



**LES COMMUNAUTÉS VIRTUELLES DE PRATICIENS :
VERS DE NOUVEAUX MODES D'APPRENTISSAGE
ET DE CRÉATION DE CONNAISSANCES ?**

Note de recherche 2003-25
de la Chaire de recherche du Canada
sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir

par

Diane-Gabrielle Tremblay, Ph.D.
Professeure et directrice de la recherche

Télé-université
Université du Québec
Décembre 2003



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

Distribution :

Chaire de recherche sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir

Télé-université

Université du Québec

4750 avenue Henri-Julien

Montréal, Québec, Canada H2T3E4

Téléphone : 514-843-2015

Fax : 514-843-2160

Courriel : dgtrembl@teluq.quebec.ca

Note biographique

Diane-Gabrielle Tremblay est professeure et directrice de recherche à la Télé-Université de l'Université du Québec, Titulaire de la chaire de recherche du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir et cotitulaire de la Chaire Bell-Téluq-Enap en technologies et organisation du travail. Elle est membre du comité sur la sociologie du travail de l'Association internationale de sociologie, du conseil exécutif de la *Society for the Advancement of Socio-Economics* et codirectrice du comité sur les temps sociaux de l'Association internationale des sociologues de langue française. Elle est également présidente de l'Association d'économie politique et rédactrice en chef de la revue électronique *Interventions économiques*. (www.teluq.quebec.ca/interventionseconomiques) Elle a en outre écrit plusieurs ouvrages et rédigé divers articles portant sur la nature du travail et sur les types d'emplois, la formation en entreprise, les innovations dans l'organisation du travail et du lieu de travail (télétravail), de même que sur l'articulation de la vie professionnelle et familiale. Voir :

www.teluq.quebec.ca/chaireecosavoir

www.teluq.quebec.ca/chairebell

www.teluq.quebec.ca/interventionseconomiques

www.teluq.quebec.ca/chaireecosavoir/cvdgt;

www.teluq.quebec.ca/~dgtrembl.

e-mail : dgtrembl@teluq.quebec.ca

Note : Ce texte a été proposé à une revue pour publication en 2004. Nous tenons à remercier le Cefrio, qui a financé cette recherche, dont nous ne présentons que les grandes lignes ici.



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

Introduction

Au cours des dernières décennies, on s'est intéressé à diverses formes de participation en milieu de travail et à leurs impacts sur le milieu de travail, les individus et les organisations. Une bonne partie de l'intérêt pour le travail en équipe (Tremblay, Rolland, Davel, 2000; Tremblay, Davel, Rolland, 2003; Tremblay et Rolland, 2000, 1998), l'apprentissage organisationnel (Tebourbi, 2000), le travail collaboratif (Deschênes; Henri and Lundgren, 2000; Foucher, 2000) et les autres formes collectives de travail vient de ce que les organisations s'attendent à des gains importants de ces formes organisationnelles. Alors qu'on s'intéressait auparavant davantage à des gains de productivité directs, on semble de plus en plus s'intéresser à l'apprentissage, comme source possible de gains de productivité, mais aussi de motivation et de loyauté, que l'on considère comme sources indirectes de gains de productivité.

La gestion des connaissances ou le « Knowledge management » devient ainsi une nouvelle modalité de formation (Masie, 2000) qui s'est imposée dans plusieurs organisations comme source de gains associés à une meilleure gestion des connaissances. Le concept de communautés de praticiens (« communities of practice » en anglais) est issu de cette tradition, mais se présente comme une forme particulière de développement des connaissances, en principe plus axée sur les individus et leurs échanges que sur la « gestion » par l'entreprise. Dans ce texte, nous commencerons par définir cette nouvelle forme d'apprentissage que représentent les communautés de praticiens pour ensuite présenter quelques résultats et soulever quelques questions issues d'une recherche menée récemment sur ce thème.

1. Des compétences collectives et de l'apprentissage organisationnel...

Au cours des dernières années, on s'est de plus en plus intéressé aux modes collectifs d'apprentissage et de développement des connaissances. Ceci explique sans doute l'intérêt pour les communautés de praticiens et les possibilités que cette modalité offre aux organisations pour développer les connaissances et savoirs. Ainsi, après le travail collaboratif et le travail en équipe, le recours aux communautés de praticiens semble vouloir s'imposer comme nouvelle modalité d'apprentissage, de développement des compétences collectives, de l'apprentissage organisationnel ou de l'efficacité collective de l'organisation.

Comme le note Le Boterf (1994), l'efficacité collective de l'entreprise dépend largement de sa capacité à mettre en commun des savoir-faire différents. Rappelons ici une définition des compétences collectives:

“L'ensemble des savoir-agir (hard/soft skills and competences) qui émergent d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun des membres, des ressources exogènes de



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

chacun des membres, et créant des compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques de ressources” (Amherdt, Dupuich-Rabasse, Emery & Giauque, cité dans Tremblay et Amherdt, 2004).

L'apprentissage organisationnel¹ s'inscrit dans les mêmes préoccupations relatives au développement des compétences collectives. Plusieurs auteurs se sont intéressés au phénomène de l'apprentissage organisationnel (A.O). Ainsi, Gérard Koenig a défini l'apprentissage organisationnel comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de connaissances qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes. La dimension collective de l'organisation peut être activée d'un part à travers la circulation et la diffusion des nouvelles connaissances et d'autre part à travers le développement des relations entre les compétences préexistantes. Koenig remarque qu'une bonne partie des relations efficaces au sein des organisations sont de nature informelle, ce qui rejoint les préoccupations pour les communautés de praticiens, habituellement fondées sur des relations informelles.

Duncan et Weiss (1979) pour leur part définissent l'organisation comme “un groupe d'individus qui s'engagent dans des activités coordonnées, transformant directement ou indirectement un ensemble d'inputs en outputs”. Ainsi, l'organisation est un système d'actions intentionnelles (*purposeful actions*) engagées dans un processus transformationnel pour produire des outputs. Etant donnée cette perspective de l'organisation comme un système, les auteurs affirment que l'efficacité des organisations est fonction de ses choix stratégiques à long terme, choix des processus de transformation, et des structures administratives (*administrative structures*) qui soutiennent ces processus. Ces choix sont fondés sur les connaissances antérieures (*prior knowledge*) à propos de la relation entre les actions organisationnelles et les résultats. L'efficacité organisationnelle est ainsi déterminée par la qualité de la base de connaissance disponible à l'organisation pour faire les choix stratégiques déterminants. Nous verrons que ceci peut représenter la situation de l'apprentissage dans le secteur du multimédia, quoique les choix ne semblent pas très formalisés en tant que choix stratégiques dans ce secteur, mais découlent plutôt du comportement des acteurs individuels.

L'apprentissage organisationnel est alors défini comme “le processus dans l'organisation par lequel la connaissance, à propos des relations “Action-Résultat” et les effets de l'environnement sur ces relations, est développée”².

Au-delà de l'apprentissage individuel qui entraîne des changements relativement permanents dans le comportement de l'individu, l'apprentissage organisationnel entraîne le développement d'une base de connaissances qui pourrait se traduire par un changement plus important et d'une autre nature. C'est la connaissance qui est

¹ Cette section sur l'apprentissage organisationnel s'inspire du travail réalisé par Nadia Tebourbi sous notre direction (Tebourbi 2000). Des éléments ont été présentés dans Tremblay (2003).

² Duncan R. and Weiss A., 1979, op.cit., p84.



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

le résultat du processus d'apprentissage – connaissance qui décrit avec précision les relations "Action-Résultat" pertinentes pour les activités organisationnelles, la connaissance qui est répartie à travers l'organisation, transmissible entre les membres (*communicable among members*), faisant l'objet d'un consensus, et qui est intégrée dans les procédures de travail et les structures de l'organisation. Dans cette perspective, l'apprentissage organisationnel est étroitement lié aux processus organisationnels "porteur de sens" (*organizational sense-making processes*) qui sont fondamentalement des routines interprétatives utilisées par les décideurs pour détecter les problèmes, définir les priorités et développer une compréhension de la manière avec laquelle on fait face aux écarts de performance. Les idéologies organisationnelles (*organizational ideologies*), les structures rigides, les standards de performance "historiques", la légitimation et les pressions de justification, et les forces environnementales sont des contraintes à l'apprentissage organisationnel.

2. Aux communautés de praticiens

Dans ce contexte d'intérêt pour l'apprentissage en milieu de travail, un nouveau concept a vu le jour récemment. Il s'agit des communautés de pratique ou, plus correctement, des communautés de praticiens.³

Nous présenterons d'abord une définition du concept avant de passer à quelques éléments d'analyse.

L'expression de « communities of practice » a d'abord été utilisée par Lave et Wenger (1991). On a depuis présenté différentes visions et définitions, mais la plupart renvoient à l'idée du partage d'informations et de connaissances au sein d'un petit groupe, ainsi qu'à la valeur de l'apprentissage informel pour un groupe et une organisation. Plusieurs définitions ont été exposées dans Mitchell (2002) :

-il s'agit de personnes qui partagent un intérêt, une série de problèmes, une passion pour un sujet et qui développent leurs connaissances et leur expertise dans ce domaine en interagissant sur une base régulière (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p. 4, cité dans Mitchell, 2002 p. 12)

-un groupe dont les membres partagent leurs connaissances et apprennent ensemble, en fonction de leurs intérêts communs (Lesser et Stork, 2001, p. 831, cité dans Mitchell, 2002 p. 12)

Les principaux éléments mis en évidence ici sont le partage d'intérêts ou de préoccupations, l'interaction constante entre les membres du groupe, le partage de connaissances qui conduit à des apprentissages. Les travaux insistent aussi souvent sur le concept de « situated learning » (Lave et Wenger, 1991), ou d'apprentissage en contexte de travail, grâce aux échanges avec les collègues et à la collaboration. L'hypothèse centrale dans plusieurs de ces travaux, c'est que le fait de participer à une communauté permet d'apprendre.

³ Selon l'Office de la langue française, il est plus juste de parler de communautés de praticiens, puisque des communautés doivent être constituées d'individus.



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

Au début, les écrits traitaient surtout de communautés informelles, créées spontanément, dans un milieu de travail donné, comme c'est le cas dans Wenger et Lave (1991). Cependant, au fil des ans, on s'intéresse de plus en plus à la création de telles communautés dans les milieux de travail, et même à la création de communautés travaillant à distance, comme ce fut le cas dans le projet du Cefrio auquel nous avons participé.⁴

Comme cet article est centré sur les dimensions reliées à l'apprentissage et au travail collaboratif, dont on considère qu'il est source de formation et d'apprentissage, mentionnons les avantages présumés des communautés de ce point de vue. Ainsi, Mitchell (2002) indique les avantages suivants reliés à la mise en place de communautés de praticiens : la diffusion informelle de connaissances pertinentes, l'amélioration de l'innovation et de la productivité, ainsi que le renforcement de la direction stratégique de l'organisation.

3. Les conditions de l'apprentissage en communauté de praticiens

L'espace étant limité pour cet article, nous nous concentrerons ici sur les conditions de mise en place de telles communautés, telles qu'elles sont décrites dans les écrits et telles qu'elles se dégagent de notre propre recherche, et par la suite sur les défis de la mise en place de telles modalités de développement de connaissances.⁵

Le fait de travailler « ensemble », en groupe, exige toujours un certain nombre de conditions et les communautés de praticiens (CdP) ne font pas exception à la règle. Au contraire, elles sont sans doute encore plus importantes puisqu'en contexte de CdP les participants doivent en principe partager des connaissances tacites, construire collectivement des connaissances, résoudre des problèmes de production ou de service (McDermott, 1999, 2001, Wenger and Snyder, 2000; Adams and Freeman, 2000; Deloitte Research, 2001). De ce fait, une des principales conditions évoquée dans les écrits a trait à l'engagement mutuel des participants à l'égard de la tâche ou de la communauté. Certains auteurs parlent d'entreprise conjointe pour évoquer la mission ou l'objectif commun que se donnent les participants à une CdP. En deuxième lieu, plusieurs soulignent l'importance d'avoir un répertoire partagé de ressources, ou ce que l'on pourrait appeler un « bagage commun » ou langage commun, afin de faciliter les échanges, d'éviter les incompréhensions et les conflits. En troisième lieu, certains auteurs évoquent l'importance de ce que l'on a appelé un

⁴ Le projet de création d'une quinzaine de communautés de praticiens dans des organisations québécoises a été financé par le Cefrio sous le titre « modes de travail et modes de collaboration à l'ère d'internet ». Nous ne présentons ici qu'une réflexion générale sur le sujet, mais on pourra trouver des références à des rapports et articles scientifiques sur le site du Cefrio (www.cefrio.qc.ca) ainsi que sur : www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir

⁵ Des rapports et articles seront disponibles au cours des prochaines années sur les deux sites suivants : www.cefrio.qc.ca; www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir.



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

« régime négocié de compétences », c'est-à-dire que les participants se soient entendus sur certaines règles de fonctionnement.

Parmi les autres conditions évoquées, on note l'importance de l'animateur ou du leader de la CdP, ainsi que l'intérêt et la motivation des individus à travailler ensemble comme groupe. Enfin, on souligne l'importance du soutien et des ressources mises à la disposition par l'organisation responsable de la CdP ou l'employeur, le soutien et la légitimité accordée à la CdP par le supérieur immédiat, ainsi que les reconnaissances offertes sous forme monétaire ou non monétaire (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Les technologies et le soutien technique sont parfois mentionnés, mais les recherches semblent indiquer que les défis résident plutôt du côté de la gestion des ressources humaines et des enjeux organisationnels, bien qu'il ne faille évidemment pas avoir recours à une technologie complexe si l'on veut créer une CdP travaillant à distance.

Ayant résumé l'essentiel de la revue des écrits concernant les communautés de praticiens, passons à quelques résultats observés du point de vue de l'apprentissage et de la collaboration, avant de conclure sur quelques questions et réflexions générales concernant les défis des CdP.

4. Les communautés de praticiens...des communautés d'apprentissage?

Les résultats que nous évoquons ici sont issus d'une recherche-action auprès d'une douzaine de communautés de praticiens menée en collaboration avec le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO⁶). La recherche a été réalisée de 2001 à 2003 et à ce jour, 7 CdP ont participé activement à la recherche, 180 participants ont répondu à des questionnaires sur le démarrage des CdP et un peu moins d'une centaine ont répondu à des questionnaires d'évaluation quelques mois plus tard. De plus, des focus groups et des enregistrements d'incidents critiques de chacune des communautés ont aussi été réalisés afin de mieux comprendre la dynamique de chacune des CdP. Nous nous concentrons ici sur les quelques dimensions concernant l'apprentissage et la formation, objet de ce numéro, en nous intéressant surtout aux conditions et aux défis qui se dégagent de nos résultats.

D'entrée de jeu, il faut souligner que la majorité des participants ayant répondu à cette question sont mitigés quant au succès et à l'utilité de la communauté, quoiqu'ils jugent par contre que cela a eu un impact positif sur le climat de travail. Ainsi, la collaboration induite par la CdP semble plutôt positive, sans toutefois déclencher l'enthousiasme des participants.

Bien que les communautés de praticiens visent en principe l'apprentissage par l'échange et la collaboration, il est intéressant de voir comment les choses ont évolué au fil du temps. Au moment du démarrage des communautés, les objectifs

⁶ Nous tenons à remercier le Cefrio (cefrio.qc.ca), qui a financé cette recherche, menée en partenariat avec 4 autres universités et 6 autres collègues.



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

identifiés par les participants touchaient habituellement l'échange et le partage de l'information et des savoirs, une meilleure utilisation de ressources délocalisées, de même que la création d'une mémoire collective, des objectifs qui relèvent principalement du partage des connaissances.

Or, après quelques mois de travail en CdP virtuelle (toutes fonctionnaient avec un logiciel de partage de connaissances à distance), les objectifs semblent inégalement atteints. En effet, si certaines CdP jugent avoir atteint leurs objectifs, comme c'est le cas d'une CdP du secteur de la santé (Tremblay, 2004), ce n'est pas tellement le cas des autres. De fait, il est peut-être un peu tôt pour juger de l'atteinte des objectifs, puisque les CdP ne devraient pas avoir d'échéance précise, contrairement aux équipes ou groupes de projet. Toutefois, il faut reconnaître que les objectifs ne sont que très partiellement atteints, ce qui s'explique souvent par le changement d'animateur de la CdP, la perte d'intérêt de la direction ou de certains participants ou le manque de temps pour participer aux échanges. Par contre, il faut souligner que la valorisation de l'apprentissage et l'expérimentation d'une nouvelle approche de résolution de problèmes, qui ne figuraient pourtant pas toujours parmi les objectifs jugés les plus importants au début, semblent avoir été relativement bien atteints dans certaines CdP.

En général, les participants ont apprécié la pertinence des sujets par rapport à leur travail, la collaboration entre les membres, la résolution de problèmes de travail, l'établissement de consensus, le travail de groupe, le développement de nouvelles compétences et un peu moins la qualité des échanges (de niveau variable). Il faut toutefois noter que les plus jeunes semblent apprécier davantage tous ces aspects que les participants âgés de 50 ans et plus.⁷

Il faut noter que la plupart des participants à des CdP dans les milieux de travail se connaissaient un peu, mais avaient généralement été désignés pour participer à ces CdP, de sorte qu'ils n'étaient pas parfaitement volontaires. Par ailleurs, une des CdP où les participantes étaient pour la plupart inconnues les unes des autres est un des cas les plus réussis, ce qui signifie que d'autres facteurs (l'engagement dans ce cas) peuvent compenser la connaissance préalable, pourtant jugée importante dans nombre d'écrits, puisque considérée source de confiance entre les participants. De fait, nous avons constaté que si la connaissance préalable peut faciliter le travail de collaboration dans certaines CdP, cela ne suffit pas pour que la CdP atteigne ses objectifs. Ainsi, si cette condition peut effectivement faciliter le travail de collaboration, cela ne suffit pas pour que la communauté atteigne ses objectifs. Ainsi, si l'habitude de collaborer peut induire de la confiance, ce qui est généralement considéré nécessaire à la collaboration et à l'apprentissage, comme nous l'avons vu plus haut, il est clair que les participants ont besoin d'une motivation supplémentaire pour que la CdP aille de l'avant et atteigne ses objectifs.

⁷ Les analyses doivent être approfondies pour voir si c'est seulement la variable âge qui explique les corrélations significatives observées, ou si d'autres variables pourraient être plus importantes encore



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

Les sources d'insatisfaction ont aussi été identifiées par les participants; les principales sources d'insatisfaction ont trait à l'absence de reconnaissance de la participation par l'employeur, parfois aussi l'absence de reconnaissance par les pairs, et surtout le temps (souvent trop limité) consacré aux activités de la communauté. De fait, la majorité des participants n'avaient pas de dégageant d'autres tâches pour participer à la CdP, de sorte que cela grugeait sur leur temps de travail. Par contre, la CdP la plus satisfaite sur ce plan est composée de professionnelles de la santé, dont la CdP n'était pas soutenue par leur employeur, mais par une association professionnelle, de sorte que tout le temps consacré était pris sur leur temps personnel. Ici encore, c'est la motivation et l'engagement dans le projet qui ressortent comme variables déterminantes. On accepte de passer du temps personnel sur un projet parce que les connaissances acquises et les réalisations semblent en valoir la peine. Au contraire, dans d'autres cas, les réalisations sont apparemment trop minces, pas assez visibles ou satisfaisantes.

Cette perception négative est confirmée par le fait que la majorité ne pense pas que l'activité de CdP sera reconnue dans leur évaluation de rendement, dans leur progression de carrière et dans l'évaluation de leurs compétences. Il semble cependant que l'on soit généralement plus optimiste quant à la reconnaissance des apprentissages par les collègues, bien que cela ne donne pas de résultats concrets en termes de carrière.

Nous avons aussi demandé aux participants d'évaluer diverses dimensions de leur expérience. Il est clair que ce qui est le plus intéressant pour les participants, c'est le fait d'apprendre des autres, de même que l'échange et le partage d'information et des savoirs. Il est intéressant de noter toutefois que la majorité des participants juge avoir davantage appris que contribué aux échanges. Il semble donc qu'il y ait déficit de participation active des membres des CdP, bon nombre d'entre eux restant dans ce que l'on appelle une « participation périphérique » dans le jargon des CdP.

Il faut par ailleurs noter que les femmes semblent consacrer deux fois plus de temps que les hommes aux activités de la CdP, en moyenne une heure, contre une demi-heure en moyenne pour les hommes. Cette question mérite d'être approfondie: sont-elles plus motivées par cette forme d'apprentissage et de collaboration? font-elles davantage confiance et acceptent-elles davantage de partager leurs connaissances? Ceci devra faire l'objet d'autres analyses.

Conclusion

Pour conclure, reprenons rapidement quelques éléments reliés aux conditions et aux défis associées aux CdP.

Nous avons évoqué précédemment le fait que l'engagement des participants était considéré comme un élément déterminant pour le succès des CdP. De fait, la CdP qui a connu le plus grand succès en est une où l'engagement des participants était important, mais par contre, d'autres facteurs peuvent intervenir pour expliquer



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

le succès plus mitigé dans d'autres cas : par exemple, le manque de dynamisme de l'animateur de la CdP ou le fait que cet animateur ait changé au fil du temps, le fait que certains participants n'apportent que peu à la CdP, alors même qu'ils affirment y apprendre beaucoup.

Nous avons aussi indiqué que le soutien offert aux participants est vu comme un facteur de succès. Or, il semble que la plupart n'auraient pas souhaité davantage de ressources ou de formation (en gestion de conflits, communication ou résolution de problèmes). Cela ne semble pas être le facteur déterminant pour l'engagement des participants ou le succès de la CdP. Par contre, il faut noter que les participants indiquent que l'intérêt de l'organisation pour la CdP ne s'est pas accru au fil du temps et il nous semble que cela fait partie des défis associés à la viabilité à moyen ou long terme des CdP.

Si nous voulons résumer les défis majeurs reliés à la mise en œuvre de cette nouvelle forme d'apprentissage et de formation que représentent les CdP, nous dirions qu'ils sont de trois ordres : susciter la motivation des participants dans le projet ou l'entreprise conjointe; soutenir l'intérêt des participants et de l'organisation qui soutient le projet d'apprentissage par les pairs par la CdP; identifier une forme de reconnaissance de la participation des individus, surtout si l'on veut qu'ils y consacrent du temps.

Pour ce qui est des conditions de succès évoquées plus haut, nous retenons pour notre part, trois conditions qui ressortent comme majeures pour le succès d'une CdP : il faut que le projet ou l'objet de la CdP suscite l'engagement conjoint des participants; il faut que ceux-ci aient à la fois confiance en eux-mêmes et en leurs collègues pour contribuer activement aux échanges ; enfin, il faut qu'ils disposent de suffisamment de temps (idéalement sur le temps de travail, si l'objet d'apprentissage est lié au travail) afin de contribuer et de faire des apprentissages significatifs. Nous pensons que si ces conditions ne sont pas satisfaites, il est difficile d'imaginer qu'une CdP représente un moyen valable de développer les apprentissages par l'échange et les interactions entre les pairs, comme le veulent les auteurs des ouvrages sur les communautés de praticiens.



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

Références

- ADAMS, Eric , FREEMAN, Christopher, (2000), *Communities of practice: bridging technology and knowledge assessment*, Journal of knowledge management; volume 4 no. 1; 2000, pp 38-44
- Bourhis, R. Jacob. D.G. Tremblay et J. Caron (2003). Communautés virtuelles de pratique : le bilan d'une expérience canadienne. *Actes du 14^e colloque de l'Association de gestion des ressources humaines. GRH : Innovons*. Presses universitaires de Grenoble.
- Davel, E. , D. Rolland et Tremblay, D.-G., (2003) *La nouvelle répartition des responsabilités au sein de l'organisation du travail en équipe au Québec*. Rapport de recherche revu et placé en ligne comme Note de recherche de la Chaire du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir No 2003-14. Disponible sur : <http://www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir/>
- Ducan R. and Weiss A., 1979, *Organizational Learning : Implications for Organizational Design*, in Research in Organizational Behavior, eds. Staw B.M. and Cummings L.L., Vol. 1, pp75-123.
- DESCHÊNES, A.-J. et coll, « Constructivisme et formation à distance », dans *DistanceS*, 1(1), 9-26, disponible à <HTTP://CQFD.TELUQ.UQUEBEC.CA/DESCHENES.PDF>
- FOUCHER, Rolland et al. (2000), *L'autoformation relié au travail : apports européens/nord-américains pour l'an 2000*. Collectif sous la dir. de Rolland Foucher, Éditions Nouvelles, 2000
- HENRI, France et Karin LUNDGREN-CAYROL (2000) *L'apprentissage collaboratif : essai de définition*, Télé-université, 2000.
- HENRIKSSON, Kristina. (2000) When Communities Of Practice Came To Town : On Culture And Contradiction In *Emerging Theories Of Organizational Learning*, 2000/3, Issn 1103-3010
- HILDRETH, Paul; KIMBLE, Chris; WRIGHT, Peter, *Communities of practice in the distributed international environment*, Journal of Knowledge Management; Volume 4 No. 1; 2000
- Jacob, R., C. Bareil, A. Bourhis, L. Dubé, D.-G. Tremblay (2003). Les communautés virtuelles de pratique : levier de l'organisation apprenante. In Karnas, G. , C. Vandenberghe et N. Delobbe (sous la dir., 2003). *Bien-être au travail et transformation des organisations*. Actes du 12^e congrès de psychologie du travail et des organisations. Tome 3. Belgique : Presses universitaires de Louvain. Pp. 181-192.
- Lave et Wenger, E. (1991). *Communities of practice*.



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

LEMIRE, Gilles, HARVEY, Pierre-L. (2002) Et si l'autoconstruction des savoirs dans des espaces communautiques était l'une des voies privilégiées par les TIC!, Actes du colloque 2001 bogues : globalisme et pluralisme, Montréal, 24 au 27 avril 2002.

MASIE, Elliot, « Knowledge Management - Training's New Umbrella », <http://www.abouthr.com/hrwork.asp?articulo=5#article>

McDERMOTT, R. (1999). Nurturing Three Dimensional Communities of Practice : How to get the most out of human networks. *Knowledge Management Review*. Fall Edition.

McDERMOTT, R. (2000). Knowing in community : Ten Critical success Factors in Building Communities of Practice . at <http://www.co-i-l.com/coil/iknowledge>

MITCHELL, J. (2002). *The potential for communities of practice*. Australia : John Mitchell and associates. 102 p.

SHEA, G. P. ET R. A. GUZZO (1987), « Group effectiveness : what really matters? », *Sloan Management Review*, printemps, p. 25.

TREMBLAY, D.-G (2004). *Virtual Communities of practice : differentiated consequences for individuals in two organizational contexts*. Communication au colloque de la Society for the Advancement of Socio-Economics. Juillet 2004. Texte soumis pour publication.

TREMBLAY, D.-G (2004). *Communities of Practice : Are the conditions for implementation the same for a virtual multi-organization community ?* Communication au colloque National Business and Economics Society. A paraître dans les Actes. Mars 2004.

TREMBLAY, D.-G et Amherdt (2004). Travail en réseau et développement des compétences dans le secteur du multimédia. A paraître dans la *Revue de Carrièreologie*. Vol. 9, no 3-4.

Tremblay, D.-G. (2003). *Nouvelles formes de travail, nouvelles modalités d'apprentissage dans l'économie du savoir; que nous apprend le cas du multimédia au Québec ?* Dans Tremblay, D.-G. (2003). *La nouvelle économie : où ? quoi ? comment ? Québec : Presses de l'université du Québec*.

Tremblay, D.-G. et I. Le Bot (2003). Le système dual allemand; ses réalités et ses défis. Dans Hardy, M. (dir. 2003) *Concertation éducation-travail; politiques et expériences*. Québec : PUQ.

Tremblay, D.-G., E. Davel et D. Rolland (2003). *New Management Forms for the Knowledge Economy ? HRM in the context of teamwork and participaton*. Note de recherche de la Chaire du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir No 2003-14A. Disponible sur : <http://www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir/>

Tremblay, D.-G., (2003) . *New Types of careers in the Knowledge Economy ? Networks and boundaryless jobs as a career strategy in the ICT and multimedia sector*. Note de recherche de la Chaire du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir No 2003-12A. Disponible sur : <http://www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir/>



Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances ?

TREMBLAY, D.-G et ROLLAND, D. (2000). Labour regime and industrialisation in the knowledge economy; the Japanese model and its possible hybridisation in other countries. *Labour and Management in Development Journal*. No 7. Brisbane : The Australian National University. <http://www.ncdsnet.anu.edu.au>.

TREMBLAY, D.-G et ROLLAND, D. (1998). *Gestion des ressources humaines; typologies et comparaisons internationales*. Québec : Presses de l'université du Québec.

TREMBLAY, D.-G., ROLLAND, D. and E. DAVEL (2000). Travail en équipe, compétences et pratiques de sélection au Québec. Dans Cadin, Loïc (2000, sous la dir.). *Internationalisation de la GRH ?* CD rom des Actes du XI Congrès de l'Association francophone de Gestion des ressources humaines. 25 p.

WENGER, e. (1998). Communities of Practice – Learning as a social system. *Systems thinker*. June.

Wenger, E., R. McDermott and W. Snyder (2002). *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing Knowledge*. Boston : Harvard Business School Press.

Wenger, E. and W. Snyder (2000). Communities of Practice : The Organisational Frontier. *Harvard Business Review*. V.78. no0 1, pp. 139-145.