

DU CONCEPT DE COMMUNAUTÉ À CELUI DE « BA » LE GROUPE COMME DISPOSITIF D'INNOVATION

Sophie Peillon, Xavier Boucher, Christine Jakubowicz

Lavoisier | « [Revue française de gestion](#) »

2006/4 n° 163 | pages 73 à 90

ISSN 0338-4551

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-4-page-73.htm>

Pour citer cet article :

Sophie Peillon *et al.*, « Du concept de communauté à celui de « ba » Le groupe
comme dispositif d'innovation », *Revue française de gestion* 2006/4 (n° 163),
p. 73-90.

DOI 10.3166/rfg.163.73-92

Distribution électronique Cairn.info pour Lavoisier.

© Lavoisier. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



Du **concept** de **communauté** à celui de « ba »

Le groupe comme dispositif d'innovation

À partir d'un travail de recherche-action réalisé en collaboration avec Schneider Electric, cet article analyse le rôle des groupes d'acteurs dans le développement des connaissances et des compétences organisationnelles à travers les notions de communauté et de « ba », et envisage la part prise par les mécanismes psychosociaux au sein de ces groupes.

L'analyse présentée dans cet article trouve son origine dans une étude empirique concernant la démarche de « stratégie de compétences » conduite chez Schneider Electric de 1999 à 2002. La participation des auteurs à la structuration, la formalisation et la mise en œuvre de cette démarche les a conduit à s'interroger sur les conditions d'émergence de l'innovation organisationnelle, comprise comme un processus de création de connaissances et de compétences. En s'appuyant à la fois sur les conclusions tirées du travail de terrain et sur une étude de la littérature, cet article suggère que certains groupes d'acteurs peuvent être compris comme des dispositifs visant à favoriser l'apprentissage et l'innovation organisationnels.

Dans un premier temps, nous nous intéressons aux différents types de groupes, et en particulier aux notions de « communauté » et de « ba ». Nous montrons que si le concept de communauté fait actuellement l'objet d'un vif intérêt, celui de *ba*, introduit par Nonaka et Konno (1998), nous semble plus fécond pour analyser les condi-

tions de l'apprentissage en entreprise. Nous présentons l'intérêt du concept de *ba* et, pour en enrichir la formalisation, nous proposons de le confronter avec certaines théories de psychologie des groupes. Dans une seconde partie, l'étude du « réseau de compétence logistique » mis en place par Schneider Electric permet d'illustrer le point de vue développé et de mettre en évidence le rôle essentiel de ce groupe d'acteurs dans l'innovation organisationnelle. Les processus de création de connaissances et de développement de compétences observés dans ce réseau sont analysés au travers des concepts théoriques présentés auparavant.

I. – BA ET COMMUNAUTÉS : LE GROUPE, LIEU DE CRÉATION DE CONNAISSANCES ET DE COMPÉTENCES

Dans cette première partie, nous nous centrons sur le groupe en tant que lieu essentiel de l'apprentissage organisationnel. Plusieurs types de groupes coexistent au sein des organisations, pouvant notamment être caractérisés par la nature de l'apprentissage qu'ils suscitent. En particulier, les communautés, qu'elles soient dites « de pratique » ou « épistémiques », ont une activité cognitive essentielle. Si ces notions de communauté restent relativement récentes, une autre notion est tout à fait nouvelle, au moins dans le monde occidental : il s'agit de celle de « *ba* », terme japonais désignant l'espace¹ où intervient l'apprentissage organisationnel.

1. Le rôle des groupes au sein des organisations

Nous revenons d'abord rapidement sur la notion d'apprentissage organisationnel afin de mieux caractériser les différents types de groupes existant au sein des organisations.

L'apprentissage organisationnel

Aujourd'hui, le « capital intellectuel » est considéré par la plupart des observateurs et des acteurs économiques comme un actif essentiel pour la performance des entreprises, aussi bien en termes de productivité, de marketing ou de capacité d'innovation. Le management stratégique des connaissances et des compétences a notamment pour objectif d'accroître la capacité d'une organisation à traiter l'inconnu et à produire de l'innovation. L'innovation est conçue non comme le simple résultat d'une action, mais comme le résultat d'une forme d'apprentissage dit « organisationnel », conçu comme un « processus social d'interactions individuelles qui a pour but et pour résultat de produire de nouvelles connaissances organisationnelles » (Ingham, 1994).

Pour certains auteurs, le groupe représente le lieu essentiel de l'apprentissage organisationnel. Ainsi, pour Edmonson (2002), une organisation apprend à travers les actions et interactions qui ont lieu entre des personnes qui sont situées dans des groupes ou des équipes. Cette idée remonte en particulier à Senge (1990), pour qui les équipes sont l'unité fondamentale de l'apprentissage dans une organisation. « Team learning has been defined as a process in which a team takes action, obtains and reflects upon feed-

1. Nous parlons ici d'espace à la fois physique et mental, comme cela sera expliqué plus loin (cf. I.2).

back, and makes changes to adapt or improve” (Edmonson, 2002, p. 129)².

Une perspective de groupe concernant l'apprentissage met ainsi l'accent sur les perceptions et comportements interpersonnels. Ce type d'analyse est important pour lier les facteurs de niveau individuel, tels que la cognition et le comportement, à des résultats de niveau organisationnel. Dans cette perspective, les principales caractéristiques de l'apprentissage organisationnel sont l'existence de relations interindividuelles, transversales ou hiérarchiques, l'émergence d'une connaissance voire d'une rationalité organisationnelles et la constitution d'une mémoire organisationnelle liée aux interactions.

Les différents types de groupes

Une organisation est composée de plusieurs types de groupes, chacun présentant un mode dominant d'apprentissage et de comportement collectif. Plusieurs articles récents (Chanal, 2000; Créplet *et al.*, 2001; Cohendet *et al.*, 2002; Vaast, 2002) identifient et comparent ces groupes : groupes de travail fonctionnels, équipes, réseaux et communautés. Les trois premiers représentent des formes bien identifiées de gouvernance; ils ont pour principale caractéristique d'être orientés vers l'action. Les communautés sont, elles, davantage centrées sur la création de connaissance.

Les structures de gouvernance
« classiques »

Les *groupes fonctionnels* sont présents à la fois dans les structures divisionnelles et

matricielles; ils sont fondés sur une spécialisation par fonction et une concentration de ressources. L'objectif est d'exécuter un travail de manière permanente.

Les *équipes* représentent un deuxième type de groupe, orienté vers l'accomplissement d'une tâche donnée. Les équipes ont un programme et une responsabilité précis, ainsi qu'un délai à respecter; les équipes-projet en sont un exemple représentatif.

Les *réseaux* sont définis par Cohendet *et al.* (2002) comme une « intermédiation économique rendue concrète » : il s'agit d'entités technico-économiques dont la fonction est de permettre à des fournisseurs et des consommateurs de certains biens et services de rentrer en contact. Leur objectif consiste à échanger des connaissances à travers des réunions informelles et formelles.

Les deux autres types de groupes, orientés vers la création de connaissance, sont rassemblés sous le terme de « communauté » : il s'agit des communautés de pratique et des communautés épistémiques³.

Les communautés

Le concept de *communauté de pratique* a été introduit par Lave et Wenger (1990), qui ont identifié des groupes de personnes engagées dans la même pratique, communiquant régulièrement les uns avec les autres à propos de leurs activités⁴. « Une communauté de pratique est un groupe d'individus qui ont une histoire commune, interagissent fréquemment, partagent des connaissances et rencontrent des problèmes proches, au sein d'une même organisation. Surtout, ils travaillent ensemble et réalisent des activi-

2. Edmonson s'inspire des travaux d'Argote *et al.* (2000).

3. D'autres types de communautés sont cités dans la littérature, mais nous considérons qu'il s'agit des deux principaux modèles types.

4. Le terme même de « communauté de pratique » a ensuite été proposé par Brown et Duguid (1991).

tés pour partie communes, pour partie complémentaires » (Vaast, 2002). Le concept de communauté de pratique est considéré par les différents auteurs qui y ont recours comme particulièrement utile pour rendre compte des processus d'apprentissage au sein des organisations (Brown et Duguid, 1991; Wenger, 1998). Pour Wenger et Snyder (2000), les communautés de pratique représentent des lieux de créativité et de production de connaissances tacites.

Le concept de *communauté épistémique* a d'abord été développé dans le champ des relations internationales (Haas, 1992; Hass et Adler, 1992). Utilisant ce concept pour traiter la question de la codification de la connaissance, Cowan *et al.* (2000) définissent les communautés épistémiques comme de petits groupes d'acteurs travaillant sur un sous-ensemble mutuellement reconnu de problèmes liés à un type de connaissance. Alors que l'auto-organisation est une caractéristique essentielle des communautés de pratique⁵, les communautés épistémiques sont fondées sur l'acceptation par leurs membres d'une « autorité procédurale », qui peut émerger des interactions entre membres ou être imposée de l'extérieur. Cette autorité procédurale est essentielle à la réalisation de l'objectif cognitif, qui consiste à créer et à codifier des connaissances afin de dégager une procédure de résolution de problème, pouvant être cristallisée dans une « routine »⁶.

Les caractéristiques de ces différents types de groupes d'acteurs sont résumées dans le

tableau 1, qui présente, pour chacun, sa finalité, la nature de ses membres et leur mode de recrutement, les caractéristiques liées aux processus cognitifs ayant lieu en son sein (activité cognitive, production de connaissance et processus d'apprentissage mis en œuvre) et sa durée de vie.

Cependant, si la notion de communauté apparaît importante pour comprendre l'apprentissage au sein des firmes, elle ne nous semble pas suffisante pour expliquer la nature même des processus cognitifs à l'œuvre. Nous présentons donc dans la suite de l'article la notion de *ba*, qui fournit des éléments complémentaires pour l'analyse de l'apprentissage organisationnel.

2. Le concept de *ba*

Le *ba* est conçu comme un espace de création de connaissances, dans une optique selon laquelle cette création n'est pas l'apanage de structures dédiées, mais est rendue possible dans certaines conditions. Cette perspective nous permet d'établir un lien avec certaines théories de la psychologie des groupes. Nous introduisons ainsi la notion d'espace transitionnel, afin de mieux comprendre les conditions favorables au développement des connaissances et des compétences au sein des organisations.

Le ba : espace de création de connaissances

Le concept de *ba* a été introduit en 1998 par Nonaka et Konno, qui le définissent comme un « contexte partagé » :

5. Elle confère au système une capacité à évoluer sans contrainte d'autorité ni déterminisme; l'évaluation d'un membre est réalisée par la communauté et porte sur les valeurs adoptées par l'individu et les progrès accomplis dans sa pratique.

6. Les routines sont définies, cf. Dosi *et al.* (1990, p. 243) comme « des modèles d'interactions qui constituent des solutions efficaces à des problèmes particuliers ».

Tableau 1
CARACTÉRISTIQUES DES DIFFÉRENTS GROUPES D'ACTEURS

	Groupe fonctionnel	Équipe	Réseau	Communauté de pratique	Communauté épistémique
Objectif	Assurer une fonction particulière.	Accomplir une tâche donnée.	Permettre une spécialisation mutuellement négociée.	Développer les compétences individuelles dans la pratique considérée.	Créer des connaissances.
Membres	Homogènes	Hétérogènes	Hétérogènes	Homogènes	Hétérogènes
Recrutement	Par l'autorité hiérarchique.	Par le chef d'équipe.	Confiance mutuelle.	Par les membres.	Par les pairs
Activité cognitive	Spécialisation disciplinaire (développement de codes et jargons locaux).	Intégration de connaissances fonctionnelles (dans des routines collectives).	Échange de connaissances (à travers des rencontres formelles et informelles).	Accumulation de connaissances sur une pratique donnée. Circulation de <i>best practices</i> .	Construction de connaissance. Circulation de connaissances codifiées.
Production de connaissance	Involontaire	Involontaire	Volontaire ou non (selon le type de réseau)	Involontaire	Volontaire
Mode d'apprentissage dominant	<i>Learning by doing.</i>	<i>Learning by interacting.</i>	<i>Learning by exchanging</i>	<i>Learning in working.</i>	<i>Searching</i>
Cohésion	Définition de la tâche.	Objectif commun et nécessités de travail.	Accès à des connaissances complémentaires	Intérêt commun pour la pratique.	Respect d'une autorité procédurale.
Durée de vie	Jusqu'à une réorganisation.	Jusqu'à la fin de la tâche ou du projet.	Tant que les personnes en ressentent le besoin.	Tant que la pratique peut être améliorée.	Aussi longtemps que les membres y ont un intérêt.

Source: d'après Cohendet *et al.* (2002)⁷.

7. S'inspirant eux-mêmes de Wenger et Snyder (2000).

« *Ba* (which roughly means “place”) is defined as a shared context in which knowledge is shared, created and utilized. “*Ba*” is a place where information is given meaning through interpretation to become knowledge, and new knowledge is created out of existing knowledge through the change of the meanings and the contexts. In other words, “*ba*” is a shared context in cognition and action. » (Nonaka *et al.* 2000, p. 8). Le *ba* est ainsi compris comme un espace partagé de relations émergentes entre des individus et entre des individus et leur environnement. Il leur permet de partager du temps et de l'espace; il peut être physique (le bureau ou des lieux de travail dispersés), mental (expériences, idées, idéaux) ou une combinaison des deux. On qualifie de *good ba* les bonnes situations relationnelles, qui rendent créatif et où les interactions sont dynamiques et positives (Fayard, 2003)⁸. Pour Nonaka, le *ba* est le cadre favorable dans lequel peut s'exercer la « spirale de création de connaissances SECI » qui enchaîne les 4 modes de conversion du savoir basés sur les interactions entre acteurs: socialisation, externalisation, combinaison et internalisation (Nonaka et Takeuchi, 1997). Chaque mode de conversion représente un mécanisme de transfert et de création de connaissances tacites et explicites⁹, fondé sur les interactions entre des individus ayant différents types de connaissances dans différents contextes.

Le point de départ de la création de connaissances est l'individu et en particulier la connaissance tacite dont il est porteur. Pour entrer dans la spirale de création de connaissances, au terme de laquelle la connaissance individuelle est rendue disponible à l'organisation toute entière dans un processus continu, il faut d'abord capter une connaissance essentiellement faite de schémas mentaux, de références personnelles, de croyances et de points de vue, qui forgent la façon dont chacun perçoit le monde. La socialisation est ainsi logiquement le premier processus de création de connaissance, et repose sur le simple fait d'être ensemble, de partager des moments et des idéaux. Nonaka insiste sur l'intuition, l'imagination et le recours aux symboles qui seront nécessaires pour partager des connaissances dont la plus grande part est difficile à exprimer de façon formelle¹⁰. C'est pourquoi le *ba* ne se décrète pas mais requiert une adhésion volontaire. Il est fondamentalement relationnel et ne se construit pas sur le mode du “command and control” propre à un management pyramidal traditionnel. La philosophie du *ba* s'oppose à une idée de création de connaissance hors contexte, de manière individuelle, autonome et en dehors d'interactions humaines. Il s'agit au contraire d'un processus dynamique et ouvert qui dépasse les limites de l'individu ou de l'entreprise, et

8. « “*Ba*” est un idéogramme *kanji* (idéogrammes “conceptuels” utilisés par les Japonais) dont la partie gauche peut être assimilée à la terre, à l'eau bouillante ou à ce qui soulève, et dont la partie droite signifie ce qui rend possible. D'un côté, il désigne un potentiel, de l'autre un moteur ou un mouvement qui imprime une direction. » (Fayard, 2003).

9. La socialisation représente la conversion d'une connaissance tacite en une autre connaissance tacite, l'externalisation la conversion d'une connaissance tacite en une connaissance explicite, la combinaison la conversion d'une connaissance explicite en une autre connaissance explicite et l'internalisation la conversion d'une connaissance explicite en une connaissance tacite.

10. À travers l'utilisation de métaphores ou d'analogies, avant même que de formuler de nouveaux modèles. Nonaka (1998) évoque « the magic synthesis of rationality and intuition that produces creativity ».

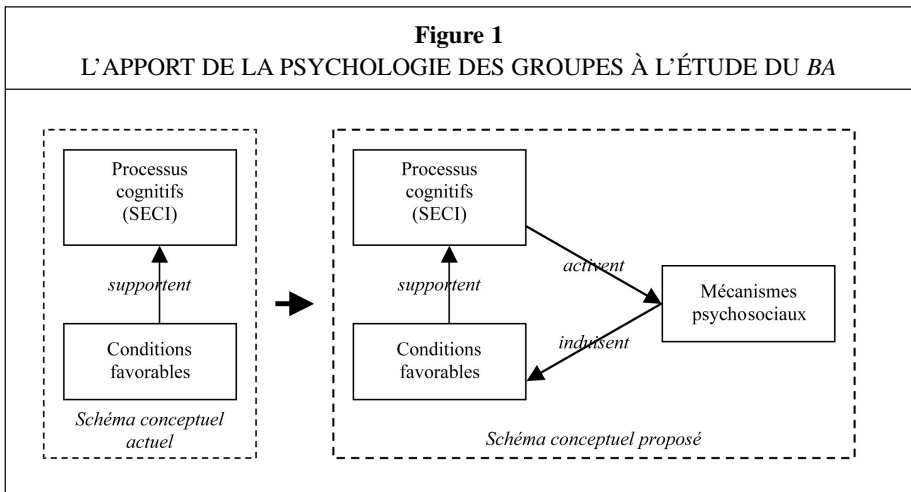
qui se concrétise au travers d'une plateforme où l'on use d'un langage commun.

Le ba à la lumière des théories de la psychologie des groupes

Le concept japonais de *ba* présente l'intérêt de désigner les conditions humaines, organisationnelles et relationnelles favorables à l'émergence de l'apprentissage. Afin de mieux expliciter cet ensemble de conditions, nous introduisons certains concepts issus de la psychologie des groupes mettant en évidence les mécanismes psycho-sociaux sous-jacents aux processus de création de connaissances. Nous considérons que les conditions favorables à l'émergence de l'apprentissage sont implicitement liées à des phénomènes de psychologie des groupes, et nous nous proposons d'en expliciter certains. La psychologie des groupes fournit ainsi un cadre qui enrichit et explicite la notion de *ba*.

Deux éléments issus de la psychologie nous paraissent particulièrement pertinents pour faire le lien entre les mécanismes cognitifs à l'œuvre au sein d'un *ba* et les phénomènes psychiques collectifs: les notions « d'espace transitionnel » et « d'environnement favorable »¹¹.

Les théoriciens de la psychologie des groupes, notamment d'inspiration psychanalytique, n'envisagent pas seulement le groupe sous l'angle des relations entre ses membres, mais aussi comme entité psychique, lieu de convergence des psychismes individuels, et comme « espace transitionnel », marquant l'inscription des individus dans la communauté sociale. Plusieurs écoles ont mis en évidence, selon des concepts et des dispositifs différents mais comparables¹², les niveaux d'articulation et de transformation du psychique individuel et collectif, en distinguant ce qui dans le



11. Ce rapprochement entre le management et la psychologie de groupe pourrait aussi être développé sur d'autres aspects. À titre d'exemple, les conditions d'interaction aux différents niveaux d'emboîtement des phénomènes de création et de développement des connaissances sont mises en évidence dans ces deux champs disciplinaires en des termes comparables (cf. Nonaka, 2000 ; Kaës, 1999).

12. Il s'agit des écoles anglaise (Bion), argentine (Pichon-Rivière, Bléger) et française (Anzieu, Kaës).

groupe relève de sa tâche explicite, qu'elle soit ou non donnée d'emblée, et ce qui relève de la seule mise en présence de plusieurs individus. Selon ces approches, tout groupe se confronte à de nombreux phénomènes relevant d'un travail psychique (illusion groupale, interfantasmatisation, alliances inconscientes, etc.), et susceptibles de faciliter ou d'entraver la réalisation de la tâche elle-même¹³. Ce travail psychique met notamment en jeu les capacités de symbolisation, de liaison et de transformation individuelle. Dans une perspective similaire, Nonaka (1998) souligne que si les connaissances tacites sont mises en commun dans la phase de socialisation, au sein de ce qu'il appelle "the originating ba" ou "the primary ba", c'est parce que des sensations, des émotions, des expériences et des modèles mentaux sont essentiellement partagés.

Kaës (1987, 1999) propose d'envisager le groupe comme un espace dynamique, un lieu de transition, où s'expriment à la fois la créativité de ses membres et la possibilité de résolution des conflits. Il s'appuie sur la définition par Winnicott (1971) d'une « aire intermédiaire d'expérience », dont la fonction est de soulager la tension suscitée pour tout être humain par la mise en relation de

la réalité du dedans et de la réalité du dehors. L'aire intermédiaire d'expérience est le prolongement dans la vie adulte d'un lieu de retrait intérieur, nécessaire au développement de l'individu, que nous partageons dans la culture, l'art ou le travail scientifique, c'est-à-dire globalement dans toute activité collective. Winnicott y voit une racine naturelle de la constitution des groupes humains.

Si l'on transpose ces travaux au fonctionnement des groupes en entreprise¹⁴, le groupe n'est plus considéré sous l'angle des interactions qu'il suscite (point de vue psychosociologique), ni sous l'angle d'un objet d'investissement affectif, mais comme espace intermédiaire entre la réalité extérieure, constituée par le travail prescrit, les structures, les règles, les procédures, les consignes auxquels sont soumis les participants, et la réalité interne du travail de chacun, selon la valeur qu'il y attache et la reconnaissance qu'il en reçoit. Dans un tel groupe, on peut considérer le travail comme objet transitionnel¹⁵ que les participants au groupe parviendraient à utiliser pour penser créativement leur relation à l'organisation, cette relation conditionnant largement leurs performances ultérieures, et donc la performance de l'organisation elle-même.

13. Pichon-Rivière en particulier a décrit et expérimenté le dispositif du « grupo operativo », qui vise à faciliter l'apprentissage, en développant l'idée d'un schéma conceptuel référentiel opérationnel (SCRO). Ruiz Correa (1994) précise que le SCRO consiste en un « modèle conceptuel fondé sur une méthode dialectique, à partir duquel se développe la spirale de la connaissance », qui s'appuie sur l'idée que le groupe met en commun et tend à reformuler l'« ensemble d'expériences, de connaissances et d'affects avec lesquels [chaque] sujet pense et agit ». Ces formulations sont très proches de celles de Nonaka pour qui : "tacit knowledge is deeply rooted in an individual's actions and experience as well as in the ideals, values or emotions he or she embraces".

14. Amado (1999) précise que les groupes de travail opérationnels sont centrés sur l'action, jugés sur des résultats mesurables, et organisés selon un système de rôles et de statuts repérables, mais qu'ils ne doivent pas exclure des modes de compréhension et d'animation de la sphère affective qui entoure le niveau rationnel des activités de travail, dans un « dispositif transitionnel » qu'il propose.

15. L'objet transitionnel est, dans la conception de Winnicott, un objet dont le nourrisson se saisit pour symboliser progressivement la relation avec autrui. Il accède grâce au jeu avec l'objet et à l'utilisation qu'il en fait à la compréhension de son espace psychique interne et de sa distinction avec la réalité extérieure. Nous systématisons ici une pensée destinée à expliquer les conditions de développement du nourrisson et sa future condition d'adulte inscrite dans des relations sociales.

En second lieu, tout comme l'espace transitionnel suppose pour exister un « environnement favorable », que Winnicott caractérise par une continuité d'action et une cohérence de comportement¹⁶, le *ba* nécessite des modes de gestion et de management spécifiques présentant des caractéristiques similaires. Selon Nonaka et Takeuchi (1997), un management « middle-up and middle-down », centré sur des individus occupant la fonction de cadres moyens, permet l'utilisation de connaissances tant tacites que codifiées et la mise en valeur des modes de conversion des connaissances. Créplet (1999) propose ainsi de développer un *corpus* théorique autour des conditions de management liées aux formes de *ba* : il s'agirait d'une part, de favoriser un contexte favorable au développement des échanges, à l'autonomie des individus, à la décentralisation, dans lequel le manager serait chargé de promouvoir, déléguer, inciter et coordonner les différents espaces, et d'autre part, de manager l'émergence de la connaissance, en proposant une vision, et en faisant état d'un engagement personnel.

Les apports du concept de ba par rapport à celui de communauté

Le concept de *ba* nous semble enrichir celui de communauté dans l'explicitation des conditions de l'apprentissage en entreprise, sur plusieurs aspects.

Dans son acception actuelle, la notion de communauté renvoie à des mécanismes essentiellement cognitifs. Le *ba* nous semble être un concept plus large, faisant intervenir des mécanismes que l'on pourrait qualifier de « psycho-socio-cognitifs ». Si

les communautés existent pour faire évoluer les connaissances de leurs membres, le *ba* permet l'évolution non seulement des connaissances, mais aussi et surtout de la relation des individus à la réalité de l'entreprise : le *ba* est essentiel en ce sens qu'il fournit un espace où les acteurs vont interroger, et dans certains cas reconstruire, l'organisation du travail, notamment afin d'adapter l'organisation prescrite aux contraintes effectives du terrain. Cette fonction innovatrice du *ba* nous semble essentielle pour l'amélioration de la performance globale de l'entreprise. Ainsi, au-delà des aspects cognitifs, le *ba* inclut également des mécanismes individuels et collectifs de construction de sens, et a des effets importants sur les aspects conatifs liés aux motivations des acteurs. On peut ainsi considérer qu'il a un impact plus global sur la compétence, individuelle et collective.

Le *ba* peut être vu comme un ensemble de conditions permettant de fonder une communauté cognitive, intellectuelle, mentale, entre des individus qui vont partager non seulement des connaissances, mais aussi des cultures. Le concept de *ba* intègre en lui-même la dimension humaine de l'apprentissage, et renvoie à un processus ouvert, permettant de dépasser les limites de l'individu et de l'entreprise.

De plus, la notion de *ba* est fondamentalement dynamique. Le concept de communauté demeure statique et descriptif d'une réalité, celle d'un mode particulier d'organisation des individus. Le concept de *ba*, au contraire, ne fait pas référence à une quelconque structure, mais désigne véritablement les mécanismes à travers lesquels la

16. Offerts par la mère « suffisamment bonne » à son enfant.

Tableau 2
PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DISTINCTIVES DES NOTIONS
DE *BA* ET DE COMMUNAUTÉ

	<i>Ba</i>	Communauté
Objectif	Développement des compétences.	Accroissement des connaissances.
Membres	Virtuellement tous les membres de l'organisation.	Sélectionnés
Recrutement	Adhésion volontaire et non formelle.	Par les membres ou les pairs.
Activité cognitive	Repérée par des mécanismes psycho-sociaux.	Organisée par des mécanismes cognitifs et organisationnels.
Production de connaissances	Processus pouvant être radical, caractérisé par des phénomènes d'émergence non prédéfinis, sans limite de temps ou de contenu.	Processus incrémental, orienté par un but prédéfini.
Mode d'apprentissage dominant	Pas de mode dominant, tous les modes sont utilisés.	<i>Learning in working Searching</i>

construction de connaissances est rendue possible. Le *ba* est le moteur de l'apprentissage.

Le tableau 2 précise les principaux éléments qui, selon nous, distinguent les concepts de *ba* et de communauté.

Au final, le concept de *ba* permet de comprendre et de formuler un cadre de fonctionnement général des groupes de travail, et surtout d'élargir les critères d'appréciation de l'impact de ces groupes sur l'innovation à travers la compréhension des processus de créativité¹⁷. Une illustration nous est fournie par le « réseau de compétence » mis en œuvre par Schneider Electric en France.

II. – L'EXEMPLE DU « RÉSEAU DE COMPÉTENCE LOGISTIQUE » DE SCHNEIDER ELECTRIC

L'étude de cas présentée ici est le résultat d'une collaboration entre Schneider Electric et l'École nationale supérieure des mines de Saint-Étienne, visant à formaliser la démarche de « stratégie de compétences » engagée par l'entreprise, et à concevoir des outils et méthodes de mise en œuvre de cette démarche. Elle met en perspective l'intérêt du concept de *ba* pour expliquer la création de connaissances et de compétences organisationnelles.

17. Nonaka (2000) précise ainsi sa conception du *ba* comme contribuant à la créativité: "when employees invent new knowledge, they are also reinventing themselves, the company and even the world".

1. L'étude de cas

L'étude de cas que nous proposons est de nature subjective et contextuelle : dans la mesure où les phénomènes ont été étudiés en situation, leur compréhension est dérivée du contexte. C'est pourquoi, sur la base des observations et des informations recueillies, nous proposons tout d'abord une présentation narrative du cas ; puis nous proposons d'en analyser la dynamique au travers du concept de *ba*.

En 1999, la division France de Schneider Electric entame la mise en œuvre d'une « stratégie de compétences ». Cette démarche est conçue comme une des étapes de la déclinaison de la vision stratégique de l'entreprise et comprend 3 phases :

– l'identification des compétences-clés et des priorités de développement, c'est-à-dire le choix des compétences nécessaires pour

atteindre les objectifs stratégiques de l'entreprise ;

– la détermination des conditions de développement des compétences-clés, consistant à définir, pour chacune, le niveau de performance attendu et le plan d'actions à engager pour l'atteindre ou s'en approcher ;

– la gestion de l'organisation par les compétences, c'est-à-dire à la fois la mise en œuvre des actions de développement des compétences-clés¹⁸ et la pérennisation de la démarche grâce à son intégration dans les outils traditionnels de gestion et de planification.

La stratégie de compétence prévoit la création d'un « réseau de compétence » lorsque les enjeux du développement de la compétence choisie sont particulièrement importants, en raison de leur contribution à la stratégie et à l'innovation, et lorsque cette

MÉTHODOLOGIE

L'équipe ayant mené cette recherche est composée de quatre personnes : la responsable de la « stratégie de compétences » au sein de l'entreprise et co-animatrice du réseau de compétence logistique, qui a créé et suivi le réseau de compétence logistique durant un an, et trois chercheurs dont l'un a participé aux réunions du réseau, observé et collecté des informations durant 6 mois au sein même de l'entreprise, les autres ayant joué un rôle d'analyse externe par rapport à l'ensemble du processus.

Par l'immersion dans le contexte du phénomène étudié, nous avons pu développer une compréhension du processus de création de connaissances et de compétences de l'intérieur, et notamment appréhender les problématiques et les motivations des personnes y participant. En parallèle, le maintien du regard externe d'une partie de l'équipe a permis de confronter cette vision interne à des pratiques et des modèles plus génériques ou issus d'autres contextes.

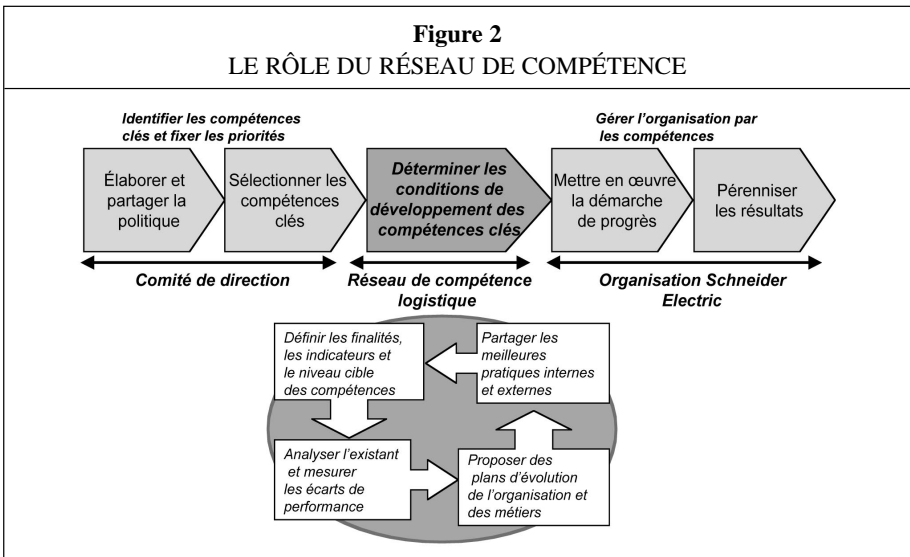
D'un point de vue épistémologique, nous nous situons donc plutôt dans une approche interprétativiste, centrée sur un processus de compréhension et d'interprétation de la réalité.

18. Ces actions recouvrent des évolutions d'organisation (systèmes d'information, processus, modes de fonctionnement et de management, etc.), des évolutions des ressources humaines et des compétences individuelles, et/ou la mise en place de dispositifs de gestion des connaissances.

compétence met en jeu plusieurs entités, métiers ou fonctions, qui doivent être mobilisés dans la réflexion et dans la mise en œuvre des préconisations. Un réseau de compétence est constitué d'un ensemble de personnes issues des entités, métiers et fonctions concernés par la compétence et intéressées au sujet. L'un de ses membres est désigné comme le « pilote » du réseau, et un membre du Comité de direction France est désigné comme le « parrain » du réseau. Le réseau de compétence logistique (RCL) est constitué de cadres venant de la production, du commerce, ou qui sont en charge, par exemple, de la mise en œuvre des systèmes d'information qui supportent l'organisation de la logistique. Ils proviennent des différents secteurs de l'organisation qui participent au fonctionnement de la logistique; et sont connus et reconnus entre pairs pour leur part active, parfois experte, ou l'impli-

cation actuelle ou future de leur secteur d'appartenance dans le domaine de la logistique. Le RCL a été chargé de proposer les conditions de développement de la compétence destinée à « assurer un service logistique conforme aux besoins des clients en France », en cohérence avec les orientations stratégiques explicites de l'entreprise. Son rôle est synthétisé en figure 2.

Le travail du réseau s'est centré sur l'étude des besoins-clients considérés comme prioritaires en matière de logistique, et a conduit à une première série de préconisations, dont la mise en œuvre devrait permettre un progrès important dans la satisfaction des clients de Schneider Electric. Ces recommandations ont un impact plus ou moins large sur l'organisation, et portent essentiellement sur les conditions organisationnelles de la compétence (management, processus, systèmes d'information, etc.)¹⁹.



19. Des groupes de projet ont ensuite été constitués pour prendre le relais et travailler sur les préconisations considérées comme ayant le plus grand impact sur l'organisation.

2. Le réseau de compétence logistique : un *ba*

Le RCL peut, selon nous, être considéré comme un lieu de construction collective de connaissances et de compétences, que le concept de *ba* nous permet de mieux mettre en évidence. Dans une perspective psychologique, nous montrons qu'il peut être vu comme un espace transitionnel dont l'existence nécessite des conditions favorables.

Le RCL compris comme un ba

Tout d'abord, le RCL est un *ba* en ce sens qu'il représente effectivement un lieu de mise en œuvre de la spirale de création de connaissances SECI. La connaissance y est créée à travers les interactions des membres du réseau, qui possèdent chacun au départ une connaissance locale et partielle du processus logistique de l'entreprise. On retrouve ainsi au sein du RCL les 4 modes de conversion de la connaissance :

- le processus de socialisation a lieu dans une première phase, lorsque les différents participants s'approprient le problème à résoudre, créent un langage commun et ainsi une autre connaissance tacite de nature collective ;
- le processus d'externalisation concerne la définition du problème à résoudre par le réseau, (la détermination des besoins-clients prioritaires en matière de logistique), et renvoie à l'explicitation d'une connaissance tacite collective ;
- dans le processus de combinaison, les participants travaillent à la résolution du problème posé et formulent des préconisations qui créent une nouvelle connaissance collective et explicite, contenue dans la définition des conditions de développement de la compétence logistique de l'entreprise ;

– enfin, le processus d'internalisation correspond à la phase de déploiement des résultats du réseau, c'est-à-dire l'intégration des préconisations dans les modes de fonctionnement et les routines de l'entreprise, qui consiste à disséminer et à rendre tacite les nouvelles connaissances explicitées grâce au travail du réseau.

À travers ces processus de « conversion sociale » (Nonaka et Takeuchi, 1997), le réseau a permis à l'entreprise d'améliorer sa compétence en matière de logistique.

L'intérêt de ce groupe d'acteurs réside en particulier dans sa transversalité : il permet de combler le manque de coordination entre des acteurs disséminés dans l'ensemble de l'organisation. En effet, compte tenu de la spécialisation croissante des fonctions et des métiers de l'entreprise, les acteurs ne conçoivent ni ne construisent les objectifs et les conditions de leur contribution à une fonction transverse, comme peut l'être la logistique, au sein des mêmes structures. Les missions ou les objectifs de ces acteurs, bien que contribuant tous à une même activité, sont fixés par des structures d'appartenance et donc des responsables hiérarchiques distincts. Tout au plus ces structures mettent-elles en place, quand cela est nécessaire, des processus de concertation ou de coordination, pour mener à bien un projet ponctuel, correspondant à leurs objectifs propres.

Ainsi, le mérite et l'objectif essentiels du RCL sont de demander à ces personnes de mettre en commun des expériences différentes et d'en tirer les conséquences sur le fonctionnement de l'entreprise. Leurs recommandations peuvent cependant avoir une portée non seulement dans leur propre domaine de responsabilité mais aussi dans

des activités engagées par d'autres équipes, dans lesquelles ils ne sont pas nécessairement inscrits.

Comme un *ba*, le RCL a effectivement constitué une plate-forme permettant à ses membres d'intégrer l'ensemble des connaissances nécessaires au processus de développement de la compétence logistique et de créer un langage commun, premier pas vers l'atteinte de l'objectif commun. Les interactions humaines y ont joué un rôle essentiel.

Le RCL comme « espace transitionnel » et son « environnement favorable »

À certaines conditions, dont nous avons vu la proximité dans les thèses de Nonaka et dans celles de la psychologie des groupes²⁰, il est possible de faire l'hypothèse que le groupe est essentiellement le lieu d'émergence d'idées, dans l'interrogation, par chacun des individus, de l'organisation dans laquelle il s'inscrit. Cet « espace transitionnel », qui se constitue et se maintient dans un « environnement favorable », est source de la créativité des individus.

Ce processus d'émergence se vérifie au sein du RCL : la méthode de travail elle-même est inventée au fur et à mesure de la production du groupe et de la progression de la capacité des participants à appréhender les objets nouveaux (la connaissance du travail effectué par les autres et les interdépendances entre ces activités). Cette nécessaire inventivité constitue une forme d'activité peu habituelle, dans la mesure où elle autorise la remise en cause des cadres qui structurent le cours du travail. La créativité et la production de solutions nou-

velles résident dans cette forme de jeu naissant de la confrontation (voire de la remise en cause) des modes d'organisation des différentes structures internes et externes à l'entreprise. À travers la production du réseau, les participants prennent conscience de la réalité de leur travail, de sa place dans un contexte plus largement compris, des écarts éventuels entre leur implication actuelle et souhaitable (tant pour eux-mêmes que pour l'entreprise). En comprenant et en exprimant cette réalité, en la critiquant, en la resituant par rapport à l'ensemble de l'organisation, ils participent à l'évolution de leurs activités, qui prennent ou retrouvent un sens, régulièrement mis en question par les nécessités et les tensions créées par les évolutions de la stratégie et des structures.

Ce processus créatif de production de solutions nouvelles n'est cependant rendu possible que par un « environnement favorable, » qui doit fournir la garantie de continuité et de cohérence du fonctionnement de cet espace transitionnel. Ces caractéristiques sont notamment induites par les modes de management. Dans le cas du RCL, les modes de management adoptés correspondent notamment aux points-clés identifiés par Créplet (1999)²¹. Ainsi, le management :

- crée les structures de pilotage nécessaires à l'existence et au fonctionnement du réseau ;
- facilite la réunion régulière des participants ;
- assure le respect de conditions de créativité (pas d'échéance fixée *a priori*, cadre de travail non contraint, etc.) ;

20. Cf. plus haut, section I.2.

21. Cf. plus haut, section I.2.

– autorise la production de travaux dont l'issue est inconnue.

Pendant tout le temps de la production du groupe, la direction assure son soutien à travers la présence de responsables, la tenue de réunions de validations, sans devenir intrusive²².

Par ailleurs, le management crée un « environnement favorable », dans la mesure où il dote le réseau de possibilités inhabituelles de partage d'informations, de remise en cause de l'existant et d'innovation organisationnelle²³. La participation effective des personnes à ce groupe, qui ne leur assure pas d'avantage immédiat ni même promis, n'est ni reconnu ni valorisé dans les structures d'origine, voire pourrait remettre en cause le fonctionnement actuel, repose sur plusieurs sources d'intérêt des participants :

– s'informer mutuellement en expliquant ce que chacun fait et dans quel but, alors que, en raison de la complexité du sujet, chacun opère habituellement dans sa sphère (une usine, un centre de distribution, le système informatique de traitement des commandes, la relation au client, etc.) sans avoir une vue globale du processus ;

– repérer les dysfonctionnements : les participants se décalent par rapport aux prescriptions de leur direction en mettant en question les dispositifs en place ;

– se mettre d'accord sur des objectifs communs et produire des solutions : ils trouvent là une occasion de créativité et ont besoin que soit connue et reconnue leur contribution à l'entreprise ;

– s'organiser pour les mettre en œuvre : ils attendent du groupe des changements positifs par rapport aux difficultés quotidiennes de fonctionnement.

C'est pourquoi concrètement, le rôle du management nous paraît essentiel dans la création et le développement des connaissances et des compétences, en assurant la continuité et la cohérence des conditions de fonctionnement du groupe, c'est-à-dire son environnement favorable. Nous pensons que de telles caractéristiques et les types de management correspondants pourraient être étudiés dans leur contribution à la mise en place de dispositifs d'innovation organisationnelle, dont le *ba* nous paraît être un modèle fondateur.

CONCLUSION

Nous considérons donc que le concept de *ba* permet d'élargir celui de communauté pour comprendre et formuler un cadre de fonctionnement plus général des groupes de travail, dont un exemple nous a été fourni par le réseau de compétences mis en œuvre par Schneider Electric en France, dans le cadre d'une démarche globale de développement de ses compétences stratégiques.

Ce groupe peut être conçu comme modèle expérimental de développement des compétences. Dans une perspective de psychologie des groupes, il serait susceptible de constituer un espace de reconstruction du lien entre les salariés et l'entreprise à travers les modes d'apprentissage collectif

22. À l'inverse, au moment où le soutien de l'organisation ne sera plus assuré (instabilité créée par des changements d'organisation, une incertitude sur la permanence des rôles dans le groupe, une absence de décision du comité de direction sur les mesures proposées par le groupe), le groupe sera conduit à suspendre ses travaux. On retrouve bien ici la caractéristique de continuité d'action dont l'impact a été souligné.

23. Pour Nonaka (1998), l'encadrement supérieur doit surtout comprendre que "knowledge needs to be nurtured, supported, enhanced and cared for", et faciliter en particulier les conditions du *ba* « originaire » où naissent les processus de création de connaissances.

qu'il suscite. Il contribue également à l'innovation dans une conception du changement comme dynamique permanente de l'organisation.

Sur un plan académique et dans une perspective interdisciplinaire, le concept de *ba* nous semble particulièrement fécond. En effet, il représente un cadre général d'étude des phénomènes de création sociale de connaissances, et possède un caractère suffisamment générique pour pouvoir être appliqué à de nombreuses situations d'entreprise. De plus, il permet d'initier une ouverture vers les théories de la psychologie des groupes, que nous avons volontairement limitée en ayant recours à la notion d'espace transitionnel associé à ses conditions d'émergence. À l'évidence, de nombreux approfondissements restent à développer : l'analyse des caractéristiques et des conditions de fonctionnement du *ba* à la lumière des théories psychologiques des groupes pourrait constituer un vaste champ d'étude sur les conditions de création, les mécanismes de fonctionnement et les effets des groupes sur les individus et les organisations qui les composent et les fondent. Il

s'agirait, par rapport à un objectif habituel de production d'un groupe de travail, de repérer ce qui, de l'ordre de la création, de la gestion et du fonctionnement du groupe, permet d'en assurer l'efficacité, en dehors des aspects de méthodes de pilotage et d'animation classiques²⁴. Il est ainsi possible de faire l'hypothèse que le groupe est aussi un lieu fort d'émergence d'innovations, dans la rencontre entre chacun des individus qui le compose et l'organisation dans laquelle il s'inscrit.

Dans une perspective plus managériale, le concept de *ba* offre la possibilité de considérer et d'organiser l'entreprise comme un lieu où s'exerce une dynamique d'innovation : "The knowledge-creating view of the firm is based on the view of a human as a dynamic being and a firm as a dynamic entity that actively interacts with others and the environment" (Nonaka *et al.*, 2000). L'objectif serait par la suite d'explicitier les conditions d'émergence et d'efficacité des processus d'innovation et de management que sous-tend le développement des connaissances et des compétences.

24. Par exemple les conditions de l'interaction et de l'imbrication de différents niveaux de fonctionnement des organisations (individus, groupes, organisation, voire institution); la nature et les effets des phénomènes observés (le groupe comme cadre et comme entité, son évolution dans le temps, les relations entre les individus au sein des groupes, les rapports du groupe avec les autres groupes, etc.) ; les limites et les dysfonctionnements possibles du *ba* tels que les envisage Créplet (1999) (conflits d'intérêt, de pouvoir, opportunisme, routines défensives, capacité de maîtrise des dynamiques d'apprentissage, coordination des différents *ba*, équilibre connaissances tacites/explicites, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

- Adler E., Haas P., "Conclusion: Epistemic Communities, World Order, and the Creation of a Reflective Research Program", *International Organisation*, vol. 46, n° 1, 1992, p. 367-390.
- Amado G., « Groupes opérationnels et processus inconscients », *Revue française de psychanalyse*, 1999.
- Anzieu D., *Le groupe et l'inconscient*, Dunod, Paris, 1996.
- Argote L., Gruenfeld D., Naquin C., "Group Learning in Organizations", *Groups at Work: Advances in Theory and Research*, Turner M. E. (ed.), Erlbaum, New York, 2000.
- Bion W. R., *Recherches sur les petits groupes*, PUF, Paris, 1965.
- Bléger J., « Le groupe comme institution et le groupe dans les institutions », *L'institution et les institutions*, R. Kaës et al., Dunod, Paris, 2000.
- Brown J. S., Duguid P., "Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation", *Organization Science*, vol. 2, n° 1, 1991, p. 40-57.
- Chanal V., « Communautés de pratique et management par projet : À propos de l'ouvrage de Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* », *M@n@gement*, vol. 3, n° 1, 1998, 2000, p. 1-30.
- Cohendet P., Créplet F., Dupouët O., "Communities of Practice and Epistemic Communities: A Renewed Approach of Organizational Learning within the Firm", 2002.
- Cowan R., David P. A., Foray D., "The Explicit Economics of Knowledge Codification and Tacitness", *Industrial and Corporate Change*, vol. 9, n° 2, 2000, p. 211-254.
- Créplet F., « Le concept de "ba" : une nouvelle voie dans l'étude du management de la connaissance dans les entreprises », Working paper, BETA, université Louis Pasteur, Strasbourg 1, 1999.
- Créplet F., Dupouët O., Kern F., Munier F., « Dualité cognitive et organisationnelle de l'entreprise : le rôle différencié du manager et de l'entrepreneur », *Revue d'économie industrielle*, n° 95, 2001, p. 9-22.
- Edmonson A. C., "The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective", *Organization Science*, vol. 13, n° 2, 2002, p. 128-146.
- Fayard P., Culture stratégique et technologies de l'interaction. La voie japonaise de la création du savoir, Rapport d'Ambassade, Ambassade de France au Japon, service pour la Science et la Technologie, juin 2003.
- Haas P., "Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination", *International Organisation*, vol. 46, n° 1, 1992, p. 1-37.
- Ingham M., « L'apprentissage organisationnel dans les coopérations », *Revue française de gestion*, janvier-février 1994, p. 105-112.
- Kaës R., « Le malaise du monde moderne et l'expérience transitionnelle du groupe », *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, n° 7-8, 1987.
- Kaës R., « Une conception psychanalytique de l'institution », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 32, 1999, p. 9-23.

Lave J., Wenger E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York, 1990.

Nonaka I., Konno N., "The Concept of Ba: Building a Foundation for Knowledge-Creation", *California Management Review*, vol. 40, n° 3, 1998, p. 1-15.

Nonaka I., Takeuchi H., *La connaissance créatrice*, De Boeck Université, Bruxelles, 1997.

Nonaka I., Toyama R., Nagata A., "A Firm as a Knowledge-Creating Entity: A New Perspective on the Theory of the Firm", *Industrial and Corporate Change*, vol. 9, n° 1, 2000, p. 1-20.

Pichon-Rivière E., *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 23, 1994.

Ruiz Correa O. B., « Formation de psychothérapeutes de groupe : le groupe opérationnel », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 23, 1994.

Senge P., *The Fifth Discipline – The Art and Practice of Organizational Learning*, New York, Doubleday, 1990.

Vaast E., « Les communautés de pratique sont-elles pertinentes? », *11^e Conférence de l'AIMS*, 2002.

Wenger E., *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, University Press of California, 1998.

Wenger E., Snyder W., "Communities of Practice: The Organizational Frontier", *Harvard Business Review*, January-February, 2000.

Winnicott D. W., *Jeu et réalité*, Gallimard, Paris, 1975.