

# **Une connaissance tacite n'est elle pas finalement une connaissance pratique ?**

**Pascal Lièvre**  
**Université d'Auvergne, CRCGM EA 3849**

**Géraldine Rix-Lièvre**  
**Université Blaise-Pascal, PAEDI EA 4281 (ExPraCor)**

**Contact : Pascal Lièvre, 70 rue des vergers, 63800 Cournon, Tel : 04 73 84 29 14**  
**[PascalLievre@wanadoo.fr](mailto:PascalLievre@wanadoo.fr)**

## **Résumé :**

La codification des connaissances tacites fait l'objet de nombreux débats en matière de management des connaissances et plus particulièrement la possibilité de transformer cette connaissance en un savoir explicite. De nombreux travaux aussi bien chez les économistes comme Foray (2000) que chez les gestionnaires comme Nonaka et Takeuchi (1995) attestent que l'enjeu est considérable. Dans le même temps la question du statut théorique des connaissances implicites est posée devant les nombreuses ambiguïtés d'usage de cette notion dans la littérature depuis les travaux fondateurs de Polanyi (Gourlay, 2006). Pour avancer dans ce processus de clarification des connaissances implicites, nous proposons d'explorer à partir des travaux de Piaget (1974) une voie psycho-phénoménologique (Vermersch, 1996) tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique dans le cadre d'un programme de recherche qui s'est donné pour objet de rendre compte des pratiques singulières des acteurs en situation effective. Ainsi, il est possible de définir une connaissance tacite comme une connaissance pratique que nous considérons comme une connaissance en acte, une connaissance pré-réfléchie qui n'est pas conscientisée mais qui est conscientisable et qui peut faire l'objet via un dispositif *ad hoc* d'une codification écrite. In fine nous précisons les apports d'une telle perspective pour le champ de recherche en stratégie.

**Mots clés : Connaissance tacite - Connaissance pratique - Conscientisation - Rationalisation - Codification**

## Introduction

La codification des connaissances « tacites »<sup>1</sup> fait l'objet de nombreux débats en matière de management des connaissances et plus particulièrement la possibilité de transformer cette connaissance en un savoir explicite (Tsoukas, 2003 ; Gourlay, 2006). Si l'on suit les travaux des économistes comme Dominique Foray (2000, 2004) ou celle des gestionnaires comme Nonaka et Takeuchi (1995), l'enjeu est considérable. Si l'on suit d'autres travaux qui tentent de rendre compte d'une variété de pratique en matière de management de la connaissance, le caractère majeur de cette opération de codification est discuté. En effet, selon que l'on s'inscrit dans une stratégie de codification ou une stratégie de personnalisation pour reprendre une distinction largement partagée en sciences de gestion depuis l'article fondateur de Hansen, Nohria et Tierney (1999), de fait la codification prend une place différenciée. Dans le premier cas, une perspective cognitiviste (le paradigme du système de traitement de l'information de Simon), l'étape de codification est essentielle puisqu'elle seule permet le stockage et la diffusion de l'information ; dans le second, une perspective communautariste (le paradigme de l'énaction de Varela et les communautés de pratique de Lave et Wenger), elle ne semble pas indispensable car il serait possible « simplement » d'envisager un échange d'information entre un expert et un novice sous la forme d'un compagnonnage. Ceci n'exclut pas pour autant la possibilité de ce type d'opération au sein même d'une communauté de pratique. En effet, le processus même de transmission, lors d'un compagnonnage, pourrait mobiliser des savoirs codifiés : en effet l'effort à faire pour un expert pour former un novice s'apparente à un moment donné à un effort d'explicitation de sa pratique. Ainsi pour certains chercheurs (Rouby, Thomas, 2004), toute tentative de management des savoirs va « buter » à un moment ou un autre sur ce problème « concret » de la formalisation des connaissances pratiques et sur lequel il existe paradoxalement peu de travaux d'ordre méthodologique.

La question que nous voulons aborder dans cette contribution est la nature des connaissances tacites et de leur caractère pratique, mais aussi sur la possibilité effective de les

---

<sup>1</sup> Nous ne ferons pas de distinction dans cette contribution entre une connaissance tacite et implicite au vue de leur degré de proximité sémantique aussi bien dans la langue française qu'anglaise. Pourtant il est possible de les distinguer : nous retiendrons pour implicite quelque chose qui n'est pas explicite à un moment donné et pour tacite quelque chose qui est connue mais qui n'est pas évoquée à un moment donné. En toute rigueur et dans la perspective que nous venons d'indiquer, nous travaillons ici sur des connaissances implicites.

rendre explicite. Notre réflexion sera d'ordre théorique et méthodologique. La contribution de Stephen Gourlay (2006), dans un numéro de la revue « Knowledge Management Research and Practice » est illustrative du débat qui s'est instauré. Il rappelle que la référence incontournable pour parler de cette notion de connaissance tacite est Michael Polanyi. Or la perspective théorique retenue par ce dernier est insuffisante pour rendre compte d'un certain nombre d'ambiguïtés autour de cette notion et que ce manque de clarification pose de redoutables problèmes aussi bien aux chercheurs qu'aux praticiens en matière de management de la connaissance. Il propose alors de restreindre l'utilisation de cette notion de connaissance tacite à une connaissance non conscientisable (inarticulable knowledge) et d'encourager les explorations vers d'autres champs théoriques, plutôt du côté de la psychologie. C'est l'objet de ce papier que de proposer une clarification de la notion de connaissance tacite, et de son caractère pratique, à partir d'un autre ancrage théorique qui est celui des travaux des années 70 de Jean Piaget sur la prise de conscience, repris par Pierre Vermersch dans les années 90 dans le cadre d'une psychologie phénoménologique exprimant alors une volonté d'explorer la voie méthodologique d'une conscientisation du vécu des acteurs en situation singulière.

Nous proposons dans un premier temps de dresser le cadre théorique de cette perspective et de revenir sur la notion de connaissance tacite, dans un deuxième temps, de faire état de la méthodologie que nous avons mis en œuvre en référence à ce cadre, pour expliciter les connaissances pratiques mises en œuvre par des acteurs. En effet, cette investigation des connaissances tacites que nous avons opérées s'est faite délibérément par le biais d'une construction d'outils d'investigation de la pratique des acteurs. Il est intéressant de noter que les divers travaux issus du champ de la psychologie, de l'ergonomie, des sciences de l'éducation que nous avons mobilisés sont souvent le fait de chercheurs ayant eu à concevoir, eux aussi, des dispositifs d'investigation des connaissances pratiques et c'est dans ce cadre là qu'ils ont du approfondir cette notion de connaissance tacite. In fine nous précisons les apports d'une telle perspective pour le champ de recherche en stratégie.

# 1. RETOUR SUR LA NATURE DES CONNAISSANCES TACITES ET SUR LES POSSIBILITÉS DE LES EXPLICITER

## 1.1. CONNAISSANCE TACITE , CONNAISSANCE PRATIQUE : DE MICHAEL POLANYI A JEAN PIAGET

La référence sur laquelle tout le monde s'accorde pour parler de connaissance tacite est Michael Polanyi. Celui-ci fait le constat qu'il y a des choses que nous savons faire mais dont nous ne pouvons pas parler : « *There are things that we know but cannot tell* » (Polanyi, 1962). Ceci est particulièrement vrai pour nos compétences pratiques. Il prend l'exemple de la natation. Nous pouvons dire que nous savons nager, mais cela ne signifie pas que nous pouvons dire comment nous faisons pour flotter ou comment nous coordonnons l'ensemble de nos muscles lorsque nous nageons. De la même manière, en situation quotidienne, nous reconnaissons facilement un visage familier, mais nous sommes incapable de rendre compte comment nous faisons pour le reconnaître. Ainsi un simple geste révèle souvent un savoir plus considérable qu'on ne le croit et on est habituellement incapable de décrire le savoir que révèle notre action. Les connaissances que nous mobilisons dans la pratique ne font pas l'objet d'une prise de conscience : ce sont des connaissances qui sont implicites (tacit knowing) c'est à dire liées au déroulement de l'action. Il faut resituer le travail de Polanyi. Il fait des études de médecine et de physique, avant de devenir un chercheur en chimie et de s'intéresser par la suite à la philosophie des sciences. Il entreprend une critique de l'épistémologie poppérienne en montrant que le travail pratique des chercheurs repose sur des critères implicites et donc non scientifique. Pour étayer sa thèse, il mobilise divers travaux issus de la psychologie des années 1930-1960, sur la question de la nature des connaissances pratiques d'une manière très générale. Dans cette perspective, Donald Schon (1983), dans le domaine des sciences de l'éducation et de la gestion, va investir les connaissances mises en œuvre par des professionnels (enseignants, urbanistes, gestionnaires...) dans l'exercice même de leurs activités et développer différentes méthodes pour accéder au savoir caché dans l'agir professionnel. L'auteur du praticien réflexif, considère Michael Polanyi et Alfred Schultz comme les premiers auteurs à avoir abordé cette notion. Il rappelle que les principaux auteurs qui ont écrit sur l'épistémologie de la pratique, se sont étonnés que « *le geste habile révèle souvent un savoir plus considérable qu'on ne le croit* » (Schon, 1996, p206-207). De plus, ce savoir qu'il appelle « *knowing in action* » est largement implicite. On est, poursuit-il,

« *habituellement incapable de décrire le savoir que révèle notre action* », reprenant alors l'expression même de Polanyi. Ces divers travaux sont convergents. Ils font apparaître que les connaissances pratiques que mobilise un acteur en situation sont d'une part d'une grande richesse et d'autre part qu'elles ne lui sont pas directement accessibles c'est-à-dire qu'elles sont largement implicites et non conscientes.

A l'écart de ces travaux, un courant de recherche francophone issu du champ de la psychologie va aussi faire ce type de constat et va essayer de rendre compte de ce type de phénomène. Et en tout premier lieu Jean Piaget qui, à partir des années 70, s'intéresse au problème de la prise de conscience des sujets lors de la conduite d'opérations pratiques. Il va entreprendre des travaux sur cette thématique qui va donner lieu à deux publications, la même année 1974 : « La prise de conscience » (Piaget, 1974a) et « Réussir et comprendre » (Piaget, 1974b). Dès ses premiers travaux, à côté des résultats de recherche proprement dédiés à la prise de conscience, il dégage le fait que l'action constitue un savoir autonome : « *L'un des principaux résultats de nos travaux est de nous montrer que l'action à elle seule constitue un savoir autonome et un pouvoir considérable car s'il ne s'agit que d'un savoir-faire et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée, il constitue néanmoins la source de cette dernière puisque la prise de conscience est presque sur tous les points en retard et souvent de façon très sensible sur ce savoir initial qui est donc d'une efficacité remarquable bien que ne se connaissant pas lui-même* » (Piaget, 1974a, p275). Ces principaux résultats vont se trouver confortés par les travaux ultérieurs même si il apparaît dans certains cas que la conceptualisation opérée par le sujet va revenir sur ses actions pour les améliorer par la suite. Mais dans tous les cas, l'action constitue un savoir autonome qui va rester largement non conscient, en tout cas dans un premier temps. On peut réussir une opération ce qui est la sanction positive d'un savoir faire, mais ne pas la comprendre. La compréhension, qui est le propre de la conceptualisation, suppose un effort d'abstraction qui va s'effectuer plus ou moins selon les sujets (Piaget, 1974b, p.232). De plus le problème de la verbalisation de cette compréhension reste entier. En effet, vingt ans après, Gérard Vergnaud (1996, p.277), travaillant, à la suite de Piaget, en vient au résultat suivant : « *Il existe dans les compétences de l'expert beaucoup de savoir-faire qu'il est souvent incapable de restituer à autrui sous forme explicite (...). Ce savoir faire a été élaboré au cours d'une longue expérience : l'ingénieur est à peine mieux en état d'en rendre compte que l'ouvrier. La même idée s'applique à tous les professionnels expérimentés : ils ne sont que faiblement en mesure de traduire en explications claires leurs pratiques professionnelles : ils sont peu capables de*

*spécifier les pratiques alternatives dont ils disposent et les moyens par lesquels ils adaptent ces pratiques aux différentes conditions qui peuvent se présenter. D'une manière générale, ils sont faiblement conscients des décisions et des jugements implicites sur lesquels reposent leurs actions* ». Toujours à la suite des travaux de Piaget, mais dans le cadre d'une psychologie phénoménologique, Pierre Vermersch (1996), fait aussi le constat que l'action d'un acteur en situation singulière est « *pour une bonne part, une connaissance autonome et qu'elle contient par construction une part cruciale de savoir-faire en acte c'est-à-dire non conscient. Autrement dit, toute action comporte une part implicite, dans sa réalisation, précisément pour celui qui l'effectue.* » (1996, P.18). Il soutient la thèse que le vécu n'est pas immédiatement accessible car il est largement implicite au sens de pré-réfléchi : en d'autres termes, il n'a pas encore fait l'objet d'une prise de conscience, mais celle-ci est possible. S'appuyant sur la distinction opérée par Piaget entre le réfléchissement comme processus de conscientisation du vécu et la réflexion comme processus de rationalisation de l'information conscientisée, il va construire un dispositif -l'entretien d'explicitation- pour atteindre cette source d'information sur l'action : le conscientisable. Lorsqu'il parle d'explicitier le vécu de l'acteur dans l'action : il s'agit pour lui de viser le procédural de l'action c'est-à-dire le déroulement de l'action tel qu'il a été vécu par l'acteur, l'enchaînement des opérations matérielles et informationnelles constitutives de cette action et significantes pour lui. C'est à partir de cette connaissance procédurale de l'action en situation que l'on pourra inférer d'autres registres de l'action comme les intentions, les justifications, les valeurs, les savoirs formels mobilisés... L'objet de l'entretien d'explicitation est bien de rendre compte du déroulement de l'action au plus près du vécu et non de l'analyse que fait l'acteur de l'action qu'il a vécue. Ainsi trois niveaux d'investigation des pratiques des acteurs en situation doivent être distingués : celui du vécu lui-même, de l'explicitation du vécu et de la rationalisation du vécu. Nous reviendrons en conclusion sur ces trois registres pour affiner le statut des connaissances tacites. Ce point est extrêmement important car spontanément lorsque l'on questionne un acteur sur sa pratique, il a tendance à se situer sur un autre plan que celui du simple déroulement de l'action. Or, ce dernier constitue la composante la plus riche qui soit de la connaissance-en-acte. Cette difficulté est liée au caractère, comme nous l'avons évoqué antérieurement, largement implicite de cette connaissance. Dans la mesure où cette dernière est conscientisable, notre objectif est clairement de dépasser cette difficulté pour atteindre l'explicitation du vécu et non une rationalisation de l'action construite *ex-post* par l'acteur.

## 1.2. DE L'INTÉRÊT ET DES PROBLÈMES POSÉS PAR L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Les travaux de Pierre Vermersch (1996, 1999, 2003) ont constitué pour nous un apport considérable, dans le sens où il a conçu un dispositif, à partir du point de vue théorique développé ci-dessus, dont les finalités sont très proches des nôtres dans le cadre ce travail : investir le déroulement des pratiques. Par ailleurs, ses réflexions reposent aussi sur une grande pratique de la technique d'entretien qu'il développe depuis une dizaine d'années dans des contextes très différents (voir les travaux du GREX)<sup>2</sup>. Néanmoins, nous n'avons pas utilisé l'entretien d'explicitation pour deux raisons. La première tient au fait qu'en mobilisant exclusivement l'entretien d'explicitation, il n'y a aucun contrôle direct du rapport de ce que dit l'acteur à ce qu'il a effectivement réalisé et l'on sait que le réel de l'acteur n'est pas strictement le réalisé. Yves Clot (1999), en psychologie du travail, montre que dans les verbalisations de l'acteur relatives à son vécu d'action, ce qui est effectivement réalisé, est noyé dans l'ensemble du réel de l'acteur, c'est-à-dire le "*champ d'activités possibles et impossibles débordant très largement ses « réalisations » immédiates*" (Clot, 1999, p147). Plus précisément, poursuit Clot, le réel de l'acteur combine trois registres : ce qu'il a fait, ce qu'il aurait du faire, ce qu'il aurait pu faire. Par conséquent, d'autres sources de documentation de l'action semblent intéressantes à mobiliser, non relativement à une quelconque validation, à un manque de confiance dans les propos de l'acteur, mais afin de mieux déterminer la nature des verbalisations de l'action au regard de ce qui est effectivement réalisé. Deuxième raison, dans ce type d'approche, le chercheur est dépendant de l'intensité émotionnelle du vécu de l'acteur au moment visé par l'investigation : il est très difficile de ramener l'acteur vers un moment ayant une valeur émotionnelle neutre. Ce passage d'un travail sur un moment significatif pour l'acteur à une investigation de ce qui est significatif pour lui dans un moment défini par le chercheur semble modifier ses possibilités d'explicitation. Dans le premier cas, le réfléchissement de l'acteur, c'est-à-dire la possibilité de rendre présent un vécu passé, est favorisé par le fait que ce moment soit, au départ, significatif pour lui, c'est-à-dire qu'il ait une valeur particulière. Celle-ci constitue alors un point d'accroche pour revenir au moment dans sa singularité. Dans le second cas, le moment défini par le chercheur n'a pas forcément de valeur particulière, il peut ne pas être d'emblée significatif pour l'acteur. Ce moment ne relève alors pas pour l'acteur d'une occurrence particulière. Dans ce cas, est-il possible pour l'acteur de revenir au moment dans sa singularité ? Comment son réfléchissement peut-il être amorcé ? Sur quoi repose-t-il ? Autant

---

<sup>2</sup> Les travaux du GREX, Groupe de Recherche sur l'EXPLICITATION sont accessibles sur le site : [www.expliciter.net](http://www.expliciter.net)

de questions qui conduisent à envisager des modifications quant aux modalités de saisie du versant subjectif, implicite et situé de l'action. Par conséquent, la méthode que nous développons tout en s'inspirant de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1996) s'en détache.

Tout en partant des apports des travaux de Pierre Vermersch (1996), il s'agit d'envisager des manières de contourner les problèmes soulevés : inciter et aider le réfléchissement de l'acteur en le centrant sur un moment défini par le chercheur, mobiliser plusieurs observables et différentes traces afin de (1) amorcer le réfléchissement de l'acteur, (2) avoir des éléments de contrôle du rapport des verbalisations à l'acte réalisé, (3) reconstruire le processus de l'action à partir de différentes sources. Une vidéo de l'acte semble un outil intéressant tant comme support d'entretien que comme possibilité de documentation parallèle de l'action.

### **1.3. DES INTÉRÊTS AUX PROBLÈMES POSÉS PAR UN SUPPORT OBJECTIVANT L'ACTION**

L'usage de la vidéo lors d'entretiens afin d'inciter et aider l'acteur à expliciter son vécu trouve son origine dans l'autoconfrontation (Theureau, 1992, 2006). L'enregistrement de la pratique qui porte l'empreinte d'un moment particulier dans sa singularité, constitue un support permettant d'inviter l'acteur à mettre en mots son vécu de ce moment-là. Si la vidéo permet d'amorcer l'explicitation de l'acteur, elle représente aussi une possibilité d'accompagnement de cette dernière selon la temporalité initiale de la pratique puisque l'enregistrement redéroule le décours d'un moment. C'est un ancrage important pour les verbalisations de l'acteur, mais aussi pour les relances du chercheur. La vidéo s'impose comme support d'échange sur lequel s'appuie le chercheur pour diriger l'attention de l'acteur et pour ramener ce dernier à ce qu'il a réalisé. Les explicitations de l'acteur ne correspondent donc pas à l'expression absolue du versant subjectif, implicite, situé de son vécu, mais elles sont de l'ordre d'une co-construction entre l'acteur et le chercheur.

Dans la mesure où l'acteur, confronté à sa propre image, tend à adopter, comme le chercheur, un point de vue de spectateur, d'observateur, d'analyse de la pratique, nous préférons à l'enregistrement vidéo du comportement de l'acteur celui d'une perspective plus proche de la sienne en situation, perspective qualifiée de *subjective située*. Grâce à cette perspective, nous tentons, lors de l'entretien, de re-placer l'acteur au cœur de son action : l'entretien est alors nommé entretien en *re situ subjectif*. Ce dispositif permet à l'acteur d'accompagner le chercheur dans ce qui, au moment de la pratique, fait sens pour lui. La vidéo contribue ainsi à focaliser l'échange, non plus sur une analyse de l'action, mais sur un

compagnonnage *différé* (Rix, Biache, 2004). D'un côté, le chercheur possède un support pour amener l'acteur à dire ce qu'il a regardé, ce qu'il a dit et entendu, ce qu'il a corporellement ressenti, ce qui est important pour lui... dans un moment particulier. D'un autre côté, l'acteur trouve dans la perspective *subjective située* un moyen de se re-situer dans la pratique et d'y amener le chercheur, c'est-à-dire de lui faire saisir ce qu'il vit dans ce moment-là. La perspective *subjective située* semble alors s'apparenter à un outil de partage d'expérience. Enfin, les vidéos du comportement de l'acteur et de sa perspective *subjective située* constituent une source de documentation complémentaire de la pratique. A partir de ces traces vidéo et de l'explicitation de l'acteur, il paraît possible d'approcher à la fois les versants manifeste et significatif d'une pratique d'un acteur en situation.

## **2. UNE MÉTHODE INNOVANTE DE CODIFICATION DES CONNAISSANCES PRATIQUES**

Après avoir évoqué les orientations que nous empruntons pour approcher l'investigation de ces pratiques, nous présentons dans ce second point la méthodologie mise en place dans le cadre d'un programme de recherche sur le management de projet centré sur les investigations des pratiques des acteurs en situation. Cette investigation s'inscrit dans le cadre d'un programme de recherche de logistique des situations extrêmes, centré sur le terrain des expéditions polaires. Nous ne développerons pas dans cette contribution les données empiriques qui ont été produites à l'aide de ce dispositif. Il s'agit tout d'abord de spécifier l'observation participante menée tout au long du projet, puis de rendre compte dans le détail du dispositif mis en œuvre dans des moments particuliers –moments critiques selon les chercheurs dans l'organisation d'un projet- avant de montrer en quoi les matériaux ainsi construits documentent les pratiques des acteurs.

### **2.1 UNE OBSERVATION PARTICIPANTE**

Notre approche repose sur un travail ethnographique important qui s'étend de l'idée du projet, en passant par les différentes phases de préparation et de réalisation, jusqu'à son aboutissement. Ainsi, le chercheur participe à toutes les activités du petit groupe qui émerge autour du projet. Ce travail ethnographique se caractérise par la place qu'il accorde aux différents membres du projet : ces derniers ne sont pas seulement objets, mais surtout sujets au cours de l'étude. En effet, dans la mesure où il s'agit, pour approcher le vécu de chacun, de

filmer leurs comportements, leurs perspectives *subjectives situées* et ensuite de mener avec chacun d'eux des entretiens, une étroite collaboration entre chacun des acteurs et le chercheur est nécessaire. Dans la mesure où l'acteur amène le chercheur à voir ce qu'il a regardé, à écouter ce qu'il a dit et/ou entendu, à être au plus près de ce qu'il a corporellement ressenti et de ce qu'il a vécu, cette collaboration suppose l'établissement d'une relation de confiance. Par conséquent, les préalables indispensables à nos investigations sont : une participation volontaire de chaque acteur, l'acceptation de la recherche et de la présence du chercheur et la construction d'une relation de confiance entre chacun des acteurs et le chercheur. Cette relation de confiance se construit progressivement en fonction d'une part de la perception qu'ont les membres du projet tant de la personne du chercheur que de ses intentions. Il apparaît alors important de spécifier et de montrer à chacun que l'objectif n'est en aucun cas de le juger, de l'évaluer, mais d'apprendre et de comprendre sa pratique. Ceci suppose une posture relativement neutre au sein du groupe : le chercheur reste en retrait pendant toutes phases qui l'amèneraient plus ou moins directement à porter un jugement, à s'engager vis-à-vis des uns au détriment des autres, à entrer dans des comparaisons entre les participants ... D'autre part, le chercheur ne doit pas entraver le développement du projet. Cette observation participante au sein du groupe étudié est le socle indispensable à la mise en place du dispositif méthodologique visant à objectiver les pratiques de chaque acteur.

## **2.2.UN DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE PARTICULIER**

La méthode que nous développons suppose un dispositif d'enregistrement particulier de la pratique (Rix, Lièvre, 2008). Comme le propose aussi Lalhoul (2000), chaque acteur du projet est équipé à son tour d'une caméra à objectif déporté ( $\varnothing$  8mm) fixée sur des lunettes et d'un micro épinglé à ses vêtements ( $\varnothing$  6mm). Cette caméra et ce micro sont reliés à un mini magnétoscope DV (73/37/112mm pour 340g) placé dans une poche de sa veste. Ce dispositif permet d'enregistrer la perspective *subjective située* d'un acteur au cours de sa pratique. Dans le même temps, le chercheur filme le déroulement de la pratique d'un point de vue extérieur ; plan large fixe centré sur l'acteur et ce qui l'entoure lors de la réalisation d'une opération, plan large de derrière ou de côté en progression.

L'enregistrement de la perspective *subjective située* est mobilisé, dans un deuxième temps, au cours d'un entretien en *re situ subjectif*. Ce dernier est mené au plus tôt après l'action, dans les jours qui suivent. Cet entretien mobilise la perspective *subjective située* en partant du début de son enregistrement ; il commence par une requête à l'acteur : raconter au plus près ce qu'il vit au fil de sa pratique dans le moment que la vidéo retrace. La vidéo qui se

déroule permet, ensuite, tout au long de l'entretien, de centrer, accompagner et ramener l'acteur au plus près de la dynamique de ses actions, et ainsi de l'aider à expliciter son vécu.

Cet entretien qui est filmé par une caméra centrée sur l'écran sur lequel se déroule la perspective *subjective située*, constitue le second temps de construction des matériaux, le premier étant le temps de la pratique où le comportement et la perspective *subjective située* de l'expéditeur sont enregistrés. Cette méthode aboutit donc à trois types de matériaux distincts : des vidéos de perspectives *subjectives situées* de l'acteur durant sa pratique, des vidéos de son comportement, des vidéos d'entretiens en *re situ subjectif*. Les deux premiers une fois l'entretien réalisé représentent des traces de la pratique dans sa réalisation effective ; le dernier permet d'une part de retranscrire l'ensemble des verbalisations de l'acteur et du chercheur, d'autre part de situer ces verbalisations relativement au moment auquel elles se rapportent. Il est possible alors de produire un discours écrit, un savoir, qui formalise le déroulement de l'action à partir d'éléments subjectif et objectif qui constitue une codification des connaissances tacites mobilisées par les acteurs en situation.

## CONCLUSION

Ainsi la perspective engagée par Piaget (1974b), sur la prise de conscience des acteurs dans le cours de leurs pratiques, reprise par Vermersch (1996), dans une perspective phénoménologique permet de donner un cadre théorique à la notion de connaissance pratique et de son caractère tacite, mais aussi elle ouvre des perspectives sur le plan méthodologique en matière de codification. Et plus exactement, c'est le fait d'investir sur le plan méthodologique l'explicitation des pratiques qui a permis à Pierre Vermersch d'approfondir, sur le plan théorique, ces différentes notions. Nous avons pris comme objet les connaissances pratiques que mobilise un acteur en situation singulière dans le cadre du déroulement d'un projet : c'est dans cette perspective que nous avons dû construire un dispositif *ad hoc*. Nous sommes ici sur le terrain de connaissance strictement individuelle et non collective. Nous ne nous intéressons pas ici de savoir comment ces connaissances se sont construites, ni de leur niveau d'expertise, ni de leurs usages dans une perspective ultérieure... Nous nous intéressons seulement à tenter de les expliciter, de les codifier sous la forme d'un écrit. Nous conservons cette notion de connaissance pour signifier que nous parlons d'une information qui est liée à un acteur et nous réservons la notion de savoir par la suite à toute information qui se matérialise sur un support et qui de fait s'affranchit de la relation à un sujet. Revenons sur les apports de Piaget et de Vermersch quant à la possibilité de clarifier et d'approfondir

cette notion de connaissance implicite. Comme nous l'avons évoqué, il est possible de distinguer trois niveaux dans le processus de conscientisation de la pratique : le premier niveau est le vécu de l'action singulier celui qui correspond à la « connaissance en acte » en situation. Cette connaissance en acte n'est pas conscientisée : c'est une connaissance largement implicite, mais elle est conscientisable. Elle est pré-réfléchie selon l'expression de Pierre Vermersch (1996) empruntant ce terme à la phénoménologie. Nous posons ici une équivalence entre connaissance en acte, connaissance pré-réfléchie et connaissance implicite. Une connaissance implicite est une connaissance non conscientisée mais qui est conscientisable. Le deuxième niveau est le premier niveau d'abstraction celui qui correspond à l'acte de réfléchissement : il s'agit d'une projection sur un autre plan du vécu qui permet la conscientisation de ce vécu. Mais il ne s'agit pas d'un reflet du vécu mais plutôt d'une reconstruction a posteriori d'une histoire plausible par le sujet de ce qui s'est passé à partir de divers éléments. Le troisième niveau est le deuxième niveau d'abstraction qui correspond à l'acte de réflexion : il s'agit d'une projection sur un autre plan du vécu conscientisé. C'est l'étape de rationalisation qui est réalisée ex post par le sujet : il s'agit d'une mise en cohérence par le sujet de l'information qui a été conscientisée. Si l'on veut investir les connaissances pratiques et leur caractère implicite c'est le registre 2 que nous devons investir, c'est à dire l'activité de réfléchissement, en nous centrant au plus près sur ce que nomme Pierre Vermersch (1996) : le procédural de l'action c'est-à-dire l'enchaînement des opérations élémentaires qu'a réalisé l'acteur étudié en situation singulière. C'est essentiellement la question du comment et non celle du pourquoi. L'entretien d'explicitation proposée par Pierre Vermersch est une piste d'une grande richesse en matière de codification de la pratique mais qui présente deux limitations par rapport à nos objectifs de recherche : un contrôle insuffisant en rapport avec ce qui a été réalisé effectivement en situation et une difficulté pour l'acteur que nous étudions pour revenir avec lui sur un moment neutre sur le plan émotionnel. C'est à partir de ces deux limitations que nous avons construit notre propre dispositif, en mobilisant les travaux de Jacques Theureau (2002), combinant une posture d'observation-participante, un enregistrement vidéo au plus près de l'acteur en situation, la réalisation d'un entretien avec l'acteur confronté à cet enregistrement. Ce dispositif qui peut apparaître relativement sophistiqué est à la mesure de la difficulté théorique et méthodologique d'une investigation des pratiques effectives en situation, dans la perspective d'une codification écrite de celles-ci, mais aussi des enjeux afférents dans le cadre d'une économie de la connaissance. Enfin le travail engagé ne répond pas à tous les problèmes évoqués par Gourlay (2006) dans sa tentative de clarification de la notion de connaissance implicite mais il constitue une manière

de poser le problème dans un cadre plus approfondie sur le plan théorique et méthodologique que ne pouvait le poser Michael Polanyi dans les années 60, en proposant une manière de rendre compte des connaissances pratiques largement implicites, liées à un acteur, dans le déroulement d'une action singulière.

In fine, reprenons les résultats de cette contribution en les positionnant délibérément en terme d'apport pour le champ de la recherche en stratégie pour répondre aux interrogations de nos deux évaluateurs. Les apports sont de deux ordres : théorique et méthodologique. Le premier d'ordre théorique vise à clarifier la notion de connaissance tacite dans le contexte de l'émergence d'une économie fondée sur la connaissance au sens de Foray ce qui apparaît comme un enjeu fondamental sur le plan stratégique pour les organisations qui sont amenées à concevoir et à développer des spirales de connaissances créatrices comme nous l'avons indiqué en introduction. Comme l'expriment Nonaka et Takeuchi (1995), d'une part « *La connaissance tacite est la source fondamentale de la compétitivité des entreprises japonaises* » et d'autre part le nœud du management de la connaissance est « *la capacité à transformer des connaissances tacites en des connaissances explicites : l'étape dite d'extériorisation* ». Les débats autour des différentes formes du management de la connaissance (l'entrepôt ou le réseau), repose sur la question du statut des connaissances tacites et de leurs possibilités ou non de leurs codifications. Or la thèse que nous défendons ici est qu'il est possible de progresser dans la compréhension du statut de ces connaissances tacites et de leurs transformations en un savoir explicite depuis Polanyi - qui constitue la référence incontournable dans de nombreux travaux- en empruntant la piste ouverte par Piaget des « connaissances en acte » et reprise par Vermersch. Nous pouvons proposer d'ailleurs pour être plus rigoureux de parler de « connaissance implicite » plutôt que de « connaissance tacite » pour désigner les « connaissances en acte » et de réserver l'usage de la notion de « connaissance tacite » pour d'autres choses. En effet dans la langue française, nous pouvons définir une « connaissance tacite » comme quelque chose qui est connue par un collectif mais qui n'est pas évoqué à un moment donné. L'usage de cette notion dans le domaine du droit permet de clarifier cette acceptation.

Le second est d'ordre méthodologique. En effet, nous proposons à la fois sur le plan théorique de mieux préciser le statut des « connaissances tacites » en les désignant comme des « connaissances implicites » c'est-à-dire des « connaissances en acte », mais dans le même temps nous construisons un outil permettant d'investir ces « connaissances implicites » et de

les transformer un savoir explicite. Cet outil vise l'activité individuelle et non l'activité collective. Quel pourrait être l'apport d'un tel outil qui est uniquement centré sur l'activité individuelle pour des chercheurs en stratégie ? On pourrait imaginer qu'un certain Mintzberg aurait pu utiliser ce type d'outil lors de la réalisation de sa thèse en 1973 lorsqu'il voulait rendre compte de l'activité d'un manager en situation quotidienne. Par ailleurs, l'émergence d'un champ de recherche en stratégie autour de ce que l'on peut nommer l'activité discursive stratégique des dirigeants pourrait bien légitimer ce type d'outil (Tannery, Metais, 2001 ; Magakian, 2009). En effet, ce type d'étude pose des problèmes méthodologiques redoutables. L'outil d'investigation des connaissances implicites que nous avons proposé dans cette contribution en investissant la perspective subjective située d'un acteur au cours de sa pratique permettrait d'étudier en situation l'activité discursive stratégique d'un dirigeant. Nous avons déjà utilisé cet outil pour rendre compte de l'activité d'un chef de projet sur le terrain des expéditions polaires (Rix, Lièvre, 2008).

## BIBLIOGRAPHIE

- Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*. PUF, Paris.
- Foray, D. (2004), *The economics of knowledge*, MIT Press, Cambridge.
- Foray D., (2000), *L'économie de la connaissance*, La découverte, Paris.
- Gourlay S. (2006), "Towards conceptual clarity for 'tacit knowledge': a review of empirical studies", *Knowledge Management Research & Practice*, 4, 60-9.
- Hansen, M.T., & Nohria, N. & Tierney, T., (1999), "What's your strategy for managing knowledge?" *Harvard Business Review*. Vol 77, n°2, 106-116.
- Lahlou S., (2000), « Attracteurs cognitifs et travail de bureau », *Intellectica*, n°30, 1, 75-113.
- Magakian J.L., (2009), *Une perspective constructionniste des conversations stratégiques dans le processus d'idéation du dirigeant*, Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Lyon III.
- Mintzberg (1973), *The nature of managerial work*, New-York, Harper & Row.
- Nonaka I. & Takeuchi H., (1995), *The knowledge-creating company*, Oxford University, Inc.
- Piaget J., (1974a), *La prise de conscience*, PUF, Paris.
- Piaget J., (1974b), *Réussir et comprendre*, PUF, Paris.
- Polanyi M. (1996), *The tacit dimension*. Harper Torchbooks, New-York.
- Polanyi M., (1962), "Tacit knowing : its bearing on some problem problems of philosophy",

*Reviews of modern physics*, 34 4, october, 610-616.

Rix G., Biache M.J., (2004), « Enregistrement en perspective *subjective située* et entretien en *re situ subjectif* : une méthodologie de la constitution de l'expérience », *Intellectica*, n°38, p363-396.

Rix G., Lièvre P., 2008, « Towards a codification of practical knowledge » *Knowledge Management Research & Practice*, 6, 225-232.

Rouby E., Thomas C., (2004), « La codification des compétences organisationnelles », *Revue Française de Gestion*, n°149, Mars-Avril, p51-68.

Schön D., (1996), « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour les adultes », in J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, p201-222.

Schön D. A. (1983), *The reflective practitioner*, Basic books, New York.

Tannery F., Metais E., (2001), La création de la stratégie : éléments de repérage et propositions théoriques, in A.C. Martinet et R.A. Thietart (coord.), *Stratégies : actualité et futur de la recherche*, Vuibert, pp.115-556.

Theureau J. (2006) *Le cours d'action: méthode développée*. Octares, Toulouse.

Theureau J., (2002), *Le cours d'action, analyse sémiologique : essais d'une anthropologie cognitive située*, Peter Lang, Berne.

Tsoukas H. (2003) Do we really understand tacit knowledge? In: *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management* (eds M. Easterby-Smith and M. A. Lyles) pp. 410-27. Blackwell Publishing Ltd, Oxford.

Vergnaud G., (1996), Au fond de l'action, la conceptualisation, in J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, Paris, 1996, p.201-222.

Vermersch P., (1996), *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris.

Vermersch P., (1999a), Introspection as practice, *Journal of consciousness studies* **6**, 17-42.

Vermersch P., (1999b), Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie française* **44**, 7-18.

Vermersch P., (2003), *L'entretien d'explicitation. Nouvelle édition enrichie d'un glossaire*. ESF, Paris.