'agit des sujets membres d'une communauté de pratique. En effet, le tableau 53 met en évidence l'existence d'une seule corrélation significative. Il s'agit cette fois-ci de la variable RAS au niveau de la disposition à « léguer » des savoirs tacites au sein de la communauté de pratique. En effet, on calcule entre ces variables une corrélation négative de -.26 avec une probabilité de 0.05.

Tableau 53 : Corrélations entre les éléments du CO, « saisir » et « léguer »

	SAISIR			LÉGUER		
	RIG	RID	RAS	RIG	RID	RAS
MCP-MCP :	-.10	-.08	-.03	-.16	-.14	-.26*

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

Plus les scores obtenus par les membres d'une communauté de pratique à l'échelle RAS sont négatifs plus leurs scores à l'échelle « léguer » sont positifs. Les autres éléments du climat organisationnel n'apparaissent pas significatifs.

Tableau 54 : Corrélations entre les éléments du CO, « saisir » et « léguer »

	SAISIR					LÉGUER				
	AUT	ENV	EPA	CON	IAT	AUT	ENV	EPA	CON	IAT
MCP-MCP :	-.08	-.01	.10	-.14	-.12	-.23	.00	.03	-.14	-.29

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

Par ailleurs, le tableau 54 montre qu'il n'existe aucune corrélation significative entre les éléments du climat organisationnel et les variables « saisir » et « léguer » des savoirs tacites.

7.2.4 Les variables CP et UST

7.2.4.1 Chez les MGI et les NGI

Le tableau 55 contient les corrélations entre les variables « saisir » et « léguer » et la variable UST. Ces corrélations s'avèrent toutes, sans exception, non significatives.

Tableau 55 : Corrélations de UST avec « saisir » et « léguer »

	SAISIR			LÉGUER		
	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI
UST :	.08	.04	.15	.06	.01	.25

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

7.2.4.1 Chez les MCP

En ce qui concerne les données provenant du sous-échantillon MCP, les mêmes conclusions s'imposent. Il n'existe en effet aucune corrélation significative (positive ou négative) entre les variables.

Tableau 56 : Corrélations de UST avec « saisir » et « léguer »

	SAISIR		LÉGUER	
	MCP-MCP	MCP-NCP	MCP-MCP	MCP-NCP
UST :	.06	.02	.13	.12

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

7.2.5 Les aboutissants

En résumé, on peut dire que le climat organisationnel se prête à la modélisation plutôt de manière spécifique que globale. Ainsi, parmi l'ensemble des éléments constituant le climat organisationnel, l'incitation au travail est le seul élément qui semble être un facteur d'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail.

Par ailleurs, il ressort que l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail n'est pas reliée significativement à la variable « communauté de pratique ». On pourrait donc soutenir que *l'appartenance à une communauté de pratique n'assure pas forcément un transfert des apprentissages, en termes d'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail.*

Tableau 57 : Synthèse des corrélations significatives

	SAISIR			LÉGUER		
	MCP	MGI	NGI	MCP	MGI	NGI
RIG :		.22*				
RAS :				-.26*		
AUT :						
ENV :		.36**			.23**	
IAT :						

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

En ce qui a trait à la transmission des savoirs tacites comme telle, trois éléments du climat organisationnel, sur un total de huit, s'avèrent appropriés à la modélisation. On s'aperçoit toutefois que le climat organisationnel semble avoir un sens différent selon la catégorie de sujets.

Par exemple, chez les membres d'un groupe informel, la perception des rapports intra groupe corrèle significativement avec la disposition à saisir des savoirs tacites au sein du groupe informel ($r = .22$) mais pas avec la disposition à léguer des savoirs tacites au sein de ce même groupe. La perception de l'environnement de travail constitue le deuxième élément du climat organisationnel qui corrèle significativement avec la disposition à saisir ($r = .36$) et à léguer ($r = .23$) des savoirs tacites au sein du groupe informel.

Chez les membres d'une communauté de pratique, c'est seulement la perception des relations avec le supérieur immédiat qui corrèle significativement avec la disposition à léguer des savoirs tacites ($r = -.26$). Cette corrélation est négative.

Il ressort donc que la communauté de pratique doit être considérée en fonction de sa relation avec le climat organisationnel et non avec la variable « utilisation des savoirs tacites ». Son importance en vue d'une modélisation du phénomène de la transmission des savoirs tacites en milieu organisationnel doit être prise en considération en fonction de la nature de cette transmission, des critères de prédiction et des groupes d'appartenance.

L'étape suivante consiste à vérifier la valeur prédictive des éléments du climat organisationnel identifiés, en regard de leur effet sur la transmission des savoirs tacites.

7.2.6 Vérification des hypothèses de recherche

À partir des analyses précédentes, nous examinons maintenant la situation où nous avons un critère (l'utilisation des savoirs tacites) que nous souhaitons prédire au moyen du climat organisationnel. Nous allons ensuite vérifier cette même relation lorsque l'effet de l'appartenance à une communauté de pratique est contrôlée.

La recherche d'un modèle prédictif optimal de l'utilisation des savoirs tacites conduit à une technique de régression multiple dite « pas à pas ». Les éléments du climat organisationnel dont la validité est la plus élevée par rapport à la disposition à transmettre des savoirs tacites et au critère « utilisation des savoirs tacites » ont été retenus pour cette analyse. Cette validité fut estimée selon les corrélations dont la magnitude est la plus élevée et significative. Bien que les corrélations réalisées nous indiquent que seul l'élément IAT est significatif, nous avons vérifié les éléments du CO lié aux variables de la transmission des savoirs tacites.

Les éléments du climat organisationnel désignés comme ayant un potentiel en termes de prédiction sont les suivants : RIG, RAS, ENV et IAT.

Étant donné que les analyses corrélationnelles indiquent la pertinence d'un seul élément du climat organisationnel, soit IAT, on devrait s'attendre à ce même phénomène en termes de prédiction.

Bien que les statistiques inhérentes à la régression multiple soient des mesures indépendantes de toutes conditions d'application pour les distributions, Howell (1999) mentionne néanmoins certaines considérations, dont que chaque niveau de la variable explicative soit une variable aléatoire. On peut le confirmer dans le cas qui nous occupe puisque les éléments significatifs du CO sont chacun tel que nous le trouvons dans une organisation. Howell considère également que la distribution du critère pour chaque niveau de la variable explicative doit être normalement distribuée et de manière indépendante d'un niveau à l'autre de cette variable explicative. Les tests de régression multiple étant plutôt robustes, l'auteur précise que des divergences modérées par rapport à la normalité sont toutefois acceptables (p.584). Autrement dit, les divergences passablement grandes de nos données par rapport à une distribution normale (multivariée) suggèrent une certaine prudence quant à l'interprétation des résultats de la régression multiple.

Dans cette perspective, l'analyse de régression fut réalisée directement, c'est-à-dire sans analyse de la normalité des variables du modèle. Les éléments du CO ont été intégrés au modèle de régression par ordre d'importance, en débutant par l'élément dont la corrélation avec un critère est la plus significative.

Tableau 58 : Régression multiple pour UST

	UST	
	t	Sig.
IAT :	2.625	.010
ENV :	-0.848	.399
RAS :	-0.638	.526
RIG :	0.107	.915

Cette analyse de régression multiple a permis de détecter la présence d'un seul élément significatif. *L'hypothèse selon laquelle le climat organisationnel explique l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail mérite donc d'être nuancée sur la base des résultats de la régression multiple.* On pouvait s'y attendre. Parmi l'ensemble des éléments du CO qui pourraient expliquer l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail, seul l'incitation au travail est apparue comme étant significative.

La deuxième proposition est que la relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail soit dépendante de l'appartenance à une communauté de pratique. Les principales thèses portant sur la transmission des savoirs tacites convergent vers la présence dans l'organisation d'un climat de travail favorable à la transmission des savoirs tacites et à la communauté de pratique.

Or, nos analyses corrélationnelles nous laissent croire que la communauté de pratique exerce un effet spécifique sur la relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites. Bien que les principaux modèles théoriques disent

le contraire⁵⁵, on ne retrouve aucune différence d'utilisation des savoirs tacites selon l'appartenance ou non à une communauté de pratique.

La direction (négative) des corrélations entre le climat organisationnel et la variable « léguer » des savoirs tacites chez les membres d'une communauté de pratique porte à anticiper l'effet modérateur de la communauté de pratique sur la relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites, alors que notre hypothèse de départ prévoyait plutôt un effet incrémental. Certains éléments du concept de communauté de pratique étudiés séparément nous auront démontré que cette variable est reliée au climat organisationnel.

En termes de validité de construit, cette analyse permet de comprendre plus précisément la manière dont ces différentes variables pourraient s'intégrer, afin d'établir les bases d'un modèle de la transmission des savoirs tacites en milieu organisationnel. En termes quantitatifs, il s'agit de mesurer la direction et le degré de fluctuation de la relation entre l'incitation au travail et l'utilisation de savoirs tacites lors de l'introduction au modèle de la variable « communauté de pratique » (ou lorsque l'on contrôle son effet).

La prochaine étape consiste donc à vérifier l'effet de la communauté de pratique sur la relation entre l'incitation au travail et l'utilisation des savoirs tacites. La technique utilisée est la corrélation partielle. Elle consiste à calculer le coefficient de corrélation entre l'incitation au travail et l'utilisation des savoirs tacites, en contrôlant dans ces deux variables les différents éléments de la « communauté de pratique ».

⁵⁵ Voir par exemple le modèle de Nonaka discuté au chapitre 2, ainsi que les travaux de von Krogh et al. (2000) sur le contexte organisationnel.

La régression de l'utilisation des savoirs tacites en fonction de l'incitation au travail permet de mesurer la part de la variation (c'est-à-dire les résidus) de l'utilisation des savoirs tacites non redevable à l'incitation au travail. La question est maintenant de savoir si cette variation de l'utilisation des savoirs tacites non redevable à l'incitation au travail peut être expliquée par l'appartenance à une communauté de pratique. En d'autres termes, déterminer dans quelle mesure les personnes qui œuvrent au sein d'une communauté de pratique réagissent à un contexte d'incitation positive (ou négative) au travail en utilisant plus, ou moins de savoirs tacites en milieu de travail.

Comme nous l'avons déjà mentionné, une communauté de pratique renvoie à la notion de « groupe informel » et à la disposition à transmettre des savoirs tacites. Partant de cette affirmation, chaque élément de la variable « communauté de pratique » fut contrôlé en débutant par le fait d'être ou de ne pas être membre d'un groupe informel.

Ensuite, les variables « saisir » et « léguer » des savoirs tacites, qui constituent les variables de la disposition à transmettre des savoirs tacites, ont été contrôlées. Si la relation entre l'incitation au travail et l'utilisation des savoirs tacites dépend de la présence dans l'organisation de communautés de pratique, la présente analyse permettra de nuancer le rôle de la communauté de pratique dans cette relation. Le tableau suivant présente les résultats de cette analyse.

Le tableau 67 montre le calcul des coefficients de corrélation partielle. Le coefficient de corrélation partielle est représenté par « r ». Cette corrélation partielle représente la contribution indépendante apportée par la variable « incitation au travail » à la prédiction du critère « utilisation des savoirs tacites » lorsqu'un des éléments de la variable « appartenance à une communauté de pratique » est contrôlé.

Il a été démontré que les MGI saisissent et lèguent plus de savoirs tacites que les NGI, ce qui justifie l'idée de vérifier cette variable en premier, nonobstant le fait qu'il n'existe aucune lien significatif entre MGI et UST.

Tableau 59 : Fluctuation de la corrélation IAT / UST en fonction de MCP

<u>Variables contrôlées</u>	n	r	% expliquée	var. ≠ de % expliquée accumulé
Aucune :	104	.23*	.05	.00
Membres d'un groupe informel :	101	.24*	.06	.01
Disposition à saisir des savoirs tacites :	98	.27**	.07	.02
Disposition à léguer des savoirs tacites :	98	.28**	.08	.03

* Significatif ($p < 0.05$) ** Significatif ($p < 0.01$)

La variance expliquée par IAT est de 5%. Lorsque la variable MGI est contrôlée, la variance expliquée par IAT passe à 6%. Lorsque la variable « disposition à saisir des savoirs tacites » est intégrée au modèle, la variance expliquée est de 7%. Enfin en ajoutant au modèle la variable « disposition à léguer des savoirs tacites » la variance expliquée est de 8%. La corrélation entre IAT et UST lorsque la variable MCP est contrôlée en entier est donc de .28 ($p < 0.01$), pour une différence à la hausse de 3% de la variance expliquée par IAT. Nous avons vu également que la variable MCP n'est pas reliée significativement à l'utilisation des savoirs tacites. Du fait que le critère UST soit indépendant de la variable MCP, on se retrouve alors devant une situation de corrélation semi-partielle. L'effet modérateur de la variable MCP s'exercerait seulement sur la variable IAT.

7.3 HYPOTHÈSE CONCERNANT LA FORME DE L'ORGANISATION

Les théories qui traitent de la question de l'« organisation apprenante » avancent que, contrairement à la forme « bureaucratique » (FB), la forme « organique » (FO) de l'organisation joue un rôle favorable au niveau de la transmission des savoirs, et même au niveau du maintien des savoirs tacites au sein de l'organisation (Lejeune et *al.*, 2001; Hendriks et Vriens, 1999; Miles et *al.*, 1998; Reix, 1995; Savary, 1999; Tarondeau, 1998). La partie suivante consiste à vérifier cette proposition et à explorer les différences entre les deux formes de l'organisation, en regard des principales variables liées à la transmission des savoirs tacites.

7.3.1 Fréquence d'occurrence des MGI et NGI

Le tableau 60 présente les fréquences d'occurrence des membres et des non-membres d'un groupe informel, et les fréquences d'occurrence de membres et de non-membres d'une communauté de pratique.

On remarque que l'occurrence de groupes informels ne varie pas selon la forme de l'organisation. En effet, 43 sujets sur 51 (84%) provenant de l'organisation de forme « organique » ont affirmé faire partie d'un groupe informel contre 45 sujets sur 54 (83%) provenant de l'organisation de forme « bureaucratique ».

C'est surtout au niveau des communautés de pratique que des différences importantes émergent. Parmi l'ensemble des sujets provenant de l'organisation de forme « organique », huit d'entre eux (16%) possèdent les caractéristiques d'une communauté de pratique, contre 24 sujets (44%) au niveau de l'organisation de forme « bureaucratique ».

Tableau 60 : Fréquences d'occurrence des MGI et MGI

	FO		FB	
	n	%	n	%
	51	100	54	100
MGI :	43	84,3	45	83,3
NGI :	8	15,7	9	16,7
MCP :	8	15,7	24	44,4
NCP :	43	84,3	30	55,6

Huit sujets (16%) provenant de l'organisation de forme « organique » ont mentionné ne pas faire partie d'aucun groupe informel. Alors que neuf sujets (17%) provenant de l'organisation de forme « bureaucratique » ont mentionné ne pas faire partie d'aucun groupe informel.

7.3.2 Analyse descriptive des données pour la variable « saisir »

L'analyse suivante consiste à vérifier les distributions de la variable « saisir » en fonction des deux formes de l'organisation.

Selon le tableau 61, la distribution MGI-MGI pour l'organisation FO est unimodale avec une voussure caractérisée par une concentration des scores autour de la valeur 3 de l'échelle d'évaluation. La distribution est passablement symétrique. On observe également des valeurs extrêmes positive et négative. Concernant FB, il s'agit d'une distribution bimodale avec une concentration des scores autour des valeurs 3, 4 et 5 de l'échelle. La distribution est asymétrique. On observe donc des

différences importantes entre ces deux distributions, soit celle de FB possédant des scores qui occupent des valeurs plus élevées que celle de FO.

Tableau 61 : Représentation des données pour la variable « saisir »

Tige	MGI-MGI		MGI-NGI		NGI-NGI	
	FO	FB	FO	FB	FO	FB
0						
1			00			
1	555					3
2		00		000		
2	3	33	333	3		33
2	6	66	66666	666		6
3	000000000	00	000000000000	00000000	000	
3	3333333333333	33	3333333	333	3	3
3	66666	666666666	66666	66666		
4	000000	0000000000000	00000	000000000000	00	000
4		33		33		3
4	7777	6666	7	66	6	
5		0000000	00	0000000	0	
	(n = 42)	(n = 45)	(n = 42)	(n = 45)	(n = 8)	(n = 9)

Les distributions MGI-NGI possèdent des caractéristiques distinctives similaires aux distributions précédentes. En effet, la distribution MGI-NGI pour l'organisation FO est unimodale. Sa voussure est caractérisée par une concentration des scores autour de la valeur 3 de l'échelle d'évaluation. On observe également des données aberrantes aux deux extrémités de la distribution. En ce qui a trait à l'organisation FB, la distribution de MGI-NGI occupe des valeurs plus élevées. Sa voussure est asymétrique négativement. Ses scores se concentrent autour des valeurs 3, 4 et 5 de l'échelle d'évaluation. Il existe donc des différences importantes entre ces deux distributions, celle de FB occupant des valeurs plus élevées que celle de FO.

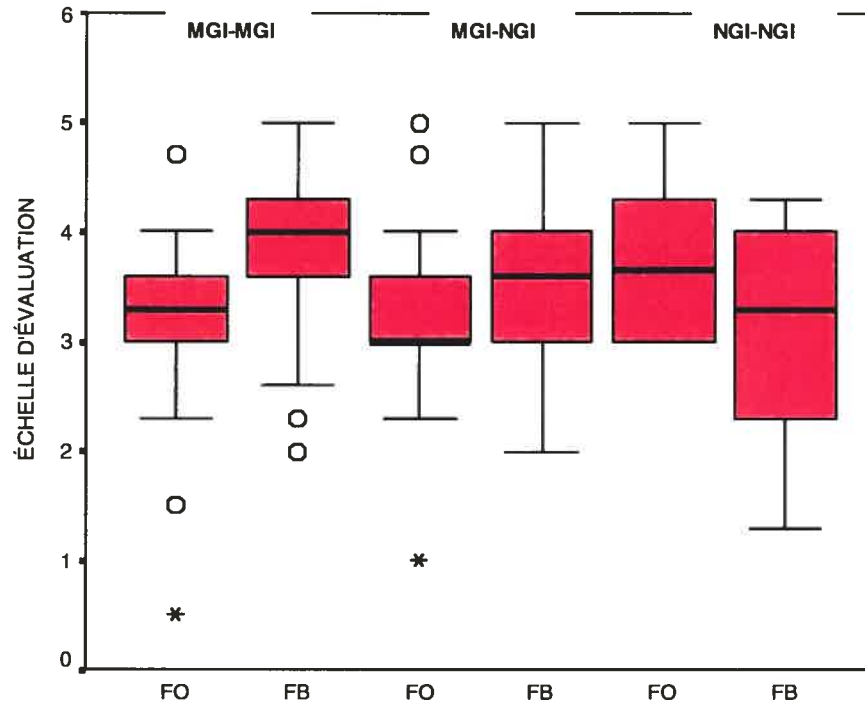
Enfin, les distributions de la variable NGI-NGI sont également différentes l'une de l'autre. Toutefois, ce sont les scores de la distribution FO qui occupent cette fois les valeurs les plus élevées de l'échelle d'évaluation. Le nombre de cas par distribution explique la forme platicurtique de chaque distribution.

En résumé, on peut dire qu'il existe des différences empiriques entre les deux formes d'organisation. Les membres d'un groupe informel semble davantage disposés à transmettre des savoirs tacites dans l'organisation de forme « bureaucratique » que dans celle de forme « organique ». Alors que les non-membres d'un groupe informel apparaissent davantage disposés à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail dans l'organisation de forme « organique ».

Le diagramme en forme de boîtes permet d'apprécier les observations précédentes sous un autre angle. Les distributions relatives à la variable MGI-MGI se distinguent encore plus nettement, qu'il s'agisse des moyennes représentées chacune par un trait horizontal au centre de chaque boîte, ou bien des distributions dans l'ensemble, avec leurs valeurs extrêmes.

Les mêmes observations s'appliquent aux distributions de la variable MGI-NGI. Cependant, la représentation de la variable MGI-NGI de la forme « bureaucratique » de l'organisation montre une distribution dont l'asymétrie est positive.

La représentation des distributions de la variable NGI-NGI est différente. La distribution pour la forme « organique » de l'organisation est caractérisée par une asymétrie positive alors que celle de la forme « bureaucratique » possède une légère asymétrie négative. On voit également nettement les différences entre ces deux distributions, la forme « organique » possédant la distribution dont les valeurs sont les plus élevées.

Tableau 62 : Diagramme en forme de boîte pour la variable « saisir »

Notons par ailleurs que toutes les distributions tendent vers les échelons supérieurs de l'échelle d'évaluation avec des moyennes supérieures à la valeur centrale de l'échelle. Les distributions de la forme « bureaucratique » de l'organisation sont toutes plus étendues que les distributions de la forme « organique » de l'organisation.

Le tableau 63 présente les mesures de tendance centrale pour la variable « saisir ».

Tableau 63 : Mesures de tendance centrale pour la variable « saisir »

	ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI
Cas valides :	43	42	8	45	45	9
Données manquantes :	0	1	0	0	0	0
Mode :	3.300	3.000	3.000	4.000	4.000	4.000
Médiane :	3.300	3.000	3.750	4.000	3.667	3.333
Moyenne :	3.372	3.254	3.667	3.881	3.681	3.148
Total :	145.0	136.7	30.0	174.7	165.7	28.3

Rappelons qu'une distribution est parfaitement normale lorsque que son mode, sa médiane et sa moyenne s'équivalent (Howell, 1999). On pourrait donc dire que les distributions MGI-MGI et MGI-NGI de la forme « organique » de l'organisation ont les caractéristiques d'une distribution normale. Seule la moyenne diffère légèrement du mode et de la médiane pour les deux distributions. Alors que la distribution NGI-NGI possède un mode, une médiane et une moyenne différents. Les distributions MGI-MGI et MGI-NGI de la forme « bureaucratique » de l'organisation sont différentes. Seuls le mode et la médiane de la variable MGI-MGI sont identiques, le reste des indices étant différents pour chacune des autres distributions. Les distributions de la forme « bureaucratique » de l'organisation ont donc les caractéristiques d'une distribution anormale.

Les modes de l'ensemble des distributions de la forme « bureaucratique » sont supérieurs à ceux de la forme « organique » de l'organisation. Les médianes de la forme « organique » de l'organisation au niveau des variables MGI-MGI et MGI-NGI sont les deux supérieurs aux mêmes distributions de la forme « bureaucratique » de l'organisation. La médiane de la distribution NGI-NGI de la

forme « bureaucratique » de l'organisation est au contraire inférieure à celle de la forme « organique » de l'organisation.

Le même phénomène caractérise la moyenne de chaque distribution. Les moyennes de la forme « organique » de l'organisation au niveau des variables MGI-MGI et MGI-NGI sont les deux supérieures aux mêmes distributions de la forme « bureaucratique » de l'organisation. La moyenne de la distribution NGI-NGI de la forme « bureaucratique » de l'organisation est inférieure à celle de la forme « organique » de l'organisation.

Les résultats de cette analyse laissent anticiper des différences significatives entre les distributions selon la forme de l'organisation.

Tableau 64 : Mesures de variabilité pour la variable « saisir »

	ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI
Variance :	0.520	0.487	0.627	0.617	0.762	1.059
Écart-type :	0.721	0.698	0.792	0.785	0.873	1.029
C.V. :	21.38	21.45	21.60	20.23	23.72	32.69

Selon le tableau 64 et les coefficients de variation (C.V.), la variabilité de la distribution MGI-MGI de la forme « organique » de l'organisation est de 1.15% supérieure à celle de la même variable au niveau de la forme « bureaucratique » de l'organisation. La variabilité de la distribution MGI-NGI de la forme « organique » de l'organisation est de 2.27% inférieure à celle de la même variable de la forme « bureaucratique » de l'organisation. Enfin la variabilité de la distribution NGI-NGI de la forme « organique » de l'organisation est de 11.09%

inférieure à celle de la même variable de la forme « bureaucratique » de l'organisation.

7.3.2 Analyse descriptive des données pour la variable « léger »

L'analyse suivante se rapporte à la variable « léger ». Selon le tableau 65, la distribution MGI-MGI pour FO ressemble passablement à la distribution MGI-MGI de FB. Elles sont toutes les deux bimodales avec une voussure caractérisée par une concentration des scores autour des valeurs 3, 4 et 5 de l'échelle d'évaluation.

Tableau 65 : Représentation des données pour la variable « léger »

Tige	MGI-MGI		MGI-NGI		NGI-NGI	
	FO	FB	FO	FB	FO	FB
0						
1						
2			0			0
2	6		6	6		
3	0000	00	00000000	000		0
3	3333	33	33333	33333	3	
3	666666	666666	6666666	66666666	66	6
4	0000000000	00000000000	0000000000	0000000	0	0000
4	33333333	33333	333	3333	3	3
4	66	66666666	66	666666	6	
5	000000	0000000000	000	0000000000	00	0
	(n = 42)	(n = 45)	(n = 42)	(n = 45)	(n = 8)	(n = 9)

Les deux distributions occupent davantage de valeurs positives que négatives sur l'échelle d'évaluation. Quant à la variable MGI-NGI, une différence apparaît au niveau de la forme de la distribution. La distribution FO est bimodale avec une concentration des scores autour des valeurs 3 et 4 de l'échelle d'évaluation. La distribution FB est également bimodale sauf que ses scores se concentrent autour

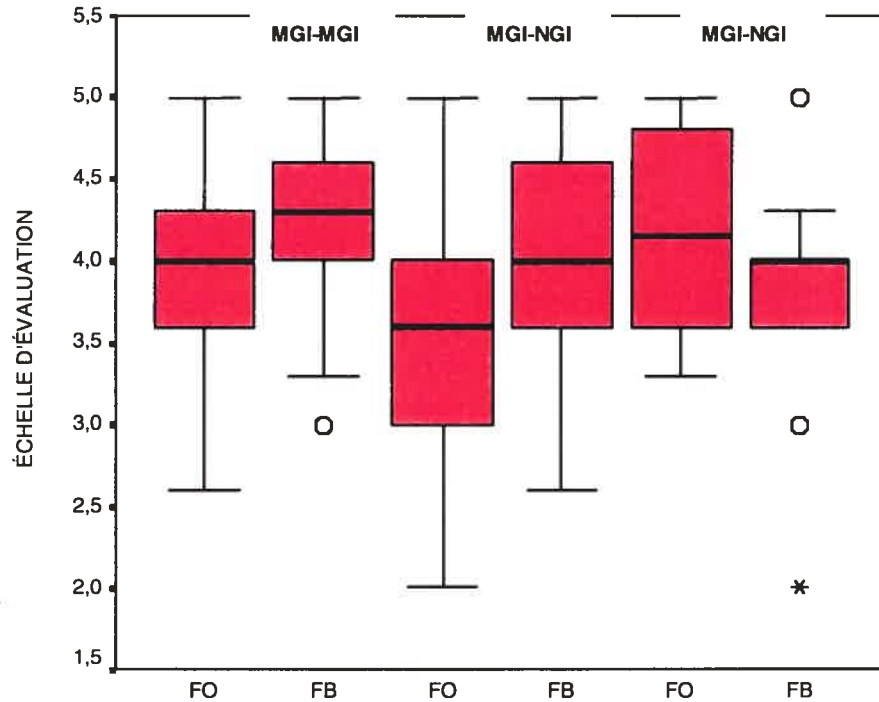
des valeurs 3 et 5 de l'échelle d'évaluation, occupant davantage de valeurs supérieures de l'échelle d'évaluation que la distribution FO. Enfin la variable NGI-NGI au niveau FO possède des scores qui tendent à se regrouper autour des valeurs supérieures de l'échelle d'évaluation, contrairement à la même variable au niveau de FB.

Bien que dans une moindre mesure que les différences observées au niveau de la variable « saisir », il existe également des différences apparentes entre ces deux formes de l'organisation pour la variable « léguer ».

Le diagramme en forme de boîte présenté au tableau 66 permet de confirmer les observations précédentes. La distribution MGI-MGI de la forme « bureaucratique » de l'organisation apparaît clairement comme occupant des valeurs supérieures sur l'échelle d'évaluation comparativement à la distribution de la même variable au niveau de la forme « organique » de l'organisation, et cette différence apparaît encore plus évidente au niveau de la variable MGI-NGI.

Les distributions de la variable NGI-NGI se distinguent entre elles notamment au niveau de la symétrie de leurs distributions. La distribution de la forme « bureaucratique » de l'organisation est clairement asymétrique contrairement à la distribution de la même variable au niveau de la forme « organique » de l'organisation. Cette dernière distribution comporte également des valeurs aberrantes qui la distingue encore davantage de la forme « organique » de l'organisation.

Aucune des distributions de la variable « léguer » n'a un mode une médiane et une moyenne égaux. La variable qui se rapproche le plus d'une distribution normale est MGI-MGI de la forme « organique » de l'organisation.

Tableau 66 : Diagramme en forme de boîte pour la variable « léguer »

La moyenne de cette distribution se distingue légèrement de son mode et de sa médiane. Selon la forme de l'organisation, la variable MGI-MGI possède le même mode, alors qu'elle se distingue quant à sa médiane et sa moyenne, passablement supérieures au niveau de la forme « bureaucratique » de l'organisation. Au niveau de la variable MGI-NGI, le mode, la médiane et la moyenne sont tous supérieurs lorsqu'il s'agit de données provenant de la forme « bureaucratique » de l'organisation. Enfin la variable NGI-NGI possède des caractéristiques diversifiées. Le mode de la distribution de la forme « bureaucratique » de l'organisation est supérieur à celui de la distribution de la forme « organique » de l'organisation.

Alors que c'est la médiane et la moyenne de la distribution de la forme « organique » de l'organisation qui sont supérieures.

Tableau 67 : Mesures de tendance centrale pour la variable « léguer »

	ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI
Cas valides :	43	42	8	45	45	9
Données manquantes :	0	1	0	0	0	0
Mode :	4.000	4.000	3.700	4.000	5.000	4.000
Médiane :	4.000	3.667	4.167	4.333	4.000	4.000
Moyenne :	3.953	3.698	4.208	4.259	4.133	3.778
Total :	170.0	155.3	33.7	191.7	186.0	34.0

Les différences anticipées en regard de la disposition à transmettre des savoirs tacites selon la forme de l'organisation, s'avèrent donc concrètes.

Tableau 68 : Mesures de variabilité pour la variable « léguer »

	ORGANIQUE			BUREAUCRATIQUE		
	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI	MGI-MGI	MGI-NGI	NGI-NGI
Variance :	0.474	0.443	0.411	0.333	0.482	0.722
Écart-type :	0.688	0.666	0.641	0.577	0.694	0.850
C.V. :	17.40	18.01	15.23	13.55	16.79	22.50

Les coefficients de variation (C.V.) indiquent que la variabilité de la distribution MGI-MGI de la forme « organique » de l'organisation est de 3.85% supérieure à celle de forme « bureaucratique » de l'organisation. La variabilité de la distribution MGI-NGI de la forme « organique » de l'organisation est de 1.22% supérieure à

celle de la même variable de la forme « bureaucratique » de l'organisation. La variabilité de la distribution NGI-NGI de la forme « organique » de l'organisation est de 7.27% inférieure à celle de la même variable de la forme « bureaucratique » de l'organisation.

On voit bien qu'il y a des différences, sous plusieurs angles, entre les deux formes d'organisation. Pour une, les membres d'un groupe informel semblent plus disposés à transmettre des savoirs tacites dans l'organisation de forme « bureaucratique » alors que dans l'organisation de forme « organique » c'est plutôt les non membres d'un groupe informel qui semblent davantage disposés à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail

7.3.3 Analyse descriptive des données pour la variable UST

L'analyse suivante se rapporte à la variable UST. L'objectif de cette analyse consiste à vérifier s'il existe des différences d'utilisation des savoirs tacites selon la forme de l'organisation.

La représentation de la distribution de la variable UST au niveau de la forme « organique » de l'organisation montre une distribution dont les caractéristiques se rapprochent de la normalité. La courbe de cette distribution est asymétrique et de type leptocurtique avec une concentration des données autour de la valeur 3 de l'échelle d'évaluation. La distribution de la variable UST au niveau de la forme « bureaucratique » de l'organisation occupe des valeurs plus faibles sur l'échelle d'évaluation comparativement à la distribution précédente. La distribution est bimodale, ses données se regroupant autour des valeurs 2 et 3 de l'échelle d'évaluation.

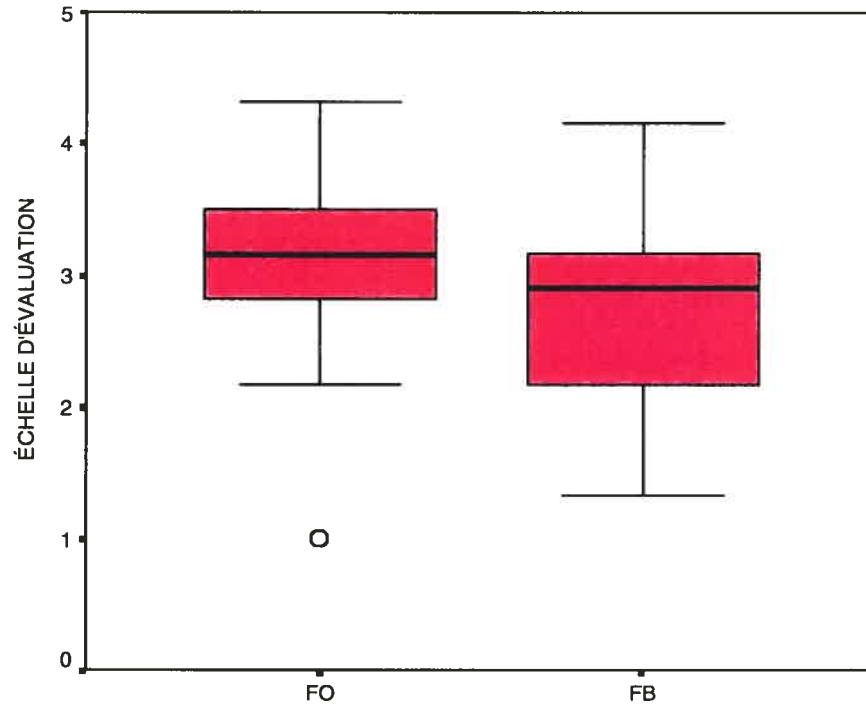
Tableau 69 : Représentation des données pour la variable UST

UTILISATION DES SAVOIRS TACITES		
Tige	FO	FB
0		
1	0	33
1		556888
2	13	00011111333
2	55566688888	55556668
3	00000111111111111133333	00000000011111113333
3	55556668888	5666668
4	0013	1
5		
	(n =)*	(n =)*

* Chaque feuille équivaut à un cas.

On peut donc anticiper une différence d'utilisation des savoirs tacites selon la forme de l'organisation, avec une utilisation accrue dans l'organisation de forme « organique ».

Les différences sont encore plus marquées sous l'angle de la représentation en forme de boîtes. Le tableau 70 montre en effet que la distribution de la variable UST au niveau de l'organisation de forme « organique » occupe des valeurs nettement supérieures à la forme « bureaucratique » de l'organisation sur l'échelle d'évaluation. Qu'il s'agisse de la moyenne ou des valeurs inhérentes à chaque moustache des distributions ainsi que des valeurs extrêmes, c'est la forme « organique » de l'organisation qui possède les valeurs les plus élevées.

Tableau 70 : Diagramme en forme de boîte

Le tableau 71 présente les indices de mesure de tendance centrale. La variable UST au niveau de la forme « organique » de l'organisation possède une distribution dont le mode, la variance et la moyenne divergent légèrement.

La même caractéristique s'applique aux données de la distribution provenant de l'organisation de forme « bureaucratique ». On peut alors penser que dans les deux cas il s'agit de distributions quasi normales. Mentionnons que le mode, la médiane ainsi que la moyenne de la distribution provenant de l'organisation de forme « organique » sont tous supérieurs au mode, à la médiane et à la moyenne

de la distribution provenant de l'organisation de forme « bureaucratique », ce qui confirme encore une fois les différences entre ces deux organisations.

Tableau 71 : Mesures de tendance centrale

	UST	
	FO	FB
Cas valides :	51	54
Données manquantes :	0	0
Mode :	3.200	3.000
Médiane :	3.167	2.917
Moyenne :	3.170	2.716
Total :	161.7	146.7

Tableau 72 : Mesures de variabilité

	UST	
	FO	FB
Variance :	0.321	0.488
Écart-type :	0.566	0.699
C.V. :	17.85	25.74

Selon le tableau 72, la variabilité de la distribution UST de la forme « organique » de l'organisation est de 7.89% inférieure à celle de la même variable au niveau de la forme « bureaucratique » de l'organisation. On peut alors penser que l'échantillon provenant de l'organisation de forme « organique » est plus homogène, en matière d'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail, que celui de l'autre forme d'organisation.

7.3.2 Statistiques de test

Sur la base des informations précédentes, les prochaines analyses consistent à vérifier la normalité des distributions ainsi que les différences entre les distributions au moyen de tests statistiques.

7.3.2.1 Test de la normalité des variables

Une première statistique de test consiste à vérifier la normalité de chaque distribution au moyen du test Kolmogorov-Smirnov. Ce test compare la distribution d'une variable avec une distribution normale (théorique). Deux hypothèses statistiques ont été formulées par rapport aux distributions MGI-MGI, MGI-NGI et NGI-NGI :

H_0 : Les trois distributions sont normales.

H_1 : Les trois distributions sont anormales.

Rappelons-nous que par convention une hypothèse nulle est rejetée lorsque la probabilité obtenue sous H_0 est inférieure ou égale au seuil standard de .05 ($p \leq .05$) (Howell, 1999).

Les résultats du test Kolmogorov-Smirnov sont diversifiés. Pour la variable MGI-MGI les résultats s'avèrent tous significatifs quelle que soit la forme de l'organisation. Les distributions de cette variable, qu'il s'agisse de « saisir » ou bien de « léguer » des savoirs tacites, sont statistiquement différentes d'une distribution normale avec une probabilité d'erreur plus petite que 0.05.

Tableau 73 : Test de normalité Kolmogorov-Smirnov

	ORGANIQUE						BUREAUCRATIQUE					
	SAISIR			LÉGUER			SAISIR			LÉGUER		
	Stat.	df	Sig.	Stat.	df	Sig.	Stat.	df	Sig.	Stat.	df	Sig.
MGI-MGI :	.184	42	.001	.143	42	.031	.170	45	.002	.162	45	.004
MGI-NGI :	.166	42	.005	.135	42	.053	.131	45	.052	.157	45	.007
NGI-NGI :	.203	8	.200	.176	8	.200	.241	9	.141	.270	9	.058

* *Lilliefors Significance Correction*

En ce qui a trait à la variable MGI-NGI, les indices statistiques de la distribution « saisir » au niveau de l'organisation de forme « organique » et la distribution « léguer » au niveau de l'organisation de forme « bureaucratique » sont significatifs, avec également une probabilité d'erreur plus petite que 0.05.

Quant à la variable NGI-NGI, l'ensemble des distributions ne sont pas significatives considérant le nombre réduit de sujets pour chacune des distributions. Nous avons donc pour chaque variable trois distributions qui diffèrent l'une de l'autre quant à leur taille mais aussi quant à leur forme.

Tableau 74 : Test de normalité Kolmogorov-Smirnov

	FO			FB		
	Stat.	df	Sig.	Stat.	df	Sig.
UST :	.125	51	.045	.158	54	.002

* *Lilliefors Significance Correction*

Nous avons également procédé à une analyse de normalité des distributions relatives à la variable UST. Les résultats présentés dans le tableau 86 indiquent la présence de deux distributions dont les indices statistiques sont significatifs avec une probabilité d'erreur plus petite que 0.05. Les deux distributions seraient différentes d'une distribution normale.

7.3.2.2 Statistiques paramétriques et non paramétriques

La deuxième analyse consiste à vérifier quantitativement s'il existe des différences statistiques selon la forme de l'organisation au niveau des variables liées à la transmission des savoirs tacites en milieu de travail.

Tableau 75 : Différences selon la forme de l'organisation

Tests :	Variance		Moyenne		Rang	
	F	Sig.	t	Sig.	Z	Sig.
<i>Saisir des savoirs tacites</i>						
MGI-MGI :	10.020	.002	3.172	(.002)	3.365	.001
MGI-NGI :	6.308	.014	2.531	(.013)	2.506	.012
NGI-NGI :	1.790	.201	1.359	(.194)	1.125	.277
<i>Léguer des savoirs tacites</i>						
MGI-MGI :	5.117	.026	2.253	(.027)	1.998	.046
MGI-NGI :	8.870	.004	2.983	(.004)	2.703	.007
NGI-NGI :	1.361	.260	1.187	(.254)	0.833	.423

* Significatif ($p < 0.05$)

Le tableau 75 présente les résultats de cette analyse au niveau de la transmission des savoirs tacites.. Étant donné le nombre de sujets par groupe, 43 sujets pour l'organisation de forme « organique » et 45 sujets pour l'organisation de forme

« bureaucratique », il a été possible de comparer les deux groupes indépendants quant à la variance, la moyenne et les rangs occupés par les sujets.

Bien que, compte tenu de la normalité diversifiée des distributions étudiées, les résultats précédents nous suggèrent la prudence en ce qui a trait au choix de la technique statistique appropriée, nous avons opté pour trois types de différence : au niveau de la variance, au niveau de la moyenne et au niveau du rang occupé par les données. Étant donné le caractère plutôt anormal des distributions, l'intérêt portera sur les résultats aux tests non paramétriques.

L'analyse suivante se rapporte aux non membres d'un groupe informel (et d'une communauté de pratique). Le nombre restreint de sujets (7) par groupe indépendant nous amène à nous concentrer sur le test non paramétrique.

Les indices statistiques sont calculés selon qu'il s'agit de « saisir » ou bien de « léguer » des savoirs tacites. Les résultats montrent en effet qu'il existe des différences significatives au niveau de la variable « saisir ». Les variables MGI-MGI et MGI-NGI se différencient chacune significativement aux niveaux de la variance, de la moyenne et du rang selon la forme de l'organisation. Seule la variable NGI-NGI n'est pas significative pour aucun de ces indices. Le même phénomène s'observe au niveau de la variable « léguer ».

Il existe donc une différence statistiquement significative entre les deux formes différentes d'organisation. Elles se précisent au niveau de l'appartenance à un groupe informel : les sujets non membres d'un groupe informel ne semblent pas influencés par la forme de l'organisation, dans leur disposition à transmettre des savoirs tacites.

On peut comprendre que c'est donc surtout au niveau du groupe informel proprement dit que la forme de l'organisation exerce son influence.

Les analyses suivantes se rapportent à la variable UST et incluent des indices statistiques fondés sur la variance la moyenne et le rang des données.

Tableau 76 : Différences selon la forme de l'organisation

Tests :	UST					
	Variance		Moyenne		Rang	
	F	Sig.	t	Sig.	Z	Sig.
FO/FB :	13.284	.000	3.667	.000	3.392	.001

* Significatif ($p < 0.05$)

Selon les statistiques présentées dans le tableau 76, il existe une différence significative entre les différentes formes de l'organisation au niveau de l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail. En premier lieu, les acteurs de l'organisation de forme « organique » affichent une variance plus étendue au niveau de l'utilisation des savoirs tacites en comparaison aux acteurs de l'organisation de forme « bureaucratique », avec une probabilité d'erreur nulle ($p < 0.000$).

Dans le même sens, les acteurs de l'organisation de forme « organique » utilisent en moyenne davantage de savoirs tacites que les acteurs de l'organisation de forme « bureaucratique ». Les résultats du test-t sont significatifs avec une probabilité d'erreur nulle ($p < 0.000$).

Enfin, la statistique Z confirme également que la forme « organique » de l'organisation favorise l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail, avec une probabilité d'erreur presque nulle ($p < 0.001$). Les acteurs de l'organisation de forme « organique » ont donc démontré empiriquement qu'ils utilisent davantage de savoirs tacites dans leur milieu de travail que les acteurs de l'organisation de forme « bureaucratique ».

CHAPITRE 8
DISCUSSION

8. DISCUSSION

Nous discuterons, à la lumière de résultats de notre recherche, de la validité de construit de la communauté de pratique et de la modélisation de la transmission des savoirs tacites.

LA COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE : AU CARREFOUR DES NOTIONS DE GROUPE INFORMEL ET DE SAVOIR TACITE

La première question à laquelle nous tentions de répondre concerne le concept de communauté de pratique, c'est-à-dire sa validité de construit. Nous avons vu⁵⁶ que la communauté de pratique renvoie à la communion de deux principales dimensions, soit le groupe informel (de nature sociale) et la disposition à transmettre des savoirs tacites (de nature personnelle). Il s'agissait de vérifier la relation entre ces deux dimensions.

8.1 LA PREMIÈRE HYPOTHÈSE

Une première démarche consistait à vérifier, auprès des membres d'un groupe informel, si l'attitude est différente selon qu'ils transmettent des savoirs tacites à des membres de leur groupe ou à des non-membres.

Rappel de l'énoncé de l'hypothèse

Les membres d'un groupe informel obtiendront sur l'échelle de disposition à transmettre des savoirs tacites au sein du groupe informel un score moyen significativement plus élevé que le score moyen qu'ils obtiendront sur l'échelle de disposition à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail.

⁵⁶ Chapitre 3.

Si l'on s'en remet aux théories, le savoir tacite est considéré comme une sorte d'intelligence pratique, une faculté d'adaptation personnelle au travail (Sternberg, 1985), au service du bien-être, des besoins et même de la survie de l'individu en milieu de travail (Charlesworth, 1976).

Le groupe informel quant à lui apparaît comme un dispositif d'adaptation sociale au travail (Brunet et Savoie, 2003). Cette adaptation sociale convergerait vers un processus relationnel continu par lequel l'individu cherche l'équilibre entre sa personne (ses désirs, ses valeurs, ses besoins et ses aspirations) et le contexte organisationnel. Cela permettrait aux membres d'une organisation de s'entraider, d'échanger des services, des conseils et de l'information. On peut admettre que la cohésion du groupe informel et du savoir tacite reposent en cohérence sur cette capacité d'adaptation.

Les résultats de l'analyse, principalement au niveau des tests statistiques, supportent cette première proposition. Les membres d'un groupe informel ont effectivement des scores nettement plus élevés sur les échelles de la transmission (saisir et léguer) des savoirs tacites aux membres de leur groupe informel (MGI-MGI) que sur les échelles de la transmission (saisir et léguer) des savoirs tacites à des collègues ne faisant pas partie de leur groupe informel (MGI-NGI).

8.2 LA DEUXIÈME HYPOTHÈSE

La deuxième hypothèse consistait à comparer deux groupes indépendants : les membres et les non-membres d'un groupe informel, quant à leurs dispositions à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail.

Rappel de l'énoncé de l'hypothèse

Les membres d'un groupe informel obtiendront sur l'échelle de disposition à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail ne faisant pas partie de leur groupe informel un score moyen significativement plus élevé que le score moyen obtenu par les non-membres d'un groupe informel sur la même échelle de disposition à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail.

Il s'agissait de comparer la disposition de non-membres d'un groupe informel à transmettre des savoir-faire à des collègues de travail, avec celle des membres d'un groupe informel.

Cette hypothèse ne s'est pas confirmée par les différents tests statistiques. L'examen des indices statistiques (variance, moyenne et rang) nous révèle que les membres et les non-membres d'un groupe informel ont le même degré de disposition à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail.

La vérification des deux hypothèses précédentes nous amène à la formule suivante :

$$\text{MGI-MGI} > \text{MGI-NGI} = \text{NGI-NGI}$$

Ces résultats n'enlèvent rien à l'importance du groupe informel en regard des savoirs tacites. Ils témoignent même de la cohésion du groupe informel en regard des savoirs tacites.

À l'instar des travaux de Brunet et Savoie (2003) sur la gestion des savoirs « formalisés » (de l'information), les résultats présentés ici confirment effectivement l'importance du rôle du groupe informel, et démontre que des

relations informelles et naturelles se créent dans l'organisation aussi à des fins de transmission des savoirs tacites.

Il apparaît donc incontestable de concevoir la communauté de pratique en référence à ces deux dimensions qui sont le groupe informel et la disposition à transmettre des savoirs tacites.⁵⁷

La spécificité de la communauté de pratique

Maintenant que le lien entre le groupe informel et la transmission des savoirs tacites en milieu organisationnel est établi, on peut approfondir la validité de construit de la communauté de pratique.

À cette fin, nous avons cerné un sous-groupe de sujets répondant plus distinctement aux critères d'identification d'un membre d'une communauté de pratique. On cherchait donc des membres d'un groupe informel qui se démarquaient par un degré élevé de disposition à transmettre leurs savoirs tacites au sein de leur groupe informel⁵⁸.

On pouvait s'attendre à ce que les membres d'une communauté de pratique aient plus tendance à se transmettre entre eux des savoirs tacites plutôt qu'à des collègues de travail, et ce fut le cas (hypothèse 1).

⁵⁷ Entendu que la disposition à transmettre des savoirs tacites aboutisse à une réelle et concrète transmission.

⁵⁸ L'échantillon fut établi à partir des valeurs supérieures sur l'échelle d'évaluation de la disposition à transmettre des savoirs tacites (donc des scores les plus élevés chez les membres d'un groupe informel).

Par contre, on peut relever certaines particularités au niveau des groupes indépendants (de membres et non-membres d'une communauté de pratique). Comparativement aux non-membres d'une communauté de pratique, les membres d'une communauté de pratique ont tendance à transmettre davantage de savoirs tacites à des collègues de travail ne faisant pas partie de leur communauté de pratique (hypothèse 2), d'où la conclusion suivante :

MCP-MCP > MCP-NCP > NCP-NCP

Ceci constitue un premier argument en faveur d'une distinction entre les notions de « communauté de pratique » et de groupe informel. Les différences observées entre les variables dépendantes au sein d'une communauté de pratique sont plus importantes que les différences observées au niveau des groupes informels. De plus, les deux groupes indépendants (MCP et NCP) diffèrent entre eux quant à la disposition à transmettre des savoirs tacites à des collègues de travail (à l'extérieur du groupe), alors qu'au niveau du groupe informel (MGI et NGI), ils ne diffèrent pas entre eux.

On pourrait croire que les différences entre ces deux groupes (MCP et NCP) est un artéfact, puisqu'un des groupes (MCP) a été facticement constitué à partir des valeurs extrêmes d'une échelle d'évaluation, mais le principal argument démontrant la validité de construit de la communauté de pratique repose sur le climat organisationnel. Plusieurs éléments du climat organisationnel corrént différemment avec la transmission des savoirs tacites selon qu'il s'agisse du groupe informel ou de la communauté de pratique.

Nos analyses démontrent que chez les membres d'un groupe informel, la disposition à transmettre des savoirs tacites corrèle positivement et significativement avec la perception des rapports intra groupe ($r = .22$ avec la dimension saisir) et la perception de l'environnement physique ($r = .36$ avec la dimension « saisir » et à $.23$ avec la dimension « léguer »). Alors que chez les membres d'une communauté de pratique c'est un autre élément du climat organisationnel qui intervient, soit la perception des relations avec le supérieur immédiat ($r = -.26$). Qui plus est, ce dernier élément corrèle négativement avec la disposition à léguer des savoirs tacites. Aucune corrélation significative ne fut observée chez les membres d'une communauté de pratique entre le climat organisationnel et la disposition à saisir des savoirs tacites.

Ce phénomène contribue à démontrer que la communauté de pratique est une entité spécifique. En même temps qu'elle intègre dans sa définition la notion de groupe informel, elle s'en distingue puisqu'elle réunit des personnes pour qui le savoir tacite est des plus important, et qui réagissent différemment que les membres d'un groupe informel au climat organisationnel.

Retournons au mode de fonctionnement de la communauté de pratique⁵⁹. Nous avons vu qu'il est alogique d'organiser une communauté de pratique, cette dernière fonctionnant plutôt naturellement dans l'organisation (Brown et Duguid (1998). Wenger et Snyder (2001) vont jusqu'à dire que les gestionnaires qui s'intéressent de trop près aux communautés de pratique risquent de leur nuire. Kok (2000) mentionne que de vouloir en contrôler le fonctionnement risque même d'y mettre fin.

⁵⁹ Chapitre 3.

On comprend alors pourquoi nous observons une corrélation négative entre le climat organisationnel et la communauté de pratique. Plus les membres d'une communauté de pratique perçoivent qu'ils sont traités positivement par des gestionnaires (relations avec le supérieur) moins ils sont disposés à se transmettre des savoirs tacites. Comme si le fait de s'intéresser activement ou encore de s'ingérer dans les affaires d'une communauté de pratique aurait un effet pervers, allant même jusqu'au démantèlement de la communauté de pratique.

Des retombées potentiellement négligeables pour l'organisation

Au cours du chapitre 2, nous avons constaté que la transmission ou l'acquisition de savoir-faire tacites dépend de l'attitude que la personne adopte dans son milieu de travail (voir Lam, 2000; Cohen et Levinthal, 1990; Albino et *al.*, 1999; Wathne et *al.*, 1996; Hamel, 1991; Dogson, 1999).

Les propriétés métrologiques du questionnaire, développé pour les fins de la présente recherche, nous confirment que la mesure de la transmission des savoirs tacites par des questions d'attitude est valable. Les items recouvrant les deux modalités : la disposition à « léguer » ses savoirs tacites et la disposition à « saisir » des savoirs tacites d'autres personnes dans l'organisation ont servi à cerner cette dimension.

Les résultats d'une analyse factorielle réalisée sur les données fournies par 221 répondants provenant de milieux différents font ressortir une structure factorielle que nous pouvons interpréter comme étant représentative de la transmission des savoirs tacites. Les répondants ont très bien distingué la modalité « saisir » de la modalité « léguer » des savoirs tacites. Ces deux facteurs expliquent ensemble

76% de la variance totale⁶⁰. On calcule par ailleurs un coefficient alpha de consistance interne de .86 pour les items du facteur « saisir » et un coefficient alpha de consistance interne de .82 pour les items du facteur « léguer ». Le coefficient alpha de consistance interne pour les deux facteurs confondus est de .85.

Nos résultats révèlent toutefois une différence significative entre ces deux modalités de la transmission des savoirs tacites. Chez l'ensemble des répondants, le degré de disposition à léguer des savoirs tacites est supérieur au degré de disposition à saisir des savoirs tacites. Ce qui nous porte à croire que la transmission des savoirs tacites dans l'organisation est un engagement personnel de préférence unilatéral (ou partiel), les personnes étant en général moins disposées à saisir des savoirs tacites.

Le savoir tacite se traduit pour ainsi dire en des « trucs du métier », des « tours de main » acquis par la pratique. On peut supposer que de léguer des savoirs tacites dans l'organisation apparaît plus valorisant que de chercher à saisir des savoirs tacites d'autres personnes. La personne peut saisir des idées ici et là, au sein par exemple d'un groupe informel, d'une communauté de pratique ou ailleurs dans l'organisation, mais on peut penser qu'elle éprouvera une plus grande fierté à léguer subséquemment ses savoir-faire⁶¹.

D'ailleurs les données obtenues au moyen de l'instrument de mesure de l'utilisation des savoirs tacites suggèrent un biais lié à la « désirabilité sociale », les positions sur chaque échelle étant majoritairement supérieures. Nous observons

⁶⁰ Suggérons toutefois une certaine prudence quant à une interprétation hâtive de cette solution factorielle. Le ratio item-sujet apparaît insuffisant, posant d'emblée une limite à la généralisation des résultats.

⁶¹ D'autant plus si les savoirs tacites relèvent d'une habileté particulière, déjà reconnue.

que la disposition à léguer des savoirs tacites l'emporte sur la disposition à saisir des savoirs tacites et on pourrait en déduire que l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail est généralement plus valorisée que l'utilisation des savoirs formalisés. Être en mesure de donner, léguer un savoir peut paraître plus « performant » (désirabilité sociale) que de chercher, saisir un savoir, qui peut correspondre à un besoin, un manque à combler (moins performant).

Un autre phénomène identifié se rapporte à la communauté de pratique. Bien que l'appartenance à une communauté de pratique favorise la transmission des savoirs tacites au sein de l'organisation, nos données révèlent que ce phénomène n'assure pas forcément un transfert des apprentissages mesurés en termes d'utilisation des savoirs tacites. Il n'existe en effet aucune différence dans le degré d'utilisation des savoirs tacites selon que l'on appartienne ou non à une communauté de pratique.

Si le savoir tacite dépend essentiellement du contexte dans lequel il est activé (Sternberg, 1985; Polanyi, 1983; Éraut, 2000; Valente et Luzi, 2000; Bès, 1998; Lam, 2000), on peut expliquer le phénomène précédent par le fait que des variables de contexte non vérifiées (par exemple les jeux de pouvoir, le type de travail, etc.) interviennent au niveau de l'utilisation des savoirs tacites.

VERS UN MODÈLE DE L'INFLUENCE DU CONTEXTE ORGANISATIONNEL SUR LA TRANSMISSION DE SAVOIRS TACITES

Une autre question se rapportait à la modélisation de la transmission des savoirs tacites dans l'organisation. La question de recherche visait à vérifier le rôle de la communauté de pratique dans la relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites et d'établir un modèle de la transmission des savoirs tacites en intégrant les trois variables suivantes : le climat organisationnel, l'utilisation des savoirs tacites et la communauté de pratique.

8.3 LA TROISIÈME HYPOTHÈSE

Une autre hypothèse de recherche veut que le *climat organisationnel* exerce un effet sur le degré d'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail (hypothèse inspirée de von Krogh et *al.*, 2000; McDermott, 1999 ; Iivonen et Huotari, 2000; Mayère, 1995 ; Boudreau et Couillard, 1999 ; Ferrary, 1999; Divry, Debusson et Torre, 1998).

Rappel de l'énoncé de l'hypothèse

Les scores moyens obtenus par les sujets aux échelles du climat organisationnel prédisent de manière positive et significative les scores moyens obtenus par les mêmes sujets sur l'échelle d'utilisation des savoirs tacites.

Il s'agit ici de vérifier l'effet propre de chaque élément du climat organisationnel sur le degré d'utilisation des savoirs tacites.

Les résultats de l'analyse ne confirment que partiellement cette hypothèse. En effet, parmi l'ensemble des éléments du climat organisationnel qui ont été vérifiés,

seul l'élément « incitation au travail » permet de prédire l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail.

Plus les acteurs de l'organisation perçoivent qu'ils sont incités au travail, plus ils sont portés à utiliser des savoirs tacites en milieu de travail. Étant donné que l'autonomie individuelle au travail, l'environnement physique, les contraintes imposées par l'organisation, les relations avec le supérieur immédiat ainsi que les relations inter groupe n'ont présenté aucun indice statistique significatif, on peut supposer que le climat organisationnel exerce sur l'utilisation des savoirs tacites en milieu de travail un effet spécifique, soit au niveau de l'incitation au travail, qui est le seul élément à considérer empiriquement dans la modélisation de la transmission des savoirs tacites.

Rappelons que le savoir tacite se développe avec le temps par des essais et des erreurs. Évoluer en dehors d'un cadre formel (par exemple un règlement ou une description de tâches) représente un risque éventuel au niveau de la performance (ou de la perception de compétence) au travail. L'incitation au travail viendrait peut-être tempérer cette inquiétude, les personnes qui se voient incitées au travail par des encouragements se sentiraient plus confiantes et autorisées à l'erreur et exerceraient plus volontiers sur une base de savoirs tacites.

8.4 LA QUATRIÈME HYPOTHÈSE

Une autre hypothèse considère que le climat organisationnel positif est une condition nécessaire mais non suffisante à l'utilisation des savoirs tacites. Inspirée des travaux de Nonaka et Takeuchi (1995); Nonaka et Konno (1998), ainsi que de ceux de von Krogh et *al.* (2000), nous voulions vérifier l'effet incrémental de la

communauté de pratique sur la relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacite.

Rappel de l'énoncé de l'hypothèse

La relation entre les scores moyens obtenus sur les échelles du climat organisationnel et le score moyen obtenu sur l'échelle d'utilisation des savoirs tacites est reliée de façon positive et significative aux scores positifs d'appartenance à une communauté de pratique.

Une analyse de corrélation « partielle » fait ressortir l'inverse. La communauté de pratique exerce sur la relation entre l'incitation au travail et l'utilisation des savoirs tacites un effet modérateur. La corrélation entre l'incitation au travail et l'utilisation des savoirs tacites augmente au fur et à mesure que les éléments de la variable « communauté de pratique » sont contrôlés. Autrement dit, l'incitation au travail aura plus des effets attendus sur une personne ne faisant pas partie d'une communauté de pratique.

Ceci rejoint ce que nous avons déjà discuté au sujet de la communauté de pratique, c'est-à-dire qu'intervenir auprès d'une communauté de pratique, même par des encouragements, risque plutôt de lui nuire, incitant ses membres à retenir leurs « trucs du métier » voire également à ne pas les mettre en pratique. C'est d'ailleurs pour cette même raison que l'on considère la communauté de pratique comme étant un dispositif de régulation autonome. Le fonctionnement d'une communauté de pratique, comme le savoir tacite, repose sur des règles librement choisies. Ce qui explique pourquoi par exemple des commentaires positifs utilisés pour inciter à travailler apparaissent empiriquement incompatibles avec la communauté de pratique.

8.5 LA CINQUIÈME HYPOTHÈSE

La dernière hypothèse admet que la forme de l'organisation influence les savoirs tacites. Il s'agissait ici de vérifier non seulement l'importance de variables subjectives comme les attitudes et les perceptions, mais également une variable de contexte objective.

Deux formes différentes de l'organisation ont été comparées selon différentes variables liées aux savoirs tacites.

Rappel de l'énoncé de l'hypothèse

Les scores moyens obtenus sur les échelles de transmission des savoirs tacites par les membres de l'organisation de forme « organique » seront significativement plus élevés que les scores moyens obtenus sur les mêmes échelles de transmission des savoirs tacites par les membres de l'organisation de forme « bureaucratique ».

La littérature dans le domaine de la gestion des savoirs porte à croire que l'organisation de forme « organique » fournit à ses membres un milieu plus propice à la transmission des savoirs tacites (Lejeune et al., 2001; Hendriks et Vriens, 1999; Miles et al., 1998; Reix, 1995; Savary, 1999; Tarondeau, 1998). Cette affirmation repose principalement sur le fait que la forme « organique » de l'organisation sous-entend moins de formalisation du comportement ainsi que plus d'ajustement mutuel (socialisation) comme mécanisme d'intégration de la division du travail. On peut donc supposer qu'il existe dans ce genre d'organisation un nombre plus élevé de groupes informels et de communautés de pratique que dans une organisation de forme « bureaucratique ».

Dans cette perspective, des différences importantes ont été observées au niveau de l'attitude, chez les membres des groupes informels.

Les tests statistiques nous indiquent que les membres d'un groupe informel ont tendance à se transmettre entre eux des savoirs tacites à un degré plus élevé dans l'organisation de forme « bureaucratique ». On observe le même phénomène au niveau de la disposition des membres d'un groupe informel à transmettre des savoirs tacites à des non-membres d'un groupe informel. Les non-membres d'un groupe informel restent indifférenciés.

Par ailleurs, une analyse de fréquences démontrent qu'il n'existe aucune différence quant au nombre de personnes ayant déclaré faire partie d'un groupe informel, dans une ou l'autre des deux formes de l'organisation. Par contre, on retrouve une différence fort appréciable chez les membres d'une communauté de pratique. En effet, 16% de l'échantillon provenant de la forme « organique » de l'organisation correspondent aux critères distinctifs de la communauté de pratique alors que ce taux est de 44% au niveau de la forme « bureaucratique » de l'organisation. C'est donc seulement au niveau de la communauté de pratique que des différences significatives existent entre les deux formes de l'organisation⁶².

Ces résultats suggèrent que l'organisation de forme « bureaucratique » favorise la communauté de pratique. On peut penser que cette dernière se développerait en réaction aux contraintes que pose la formalisation du comportement en milieu de travail, les personnes réagissant en se regroupant en de petites unités informelles. Ce qui pourrait expliquer le fait que c'est dans l'organisation de forme « bureaucratique » que l'on retrouve des groupes informels plus dynamiques au

⁶²Critère externe permettant de valider une fois de plus le construit de la communauté de pratique.

niveau de la transmission des savoirs tacites et un nombre plus grand de communautés de pratique.

Si le groupe informel peut se définir comme étant un dispositif d'adaptation sociale au travail (Brunet et Savoie, 2003), cette adaptation sociale prendra un sens particulier pour la communauté de pratique, le savoir tacite apparaissant comme un enjeu majeur. De là, on peut supposer que, pour toutes sortes de raisons (moins originales, moins importantes, moins utiles, etc.), les ressources que fournit la communauté de pratique oeuvrant en milieu organique seraient moins prisées, recherchées et utilisées par les membres (et les non-membres).

Enfin, c'est dans l'organisation de forme « organique » que l'on observe le degré le plus élevé d'utilisation des savoirs tacites. En effet, les résultats de l'analyse démontrent clairement que les sujets provenant de l'organisation de forme « bureaucratique » ont en général un degré moindre d'utilisation des savoirs tacites que les sujets provenant de l'organisation de forme « organique ». On peut supposer que l'organisation de forme « organique » se marie bien avec la nature informelle du savoir tacite et sa mise en oeuvre. Une organisation peu rigide, où beaucoup se transige de manière plutôt informelle, (moins de procédures écrites, moins de règlements, etc.), favoriserait l'utilisation de savoirs tacites. Alors que dans un milieu (bureaucratique) où prévaut la formalisation du comportement, les acteurs, même s'ils ont tendance à se regrouper de façon informelle pour échanger des « trucs du métier », les utiliserons quand même moins.

8.6 CONCLUSION

Nous avons étudié le phénomène de la transmission des savoirs tacites en milieu organisationnel. Il s'agissait, plus précisément, de vérifier s'il est juste de dire que, comme le proposent plusieurs théories de la socialisation, le fait d'appartenir à une communauté de pratique favorise la transmission des savoirs tacites et plus fortement encore lorsque cette communauté de pratique oeuvre dans un contexte organisationnel favorable.

Bien que les résultats que nous obtenons ne confirment pas en tous points ces théories, certaines hypothèses nous ont néanmoins permis de cerner des conditions particulières qui seraient plus, ou moins favorables à la transmission des savoirs tacites dans l'organisation.

Rappelons-nous que la gestion des savoirs (« knowledge management ») consiste en deux principaux champs d'activités : l'acquisition et l'utilisation des savoirs (Lejeune et *al.*, 2001). Elle s'en remet aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour supporter la transmission des savoirs dans l'organisation.

Mais nous avons vu que ce sont les méthodes non technologiques, fondées notamment sur la socialisation, qui s'avèrent plus pertinentes lorsqu'on parle de la transmission et de l'utilisation des savoirs tacites. C'est dans cette perspective que nous exposons l'idée que la composition de certains types de groupes informels dans l'organisation renvoie à la transmission des savoirs tacites. La communauté de pratique, en référence aux notions de groupe informel (Brown et Duguid, 1991; von Krogh, 2002), devient ainsi une entité informelle, émergeant de façon spontanée au sein de l'organisation, et servant cette fin (Nonaka et Takeuchi, 1995; Nonaka et Konno, 1998).

La communauté de pratique, en réunissant des personnes particulièrement disposées à transmettre leurs savoirs, renforce donc la transmission des savoirs tacites dans l'organisation. On peut confirmer ici la théorie de McDermott (1999) qui soutient que les savoirs organisationnels sont fonction d'une construction sociale et que la communauté de pratique en constitue le principal maître-d'œuvre. D'autant plus que les membres d'une communauté de pratique transmettrons aussi leurs savoirs en périphérie du groupe, c'est-à-dire à des collègues de travail ne faisant pas partie de leur communauté de pratique.

On ne constate cependant aucune relation significative entre la communauté de pratique et l'utilisation des savoirs tacites. La présence de communautés de pratique dans l'organisation n'assure donc pas forcément un usage accru de savoirs tacites en milieu de travail. Les avantages de la communauté de pratique se préciseraient plutôt au niveau des acteurs appartenant à ces communautés de pratique. Chacun a la possibilité de partager des savoir-faire, de trouver des solutions aux problèmes qu'il rencontre dans sa pratique, l'opportunité donc de discuter autour du travail, sans qu'il n'en résulte pour autant une plus grande utilisation de savoirs tacites en milieu de travail. On parle moins ici d'une quantité de savoirs tacites mais plutôt d'une qualité, d'une amélioration des savoirs déjà utilisés, ce qui nous renvoie aux théories qui considèrent la communauté de pratique et le savoir tacite comme des facteurs d'expertise.

L'utilisation des savoirs tacites est davantage tributaire du climat organisationnel. La relation entre le climat organisationnel et l'utilisation des savoirs tacites se concrétise plus précisément au niveau des perceptions que les membres de l'organisation se font de la manière dont ils sont incités au travail. Plus les membres d'une organisation perçoivent qu'ils sont incités au travail (au moyen par

exemple de commentaires positifs ou de récompenses) plus ils auront tendance à utiliser des savoirs tacites en milieu de travail.

Partant, nous aurions pu supposer que la communauté de pratique amplifie la relation entre l'incitation au travail et l'utilisation des savoirs tacites mais les résultats démontrent qu'elle exerce plutôt un effet modérateur sur cette relation. Ce phénomène corrobore ce que certains auteurs affirment : la communauté de pratique est une entité qui reste fondamentalement son propre maître (Brown et Duguid, 1998; Wenger et Snyder, 2001; Kok, 2000). La communauté de pratique doit être considérée comme un dispositif « autonome » de régulation au travail, dont l'existence repose essentiellement sur les membres et sur leur disposition à se développer, à peaufiner collectivement ce qu'il font et à innover de nouveaux « trucs du métier ». Cette disposition persiste dans la mesure où la communauté de pratique est laissée à elle-même.

La forme de l'organisation constituait un dernier niveau d'analyse dans le phénomène de la transmission et de l'utilisation des savoirs tacites. On pouvait penser qu'une forme plutôt « organique » de l'organisation favoriserait une utilisation optimale des savoirs tacites. Ce qui s'avère le cas. Étonnamment, les résultats révèlent également que c'est au sein d'une organisation de forme « bureaucratique » que la communauté de pratique semble davantage agir, peut-être pour répondre à la formalisation du comportement et à la division du travail (au sens Taylorien) qui limitent la circulation des savoirs, notamment des savoirs tacites. Ce fait viendrait confirmer les théories sur l'influence du contexte organisationnel sur la transmission des savoirs (voir Lejeune et *al.*, 2001; von Grogh et *al.*, 2002; Gupta et Govindarajan, 1991; Cook et Yanow, 1993; Woodman et *al.*, 1993; Ingham, 1994, etc.).

8.7 LES LIMITES DU PROJET

Les résultats statistiques seraient certainement plus significatifs avec des sous-échantillons plus grands, notamment au niveau des analyses factorielles pratiquées pour mettre en évidence et comparer des variables. Cette technique nécessite un nombre élevé de sujets pour des résultats significatifs, or nos sous-échantillons sont chacun relativement de petite taille.

Dans le même ordre d'idée, nos instruments de mesure font appel à des « échantillons de travail » (ou simulation) qui fournissent des données pertinentes sur le savoir tacite. La logique derrière l'échantillon de travail est la concordance avec le milieu de travail. Plus cette concordance est grande, plus l'instrument de mesure acquiert de la validité. Nous présumons que les scores obtenus au moyen de ce type d'instrument représentent des degrés variables d'utilisation de savoir tacite. Cependant, quel que soit le type d'item utilisé et son degré de concordance avec la réalité, il s'agira toujours d'une mesure indirecte puisqu'en réalité nous mesurons quelque chose de très près du savoir tacite, sans jamais pouvoir effectivement le « mesurer » directement, un savoir tacite étant, par définition, impossible à traduire en langage rationnel.

Sur le plan pratique, nous avons utilisé un dérivé de l'échantillon de travail pour mesurer l'utilisation du savoir tacite. Les items sélectionnés donnent des scores dont la faible colinéarité doit nous inciter à une certaine prudence dans l'interprétation des résultats. Un instrument de mesure du savoir tacite avec un contenu encore plus cohérent (au niveau de la colinéarité) et plus représentatif de la réalité des savoirs tacites (au niveau de l'échelle d'évaluation) fourniraient peut-être des résultats plus fiables et significatifs.

8.8 LES PROSPECTIVES

La question de la mesure du savoir tacite représente un défi stimulant. En même temps que l'on découvre l'importance des savoirs tacites pour la gestion des savoirs et la gestion des ressources humaines, la recherche se heurte contre le manque d'instrument de mesure dont la fidélité et la validité sont établies.

Certaines pistes pourraient nous inspirer dans l'élaboration d'instruments de mesure du savoir tacite. Pensons par exemple à développer des instruments dont la technique est largement utilisés dans les entreprises et dont la concordance avec la réalité s'avère établie : le « panier de gestion »⁶³ (Colonia-Willner, 1999), l'entrevue structurée situationnelle (Durivage et *al.*, 1995) et l'étude de cas.

Également, la possibilité de compléter l'ensemble de cet exercice par un volet plus « qualitatif », comme l'utilisation de la technique de l'entrevue et de l'observation sur le terrain permettraient sans doute d'obtenir des informations inédites et plus riches sur cette problématique.

La notion de communauté de pratique en elle-même nous interroge quant à ses différentes formes, comment et pourquoi elles naissent, vivent et meurent dans l'organisation. Il serait sûrement fort révélateur de nous pencher entre autres sur les normes de comportement qui régissent la transmission des savoirs tacites à l'intérieur comme à l'extérieur de ces communautés de pratique. Semblablement, toute la notion de pouvoir lié à la transmission des savoirs dans l'organisation. (sources, stratégies, jeux d'alliances, etc) et qui intervient en regard des enjeux que constitue la transmission des savoirs tacites, constitue une autre variable digne d'intérêt.

⁶³ In-basket.

8.9 ÉPILOGUE

L'objectif essentiel des institutions éducationnelles, en tant qu'une des premières et principales sources de transmissions de savoirs, reste de préparer la relève pour le marché du travail. On parle de plus en plus de la participation des employeurs aux programmes de formation. Les exigences de ces derniers vont souvent au-delà de qualifications académiques spécifiques et demandent une solide base de savoirs tacites (Gerholm, 1990), c'est-à-dire un « sens pratique » du métier ou de la profession (Sternberg, 1989; Clewett, 1998). C'est d'ailleurs dans cette perspective que l'on instaure de plus en plus de stages en entreprises, ceux-ci permettant souvent aux entreprises de choisir leur personnel en présumant que l'évaluation du savoir tacite, faite à partir de l'observation sur le terrain⁶⁴ et de techniques fondées sur l'échantillon du travail (ex. : l'entrevue structurée situationnelle, le panier de gestion, l'étude de cas, etc.), validera davantage leurs habiletés que les tests conventionnels d'intelligence dont nous disposons en Amérique du Nord (Mascitelli, 2000; Durivage et *al.*, 1995; Sternberg et *al.*, 1995; Barrette et Durivage, 1997) notamment la mesure du quotient intellectuel (Q.I.). L'usage d'outils fondés sur l'échantillonnage de travail reste embryonnaire dans l'étude de la transmission et de l'utilisation des savoirs tacites, mais semble prometteuse dans l'investigation des problèmes causés par les départs massifs d'experts, autant dans le milieu de l'enseignement que dans celui des entreprises.

Tout ceci vient certainement nourrir le débat actuel entre les tenants d'une éducation conventionnelle et ceux de l'apprentissage continu et de l'organisation qualifiante.

⁶⁴ Technique de compagnonnage et ses dérivés, d'ailleurs fortement suggérées dans les dispositions de la Loi 90 sur la formation en entreprise.

Bibliographie

- BALLAY, J.F. (1999), "Les processus clés de la gestion des savoirs", *L'Expansion Management Review*, Décembre.
- BARRETT, G.V et R.L. DEPINET (1991), "A reconsideration for testing for competence rather than for intelligence", *American Psychologist*, vol. 46, pp. 1012-1024.
- BARRETTE, J. et A. DURIVAGE (1997), "Qualité de l'expérience et intelligence pratique ; la validité croissante des connaissances tacites à la prédiction du rendement au travail", *Psychologie appliquée : revue internationale*, vol. 46, n° 1, pp. 89-104.
- BÈS, M.P. (1998), "La capitalisation active des connaissances; Principes, contexte et obstacles", *Gérer et comprendre*, décembre, pp. 38-51.
- BAUMARD, P. (1996), *Organisations déconcertées : La gestion stratégique de la connaissance*, Masson, Paris.
- BIRDIR, K. (2000), "Research chefs'competencies : a Delphi approach", *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, vol. 12, n° 3, pp. 205-209.
- BOAK, G. et D. COOLICAN (2001), "Competencies for retail leadership: accurate, acceptable, affordable", *Leadership et Organization Development Journal*, vol. 22, n° 5, pp. 212-220.
- BOHN, ROGER E. (1994), "Measuring and Managing Technological Knowledge", *Sloan Management Review*, n° 36, pp.61-73.
- BOUDREAU, A. (1998), "La gestion du savoir", *L'Info-Québec*, vol. 23, n° 2, pp. 13-17.
- BOUILLON, J.-L. et M.-P. BÈS (1997), "Retour d'expérience et mémoire technique: vers la notion de qualité mémoire", in *Le génie industriel dans un monde sans frontières*, (CD-ROM).
- BOURDREAU, A. et G. COUILLARD (1999), "Systems Integration and Knowledge Management", *Information Systems Management*, vol. 16, n° i4, pp. 24-32.
- BRASSEUR, M. et T. PICQ (2000), "La Silicon Valley: modèle précurseur ou marginal ?" *Revue Française de Gestion*, janvier-février.
- BROOKING, A. (1999), *Corporate Memory: Strategies for Knowledge Management*, International Thomson Business Press, Londres.
- BROCKMAN, E.N. et P.G. SIMONDS, (1997), "Stratégique decision making : The influence of CEO experience and use of tacit knowledge", *Journal of Managerial Issues*, vol. 9, n° 4, pp. 454-467.
- BROWN, J.S. et P. DUGUID (1991), "Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation", *Organization Science*, vol. 2, n° 1, pp. 40-57.
- BROWN, J.S. et P. DUGUID, P. (1998), "Organizing knowledge", *California Management Review*, vol. 40, n° 3.

- BRUNET, L. et A. SAVOIE (2003), *La face cachée de l'organisation, groupes, cliques et clans*, Les Presses de l'Université de Montréal.
- BRUNET, L. et A. SAVOIE (1999), *Le Climat organisationnel*, Les Éditions Logiques.
- BRUNET, L., SAVOIE, A. et M. ROUSSEAU (1998), "Les groupes informels dans les organisations : de réjouissantes données empiriques", *Revue québécoise de psychologie*, vol. 1, n° 2-3, pp.196-203.
- BYRD, T. A. *et al.* (1992), "A Synthesis of Research on Requirements Analysis", *MIS Quarterly*, March, pp. 117-138.
- CALVO, J. et A. COURET (1995), "La protection des savoir-faire dans l'entreprise", *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre.
- CAUSSANEL, J. et E. CHOURAQUI (1999), "Informations et connaissances: quelles implications pour les projets de capitalisation de connaissances", *Document numérique*, vol. 3. n° 3-4, pp. 101-119.
- COLONIA-WILLNER, R. (1999), "Investing in Practical Intelligence: Ageing and Cognitive Efficiency Among Executives", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 23, n° 3, pp. 591-614.
- COOK, S.D.N. et J.S. BROWN (1999), "Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing", *Organization Science*, July-August, vol. 10, n° 4, pp. 381-400.
- COWLING, A., NEWMAN, K. et S. LEIGH (1999), "Developing a competency framework to support training in evidence-based healthcare", *International Journal of Health Care Quality Assurance*, vol. 12, n° 4, pp. 149-159.
- CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977), *L'acteur et le Système*, Éditions du Seuil.
- DAVENPORT, T.H. et L. PRUSAK (1998), *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, Boston.
- DAVENPORT, T.H. et P. KALHR (1998), "Managing Customer Support Knowledge", *California Management Review*, vol. 40, n° 3, pp. 195-208.
- DAVENPORT, É. (2001), "Knowledge management issues for online organisation : « Communauté of Pratique » as an exploratory framework ", *Journal of Documentation*, vol. 57, n° 1, January, pp. 61-75.
- DEJOUX, C. (2001), *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Éditions d'Organisation, Paris.
- DIENG, R., CORBY, O., GIBOIN, A., GOLEBIOWSKA, J., N..MATTA et M. RIBIERE (2000), *Méthodes et outils pour la gestion des connaissances*, Dunod, Paris.
- DIENG, R., OLIVIER, C., GIBOIN, A. et M. RIBIERE (1999), "Methods and Tools for Corporate Knowledge Management", *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 51, n° 3, pp. 567-598.
- DAVID, P.A. et D. FORAY (2002), "Une introduction à l'économie et à la société du savoir". *Revue internationale des sciences sociale, La Société du Savoi.*, n° 171, pp. 13-28.

- DRUCKER, P. F. (1999), "Le savoir, nouveau défi pour l'entreprise". *Expansion Management Review*, mars.
- DUGUÉ, É. (1994), "La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté", *Sociologie du Travail*, n° 3, pp. 273-291.
- DURANT, T. (2000), "L'Alchimie de la compétence", *Revue Française de Gestion* (janvier-février).
- DURIVAGE, A., St. MARTIN, J. et J. BARRETTE (1995), "Practical or Traditional Intelligence: What Does the Situational Interview Measure?" [French].» *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, vol. 45, n°3, 171-179 .
- DURRANCE, B. (1998), "Some explicit thoughts on tacit learning", *Training & Development*, vol. 52, n° 12, pp.24-29.
- EMORY, C.W. (1980), *Business Research Method*, Irwin Series in information and decision sciences, Illinois.
- FAHEY, L. et L. PRUSAK (1999), "Les onze erreurs à ne pas commettre", *L'Expansion Management Review*, Mars.
- FEHEY, I. (1998), "The eleven deadliest sins of knowledge management" *California Management Review*, vol. 40, n° 3.
- FERRARY, M. (1999). "Les compétences informelles sont-elles gérables?", *Revue française de gestion*, novembre-décembre, n° 96-105.
- Gamache M., Lejeune, M., Mbassegue, P.G. et É. Alsène (2001), "Information Technology's Use in Harnessing Tacit Knowledge: A Critical Appraisal", in Proceedings – International Conference on Industrial Engineering and Production Management, FUCAM, Mons, vol. 1, pp.345-353.
- GETZ, I. (1994), "Systèmes d'information: l'apport de la psychologie cognitive", *Revue Française de Gestion*, juin-août.
- GHERARDI, S. et D. NICOLINI (2000) : "The organizational learning of safety in communities of practice", *Journal of Management Inquiry*, vol. 9, n° 1, pp.7-18.
- GIROD, M. (1995), "La mémoire organisationnelle", *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre.
- HACKBARTH, G. et V. GROVER (1999), "The Knowledge Repository: Organizational Memory Information Systems", *Information Systems Management*, summer, vol. 16, n° i3, pp. 21-30.
- HATCHUEL, A. et B. WEIL (1992), *L'expert et le système*, Economica, Paris.
- HANSEN, M.T. et B. OETINGER (2001), "Introducing T-shaped Managers", *Harvard Business Review*, vol. 79 n° 3, pp.107-116.
- HARGADON, A.B. (1998). "Firms as Knowledge Brokers: Lessons in Pursuing Continuous Innovation", *California Management Review*, vol. 40 n° 3, pp. 209-227.
- HAWK, J. (1986), "Real world implications of g." *Journal of Vocational Behavior*, 29, pp.411-414.

- HENDRIKS, P.H.J. et D. J. VRIENS (1999), "Knowledge-based Systems and knowledge management: Friends or Foes ? ", *Information et Management*, vol. 35, n° i2, pp. 113-125.
- HOFFMANN, T. (1999), "The meanings of competency", *Journal of European Industrial Training*", vol. 23, n° 6, pp. 275-285.
- HOLTSHOUSE, D. (1998), "Knowledge research issues", *California Management Review*, vol. 40, n° 3.
- HOWELL, D.C. (1998), *Méthodes statistiques en sciences humaines*, De Boeck.
- INKPEN, C.A. (1996), "Creating Knowledge through Collaboration", *California Management Review*, vol. 39, n° 1.
- INKPEN, C.A. et A. DINUR (1998), "Knowledge Management Processes and International Joint Ventures" *Organization Science*, vol. 9, n°4, Jul-Aug, 454-468.
- IIVONEN, M. et M.-L. HUOTARI (2000), "The Impact of Trust on the Practice of Knowledge Management", ASIS 2000, Knowledge Innovations : Celebrating Our Heritage, Designing Our Future, Annual Conference, November 12-16, Chicago, IL.
- JENSEN, A. R. (1993), "Test validity : g versus «tacit knowledge", *Current Direction in Psychological Science*, vol. 1, n° 9-10
- KANTER, J. (1999), "Knowledge Management, Practically Speaking", *Information Systems Management*, fall, vol. 16, n° i4, pp.7-15.
- KERR, M.R. (1995), "Tacit Knowledge As a Predictor of Managerial Success: A Field Study", *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 27, n° 1, Jan, 36-51 .
- KING, W. R. (1999), "Integrating Knowledge Management into IS Strategy", *Information Systems Management*, fall, vol. 16, n° i4, pp.70-72.
- KOK, J.A. (2000), "New structures for the effective dissemination of knowledge in an enterprise", ASIS 2000, Knowledge Innovations : Celebrating Our Heritage, Designing Our Future, Annual Conference, November 12-16, 2000, Chicago, IL.
- LABRIE, S. et L. Brunet (1998), "L'influence des membre de groupes informels en milieu de travail : la fin d'un mythe ? " in *Leadership et pouvoir équipes et groupes*, AIPTLF, Actes du 9^e congrès.
- LANDRY, F. J. et D.A, Trumbo (1980), *Psychology of Work Behavior*, The Dorsey Press. Homewood, Illinois.
- LAROCHE, R. (1991), "La structure interne du groupe informel dans l'organisation : Synthèse théorique et conception d'une méthodologie", Mémoire de maîtrise non publié. Université de Montréal.
- LASNIER, F. (2000), *Réussir la formation par compétences*, Guérin, Montréal.
- LAWLER, E. (1994), "From job-based to competency-based organizations", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, pp. 3-15.
- LE BOTERF, G. (1999), *L'ingénierie des Compétences*, Éditions d'Organisation, Paris.

- Lejeune, M., Gamache, M., Mbassegue, P. et É. Alsène, "L'acquisition et l'utilisation des savoirs: l'influence du contexte organisationnel", in J.C. Bertrand et J.P. Kieffer (dir.), *L'innovation et le développement durable dans la production de biens et de services*, IUSPIM, Marseille, 2001, pp.981-990.
- LEONARD, D. et S. SENSIPER (1998), "The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation", *California Management Review*, vol. 40, n° 3, pp. 112-131.
- LÉVESQUE, B., BOURQUE, G.L. et E. FORGUES (2001), *La nouvelle sociologie économique*. Desclée de Brouwer, Paris.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1996), *La gestion des compétences*, Éditions d'Organisation, Paris.
- LICHTENBERGER, Y. et C. PARADEISE (2001), "Compétence, compétence", *Sociologie du Travail*, n° 43, pp.33-48.
- LIEBOWITZ, J. (dir.) (1999), *Knowledge Management Handbook*, CRC Press, Boca Raton.
- LORTIE, G., SAVOIE, A. et L. BRUNET (1995), "Le groupe informel en milieu de travail : dispositif social de soutien de ses membres", *Revue québécoise de psychologie*, vol. 1, n° 2-3, pp. 74-85.
- LORTIE, G., SAVOIE, A., et L. BRUNET (1995), "Les groupes informels en milieu de travail : élaboration et validation d'une mesure", *Psychologie du travail et des organisations*, n° 1, pp.74-85.
- MASCITELLI, R. (2000), "From Experience: Harnessing Tacit Knowledge to Achieve Breakthrough Innovation", *Journal of Product Innovation Management*, vol. 17, pp. 179-193.
- MAYÈRE, A. (1995), "La gestion des savoirs face au nouveau modèle industriel", *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre.
- McADAM, R. et S. McCREED, (2000) "A critique of knowledge management : using a social construction model", *New Technology, Work and Employment*, vol. 15, n° 2, pp.155-168.
- McDERMOTT, R. (1999), "Why Information technology Inspired But Cannot Deliver Knowledge Management", *California Management Review*, vol. 41, n° 4, pp. 103-117.
- MILES, G., MILES, R.E., PERRONNE, V. et L. EDVINSSON (1998), "Some conceptual and research barriers to the utilization of knowledge", *California Management Review*, vol. 40, n° 3.
- MILLIOTE, E. (1999), "Les modes de fonctionnement de l'organisation informationnelle", *Revue Française de Gestion*.
- MINTZBERG, H. (1982), *Structure et Dynamique des Organisations*, Les Éditions d'Organisation.
- NEISSER, U. (1976), General, academic, and artificial intelligence. In L.Resnick (Ed), *Human intelligence : Perspectives on its theory and measurement*, Norwood, NJ: Ablex.
- NONAKA, I. et H. TAKEUCHI (1995), *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York.

- NONAKA, I et N. KONNO (1998), "The Concept of 'Ba': Building a Foundation for Knowledge Creation", *California Management Review*, vol. 40, n° 3, pp. 40-54.
- O'DELL, C. et C.J. GRAYSON (1998), "If We Only Knew What We Know: Identification and Transfer of Internal Best Practices", *California Management Review*, vol. 40, n° 3, pp. 155-174.
- PFEFFER, J. et R.I. SUTTON (1999), "Knowing «what» to do is not enough : turning knowledge into action", *California Management Review*, vol. 42, n° 1.
- PISANO, G.P. (1994), "Knowledge, integration and the locus of learning : An empirical analysis of process development", *Strategic Management Journal*, vol. 15, pp. 85-100.
- POLANYI, M. (1966), *The Tacit Dimension*, Peter Smith, Gloucester.
- PRAX, J.-Y. (2000), *Le guide du Knowledge Management*, Dunod, Paris.
- REBER, A.S. (1993), *Implicit Learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*, Oxford Psychology Series, n° 19, Oxford University Press, New York.
- RÉGNIER, F. (1995), "Connaissances tacites : un rôle stratégique dans l'entreprise", *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre, pp. 127-132.
- REIX, R. (1995), "Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise", *Revue française de gestion*, n° 105, pp.17-28.
- REYNAUD, J.D. (1997), *Les règles du jeu : L'Action collective et la régulation sociale*, 3^e édition, Armand Colin/Masson, Paris.
- REYNAUD, J.-D. (2001), "Le management par les compétences : un essai d'analyse", *Sociologie du Travail*, n° 43, pp.7-31.
- ROPÉ, F. et L. TANGUY (2000), "Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise", *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, pp.493-520.
- ROWE, C. (1995), "Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development", *Industrial and Commercial Training*, vol. 27, n° 11, pp.12-17.
- RUGGLES, R. (1998), "The State of the Notion: Knowledge Management in Practice", *California Management Review*, vol. 40, n° 3.
- SALAI, R. et M. STORPER (1993), *Les mondes de production*. Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- SAINSAULIEU, R. (1977), *L'identité au travail*, Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- SAVARY, M. (1999), "Knowledge management and competition in the consulting", *California Management Review*, vol. 41, n° 2.
- SCARBROUGH, H. (2003), "Why your employees don't share they know", *Management Review*, vol. 6, n° 2, mai-juin.

- SCRIBNER, S. (1986), *Thinking in action : some characteristics of practical thought*, in R.J. Sternberg et R.K.
- SHAMIR, B. et LAPIDOT, Y (2003), "Trust in organizational Superiors : Systemic and collective considerations", *Organization Studies*, vol. 24, n° 3, pp. 463-491.
- STERNBERG, R.J. (1985), "Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 49, pp. 607-627.
- STERNBERG, R.J. (1995), "Theory and Measurement of Tacit Knowledge As a Part of Practical Intelligence", *Zeitschrift Fuer Psychologie*, vol. 203, n° 4, pp. 319-334.
- STERNBERG, R.J. et D. CARUSO (1995), *Practical modes of knowing*, in E. Eisner (Ed.), *Learning the ways of knowing*. 133-158. Chicago : University of Chicago Press.
- STERNBERG, R.J. et R.K. WAGNER (1993), "The g-centric view of intelligence and job performance is wrong", *Current Direction in Psychological Science*, vol. 2, n° 1-5.
- STERNBERG, R.J., WAGNER, R.K., WILLIAMS, W.M. et J.A. HORVATH (1995), "Testing Common Sense", *American Psychologist*, vol. 50, n° 11, 912-927.
- STOOBANTS, M. (1993), *Sociologie du travail*, Nathan, Paris.
- STOOBANTS, M. (1999), "Autour des mots gestion et compétence", *Recherche et Formation*, n° 30, pp.61-68.
- TARONDEAU, J.-C. (1998), *Le management des savoirs*, Que sais-je, Presses Universitaires de France, Paris.
- TIWANA, A. (2000), *The Knowledge Management Toolkit*, Prentice Hall PTR, Upper Saddle River.
- TRENTEN, G. (2001), "From Formal Training to Communities of Practice via Network-Based Learning", *Educational Technology*, March-April, pp.5-14.
- TYSSEIRE, R.-C. (1999), *Knowledge Management: théorie et pratique de la gestion des connaissances*, Hermès Science, Paris.
- VALENTE, A. et D. LUZI (2000), "Different contexts in electronic communication : somme remarks on the communicability of scientific knowledge", *Journal of Documentation*, vol. 56, n° 3, pp. 299-311.
- VAIL, E.F. III (1999), "Knowledge Mapping: Getting Started with Knowledge Management", *Information Systems Management*, fall, vol. 16, n° 4, pp. 16-23.
- VON KROGH, G. (1998), "Care in Knowledge Creation", *California Management Review*, vol. 40, n° 3.
- VON KROGH, G., K. ICHIJO et I. NONAKA (2000), *Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation*, Oxford University Press, New York.
- WAGNER, R.K. (1987), "Tacit knowledge in everyday intelligent behavior", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, 1236-1247.

- WAGNER, R.K., RASHOTTE, C.A et STERNBERG, R.J. (1992), *Tacit knowledge in sale : Rules of thumb for selling anything to anyone*, Unpublished manuscript.
- WAGNER, R. K et STERNBERG, R. J. (1985), "Practical intelligence in real-world pursuits : The role of tacit knowledge", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, 436-458.
- WENGER, E. (1996). "Communities of Practice: The social fabric of a learning organization", *Healthcare Forum Journal*, vol. 39, n° 4, pp.20-26.
- WENGER, E. (1998), *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*, New York : Cambridge University, Press.
- WIIG, K. M. (1993), *Knowledge Management Foundations*, Schema Press, Arlington.
- WRIGHT, R.W., VAN WIJK, G. et I. Bouty (1995), "Les principes du management des ressources fondées sur les savoirs", *Revue Française de Gestion* (septembre-octobre).
- WONG, W.L.P et D.F. RADCLIFFE (2000), "The tacit nature of design knowledge", *Technology Analysis & Strategic Management*, vol. 12, n° 4, pp.493-512.

ANNEXE A
LE QUESTIONNAIRE

Questionnaire sur la transmission des savoir-faire en milieu de travail

Le questionnaire qui suit permet d'obtenir des informations qui serviront à la réalisation d'une thèse doctorale portant sur la transmission des savoir-faire en milieu de travail. Les questions posées concernent votre opinion sur certains aspects du contexte dans lequel vous travaillez et sur les regroupements de personnes dans votre milieu.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse à ce questionnaire. Prenez le temps de répondre à chaque question le plus fidèlement possible et selon les directives particulières.

Il est entendu que vos réponses à ce questionnaire seront considérées comme confidentielles et ne serviront qu'à des fins de recherche. Votre collaboration est extrêmement importante et appréciée.

Michel Lejeune
Doctorant
Université de Montréal

DIRECTIVE A

Cette partie du questionnaire concerne les regroupements de personnes dans leur milieu de travail. Nous nous intéressons plus précisément aux **groupes informels**, c'est-à-dire des groupes qui ne sont pas organisés de manière officielle dans l'organisation (différents par exemple de "l'équipe semi autonome" ou bien de "l'équipe de travail" comme telle).

Cochez si oui ou non chacun des énoncés s'applique à votre situation personnelle au travail.

- | | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|
| 1. Au travail, il y a un groupe d'au moins trois personnes que je fréquente volontiers . | OUI
<input type="checkbox"/> | NON
<input type="checkbox"/> |
| 2. À l'intérieur de ce groupe, nous entretenons des relations amicales en lien avec le travail . | OUI
<input type="checkbox"/> | NON
<input type="checkbox"/> |
| 3. Il arrive que nous nous rencontrions pour des activités qui n'ont aucun lien avec le travail , comme par exemple : pauses, repas, activités sociales (tant au travail qu'à l'extérieur du travail). | OUI
<input type="checkbox"/> | NON
<input type="checkbox"/> |

Situation A

*Si vous avez répondu **OUI** à au moins un des énoncés ci-dessus, suivez les **directives B** à la **page 2**.*

Situation B

*Si vous avez répondu **NON** à tous les énoncés ci-dessus, répondez aux questions de la **page 3**.*

DIRECTIVES B

Tout d'abord, il s'agit de lire attentivement la définition encadrée. Vous devez ensuite suivre les directives particulières.

DÉFINITION

Nous nous intéressons ici aux « tours de main », aux « trucs du métier » qu'une personne développe par elle-même avec le temps et qu'elle utilise adroitement pour résoudre des problèmes pratiques au travail. Ce type de savoir-faire est plutôt intuitif, très personnel et difficile à expliquer avec des mots.

Directives particulières

Par rapport au **groupe** de personnes auquel vous avez pensé en répondant aux questions de la partie précédente, indiquez au moyen de l'échelle de réponse jusqu'à quel point chacun des énoncés ci-après s'applique à vous.

DESCRIPTION DE L'ÉCHELLE

1	2	3	4	5
JAMAIS	TRÈS PEU	PARFOIS	SOUVENT	TRÈS SOUVENT

4. J'observe les "trucs du métier" de membres de ce groupe. 1 2 3 4 5
5. Je critique les "trucs du métier" de membres de ce groupe. 1 2 3 4 5
6. Je suis prêt à ce que des membres de ce groupe observent mes "trucs du métier". 1 2 3 4 5
7. Je montre mes "trucs du métier" à des membres de ce groupe. 1 2 3 4 5
8. J'utilise des "trucs du métier" de ce groupe. 1 2 3 4 5
9. Je consens à ce que des membres de ce groupe imitent mes "trucs du métier". 1 2 3 4 5
10. J'accepte que des membres de ce groupe critiquent mes "trucs du métier". 1 2 3 4 5
1. J'imite les "trucs du métier" de membres de ce groupe. 1 2 3 4 5

Répondez ensuite aux questions de la page 3.

DIRECTIVES C

Lisez attentivement la définition encadrée et suivez ensuite les directives particulières.

DEFINITION

Un « tour de main » ou un « truc du métier » est un savoir-faire qu'une personne développe par elle-même avec le temps et qu'elle utilise adroitement pour résoudre des problèmes pratiques au travail. Ce type de savoir-faire est plutôt intuitif, très personnel et difficile à expliquer avec des mots.

Directives particulières

Par rapport à vos collègues de travail en général (sans égard par exemple à un groupe en particulier), indiquez au moyen de l'échelle de réponse jusqu'à quel point chacun des énoncés ci-après s'applique à vous.

DESCRIPTION DE L'ÉCHELLE

1	2	3	4	5
JAMAIS	TRÈS PEU	PARFOIS	SOUVENT	TRÈS SOUVENT

12. J'observe les "trucs du métier" de collègues de travail. 1 2 3 4 5
13. Je critique les "trucs du métier" de collègues de travail. 1 2 3 4 5
14. Je suis prêt à ce que des collègues de travail observent mes "trucs du métier". 1 2 3 4 5
15. Je montre mes "trucs du métier" à des collègues de travail. 1 2 3 4 5
16. J'utilise des "trucs du métier" de collègues de travail. 1 2 3 4 5
17. Je consens à ce que des collègues de travail imitent mes "trucs du métier". 1 2 3 4 5
18. J'accepte que des collègues de travail critiquent mes "trucs du métier". 1 2 3 4 5
19. J'imite les "trucs du métier" de collègues de travail. 1 2 3 4 5

DIRECTIVE D

La partie qui suit présente une série d'énoncés en rapport avec la prise de décision au travail. Lisez attentivement la description de chaque élément de l'échelle avant de répondre aux questions qui suivent. Vous devez cocher dans la case appropriée (échelons), ce qui correspond le plus fidèlement possible à votre situation au travail.

DESCRIPTION DE L'ÉCHELLE

1	2	3	4	5
Je m'appuie surtout sur des faits, des procédures établies et des chiffres issus de documents officiels.	Je m'appuie plus souvent sur des faits, des procédures établies et des chiffres issus de documents officiels, plutôt que sur mon intuition et mes "trucs du métier".	Je m'appuie tout autant sur des faits, des procédures établies et des chiffres que sur mon intuition et mes "trucs du métier".	Je m'appuie plus souvent sur mon intuition et mes "trucs du métier", plutôt que sur des faits, des procédures établies et des chiffres issus de documents officiels.	Je m'appuie surtout sur mon intuition et mes "trucs du métier".

ÉCHELONS

20. Lorsque vous prenez une décision importante au travail et qu'une action immédiate est requise, comment procédez-vous ?
- 1 2 3 4 5
21. Comment procédez-vous pour choisir entre plusieurs solutions à un même problème, qui présente chacune des avantages ?
- 1 2 3 4 5
22. Lorsqu'un(e) collègue vous soumet un problème, comment réglez-vous ce problème ?
- 1 2 3 4 5
23. Lorsqu'il se présente un problème urgent à votre travail, comment procédez-vous ?
- 1 2 3 4 5
24. Lorsque vous identifiez un problème important au travail, comment procédez-vous ?
- 1 2 3 4 5
25. Lorsque vous devez prendre une décision "sans appel" à votre travail, comment prenez-vous cette décision ?
- 1 2 3 4 5
26. Lorsqu'une action expéditive est requise au travail à cause de circonstances très changeantes, comment réagissez-vous ?
- 1 2 3 4 5
27. Lorsque vous devez prendre une décision importante au travail, et qu'il est important de minimiser les conflits (i.e. ne pas brusquer personne), comment procédez-vous ?
- 1 2 3 4 5

DIRECTIVE E

La partie qui suit présente une série d'énoncés en rapport avec votre milieu de travail. Vous devez cocher dans la case appropriée, ce qui correspond le plus fidèlement possible à votre situation au travail.

DESCRIPTION DE L'ÉCHELLE

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Assez fortement en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Assez fortement en accord	Tout à fait en accord

ÉCHELONS

- | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 28. Vous êtes libre d'utiliser vos compétences comme bon vous semble. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Vous pouvez développer votre potentiel au travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Vous avez la marge de manoeuvre requise pour faire votre travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. On vous offre la possibilité de vous perfectionner. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Vous compter pour l'organisation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. On vous incite à prendre des décisions lorsque cela vous concerne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Votre travail actuel vous permet de développer vos talents. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Votre contribution est reconnue. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Vous êtes libre d'exécuter votre travail selon votre jugement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. On vous donne l'occasion d'utiliser pleinement vos habiletés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Vous vous sentez valorisé. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Votre travail actuel est une source d'épanouissement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Vos droits en tant qu'employé sont considérés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Vous pouvez poursuivre les objectifs de performance que vous souhaitez. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. La température est convenable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. On vous incite à travailler en utilisant des punitions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. L'horaire de travail est appliqué de façon souple. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

DESCRIPTION DE L'ÉCHELLE

1	2	3	4	5	6
Tout à fait en désaccord	Assez fortement en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Assez fortement en accord	Tout à fait en accord

ÉCHELONS

- | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 45. Des commentaires négatifs sont utilisés pour vous inciter à travailler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. L'éclairage est adéquat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47. Des commentaires positifs sont utilisés pour vous inciter à travailler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48. La propreté des lieux est acceptable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49. Vous êtes libre d'agir à votre guise. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50. L'équipement est approprié. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51. On vous incite à travailler en utilisant des menaces. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52. Les risques pour votre santé sont limités. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 53. L'organisation impose des procédures rigides de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54. On vous incite à travailler en utilisant des récompenses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55. Le niveau de bruit est acceptable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56. L'organisation applique ses règles de conduite de façon stricte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57. Des promesses sont utilisées pour vous inciter à travailler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58. Les procédures mises en place sont justifiées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 59. La superficie des lieux est adéquate compte tenu du nombre d'employés qui y travaillent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 60. Mon travail comporte des imprévus. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 61. Mon travail est routinier. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 62. Mon travail m'amène à développer des "trucs du métier" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 63. Mes tâches sont complexes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 64. J'utilise des "trucs du métier" dans mon travail | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

DIRECTIVE F

À l'aide des échelles de réponses suivantes, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre situation. Répondez à chaque énoncé.

Au travail, les relations interpersonnelles avec vos collègues sont...

65. Méfiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Confiantes
66. Méprisantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Respectueuses
67. Hostiles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Amicales
68. Compétitives | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Coopératives

Au travail, les relations avec votre supérieur immédiat sont...

69. Méfiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Confiantes
70. Méprisantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Respectueuses
71. Hostiles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Amicales
72. Compétitives | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Coopératives

Au travail, les relations entre votre unité et les autres unités de l'établissement sont...

73. Méfiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Confiantes
74. Méprisantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Respectueuses
75. Hostiles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Amicales
76. Compétitives | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Coopératives

INFORMATIONS GÉNÉRALES

77. Vous êtes : Femme Homme

78. Votre âge :

<input type="checkbox"/> 20 ans à 24 ans	<input type="checkbox"/> 35 ans à 39 ans	<input type="checkbox"/> 50 ans à 54 ans
<input type="checkbox"/> 25 ans à 29	<input type="checkbox"/> 40 ans à 44 ans	<input type="checkbox"/> 55 ans à 59 ans
<input type="checkbox"/> 30 ans à 34 ans	<input type="checkbox"/> 45 ans à 49 ans	<input type="checkbox"/> 60 ans et plus

79. Quel est votre niveau actuel d'étude (complétée)?

<input type="checkbox"/> Primaire	<input type="checkbox"/> Universitaire (certificat)
<input type="checkbox"/> Secondaire	<input type="checkbox"/> Universitaire (Bac.)
<input type="checkbox"/> Collégial	<input type="checkbox"/> Universitaire (Maîtrise)

80. Depuis combien de temps êtes-vous à l'emploi du même employeur (ancienneté d'entreprise) ?

En mois : _____ Ou en années : _____

81. Depuis combien de temps occupez-vous le poste que vous détenez actuellement (ancienneté dans le poste) ?

En mois : _____ Ou en années : _____

82. Dans quelle(s) catégorie(s) d'employés êtes-vous ?

Employé(e)
 Chef d'équipe
 Supervision (premier niveau)
 Supervision de superviseurs

83. Depuis combien de temps exercez-vous dans votre profession (votre expérience)?

En mois : _____ Ou en années : _____