

# Réseaux sociaux et communication médiatisée des connaissances

---

**JELJELI Riadh**

Doctorant en Sciences de l'Information et de la Communication

Institut de Recherche en Sciences d'Information et de la  
Communication (IRSIC)

[riadh.jeljeli@etumel.univmed.fr](mailto:riadh.jeljeli@etumel.univmed.fr) +33 491243231

**Adresse Professionnelle**

Université de la Méditerranée Aix-Marseille II

21, Rue Virgile Marron- 13392 Cedex 05 Marseille

**Résumé:** L'objet de cette communication est de discuter des liens conceptuels entre réseaux sociaux et communication médiatisée des connaissances à l'aune d'une perspective duale de la connaissance. En effet, de nombreux auteurs ont montré, que les processus de communication des connaissances, relevaient de phénomènes sociaux et culturels. Nous cherchons donc à saisir les liens existants entre réseaux sociaux, processus d'apprentissage et TIC<sup>1</sup>, à la lumière des travaux contemporains traitant de la connaissance organisationnelle. Nous mobiliserons à cet effet, une revue de littérature issue des sciences de gestion et des sciences de l'information et de la communication. Nous chercherons, par ailleurs, à répondre à certaines questions : Quel rôle jouent les réseaux sociaux dans la communication des connaissances? Quelles influences peuvent avoir les acteurs du réseau sur la communication médiatisée des connaissances et vis-versa?

**Summary:** The purpose of this communication is to discuss the conceptual links between social networks and mediated communication of knowledge on the basis of a dual perspective of knowledge. Indeed, many authors have shown that the process of communicating knowledge fell within social and cultural phenomena. Thus we seek to grasp the relationship between social networks, the learning process and ICT, in the light of contemporary work dealing with the organizational knowledge. We will mobilize to this end, a literature review outcome of management science and information science and communication. We will, moreover, to answer certain questions: What is the role of social networks in the communication of knowledge? What influences can have actors in the network communication media knowledge?

**Mots clés:** réseaux sociaux, médiation des connaissances, médiation humaine, TIC, dispositifs

---

<sup>1</sup> TIC : Technologie de l'information et de la communication.

## Réseaux sociaux et communication médiatisée des connaissances

### Introduction

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) s'imposent aujourd'hui, tant dans les discours que dans les pratiques, comme des éléments structurant la plupart des contextes organisationnels. Cette poussée technologique fait apparaître de nouveaux usages qui pénètrent les organisations avec l'instrumentation de la communication. Comprendre les phénomènes de changements associés à cette poussée technologique constitue donc un enjeu majeur pour plusieurs disciplines, notamment pour les sciences humaines et sociales, les sciences de gestion et les sciences de l'information et de la communication. Seulement, aucune d'elles ne peut prétendre à elle seule pouvoir étudier les changements associés aux TIC de manière globale. Le croisement des regards et la recherche d'apports mutuels, s'avèrent donc indispensables

Les processus de communication des connaissances au sein des organisations, relèvent de phénomènes sociaux et culturels dans les quels l'élément humain prend une place prépondérante. Il ne faut pas perdre de vue que les changements induits par les TIC doivent s'articuler avec un tissu social hybride, traversé de micro-courants contradictoires comme l'a mentionné (Flichy, 2003) (Flichy, 2004). Plus, qu'une question de technique, les TIC demandent aujourd'hui que l'on s'intéresse aux spécificités humaines et sociales des situations de communication proposées et leurs contextes d'usage. Ainsi, l'étude de la communication médiatisée, nous pousse donc à adopter un regard écologique tel que définie par Morin : « Le regard écologique consiste à percevoir tout phénomène autonome (auto-organisateur, auto-producteur, auto-déterminé, etc.) dans sa relation avec son environnement ». (Morin, 1980).

L'idée directrice de cet article consiste donc à discuter des liens conceptuels entre réseaux sociaux et communication médiatisée des connaissances à l'aune d'une perspective duale

de la connaissance. Nous allons dans un premier temps, définir le contexte général de la communication médiatisée avec l'avènement d'un nouvel paradigme d'apprentissage au sein des organisations. Dans un deuxième temps, nous allons étudier le concept de réseaux sociaux et leurs relations avec le concept de transmission et de communication des connaissances à travers la mobilisation de la littérature issue des sciences de gestion et des sciences de l'information et de la communication.

Nous tenons à préciser que dans cet article nous parlerons indifféremment de transfert de connaissance, de communication et transmission de connaissance et d'apprentissage organisationnel parce qu'apprentissage, communication, transmission et transfert partagent de nombreuses similitudes. Une unité peut ainsi apprendre de sa propre expérience mais également de l'expérience des autres unités organisationnelles (Levitt, 1988). La communication de connaissance devient alors un mécanisme fondateur de l'apprentissage organisationnel (Argote L. &, 2002) S'inspirant de la psychologie cognitive à un niveau individuel, (Argote L. I. & Levine., 2000) définissent par conséquent la transmission de connaissance dans l'organisation comme le processus par lequel une unité (individu, groupe, département ou division) est affectée par l'expérience d'une autre. Il nous semble ainsi que la transmission est un processus spécifique d'apprentissage permettant d'apprendre de l'autre comme le souligne la littérature.

### 1. Communication médiatisée des connaissances: vers un changement de paradigme pédagogique

La poussée technologique observée avec l'avènement des TIC, a introduit une mutation qui a, sans aucun doute, modifié les systèmes de communication au sein des organisations. Nous parlons désormais de « communication médiatisée » (Lamizet, 1992). La communication est dorénavant assimilée à

l'articulation entre deux niveaux de traitement médiation humaine et celui de la médiatisation par l'objet technique. V.Glickman (1997), parle par exemple, de médiatisation technologique (MT) et médiatisation humaine (MH). Une nouvelle dynamique des relations entre ces dispositifs et la transmission des connaissances, s'est instaurée. Désormais, le nouvel environnement technologique de l'apprentissage élabore de nouvelles articulations entre la production, la diffusion et l'appropriation des contenus à vocation pédagogique. Nous assistons donc à un changement de paradigme de la transmission des connaissances avec un rapprochement entre l'univers du travail de celui de l'éducation. (Wolton.D, 2000).

L'ancien paradigme pédagogique tel que défini par (Badillo.P-Y, FORM-AMI, The key of the future: the new pedagogical and knowledge mediation- a strategy of replication and dissemination, 2001) peut être considéré comme un modèle de type « *Knowledge Push* » (Pour reprendre les termes et l'analyse théorique de (Badillo.P-Y, FORM-AMI, The key of the future: the new pedagogical and knowledge mediation- a strategy of replication and dissemination, 2001). Ce modèle est « fondamentalement linéaire et hiérarchique » (Bourgeois, 2005). Le processus de transmission des connaissances se déroule au sein des organisations enseignantes, telles que les universités, et ce sont les enseignants qui assurent la transmission à des apprenants. Les autres parties prenantes de l'environnement, notamment les organisations n'ont qu'un rôle très limité dans la diffusion des connaissances. Elles se situent principalement en aval du processus de transmissions des connaissances, en tant que réceptrices des connaissances incorporées dans les compétences des salariés. Toutefois, malgré la domination de ce paradigme pédagogique, il est important de signaler que la réalité a toujours dévié de ce schéma simple dans la mesure où les organisations ont toujours été un espace d'apprentissage pour les salariés, qui ont acquis des savoirs faire dans le cadre de leur activité. Dans ce type de paradigme la transmission « télécommunication » (ou mécanique) des connaissances correspond à une approche technique de la transmission qui est celle des ingénieurs des télécommunications ou de l'informatique, dans

de l'information (Linard, 1996): celui de la lignée des travaux de C.E .Shannon. On y retrouve ici une lointaine influence de Mc Luhan et de Cloutier à qui nous devons la typologie entre les médias de masse, les médias de groupe et le self-média ouvrant l'aire Emetteur-Récepteur.

Un nouveau paradigme pédagogique est en train d'émerger. Il s'agit d'un modèle interactif de médiation des connaissances (Badillo.P-Y, FORM-AMI, The key of the future: the new pedagogical and knowledge mediation- a strategy of replication and dissemination, 2001) (Badillo.P-Y & Bourgeois.D, Art and Mechanics of Information: A New Pedagogical Paradigm, 2002): La production, la diffusion, l'appropriation des connaissances découlent non plus d'un modèle linéaire et hiérarchique mais de l'interaction entre tous les différents acteurs du système de communication (ou de l'organisation), c'est-à-dire les enseignants, les apprenants, les organisations. Ce nouveau paradigme correspond à une approche constructiviste. En effet, le processus d'apprentissage devient de plus en plus une construction commune. La connaissance n'est plus conçue comme extérieure au processus d'apprentissage, mais au contraire le résultat de ce processus. Dans le nouveau paradigme, la connaissance ne s'impose plus à l'apprenant mais est co-construite dans le processus d'apprentissage caractérisé par des interrelations qui favorisent un investissement cognitif des apprenants (Agostinelli.S, 1999), que certains auteurs comme (Proulx.S, 2001) appellent « posture active » en association à l'interactivité *on line*.

Désormais, l'apprentissage se construit au sein d'un espace de Co (communication, cohérence, confiance, construction) (Blanchard, 2004). L'apprenant est désormais au centre d'un espace communicationnel qu'on définit comme: « un ensemble d'utilisateurs (un système) qui agit, participe à l'élaboration d'une stratégie, d'un discours pour l'atteinte d'un but commun » (Agostinelli.S, 1999). Ainsi, selon la perspective systémique, l'apprenant est un membre actif de son environnement d'apprentissage car il co-construit ses connaissances en interagissant avec les autres membres de son environnement (enseignants, collègues, élèves) ainsi que les outils utilisés lors de son apprentissage (Van

Lier, 1999). Dans ces approches systémiques, l'étude du processus de communication des connaissances nous pousse donc à s'intéresser au système socio-technique, c'est-à-dire au système qui considère l'individu dans ses rapports avec l'environnement à la fois humain et technique (Leplat, 1985, Leplat & Pailhous, 1974 ; Cambon de Lavalette & Neboit, 1996).

Les diverses théories de l'activité nous permettront, par ailleurs, de définir l'apprentissage en tant qu' « activité humaine médiatisée par des artefacts techniques et/ou symboliques culturellement élaborés et des relations sociales » (Brodin, 2002). C'est un processus interactif de structuration réciproque entre sujets et environnement, externe et interne, qui se développe lentement dans le temps » (Brodin, 2002). Les connaissances sont tout d'abord co-construites entre l'apprenant et la communauté sociale grâce à une médiatisation qui se fait à l'aide d'outils techniques et symboliques. Puis, l'apprenant s'approprie ces connaissances construites tout d'abord à un niveau social. De ce fait, tout apprentissage se fait en premier lieu, à un niveau inter-individuel, puis, en second lieu, à un niveau intra-individuel où les connaissances déjà acquises sont transformées par l'internalisation de nouvelles connaissances. Selon cette perspective vygotkienne, pour que l'apprentissage ait lieu, l'apprenant doit avoir de multiples opportunités de pratiquer et de négocier ses connaissances grâce à des activités pertinentes réalisées dans des contextes pertinents (Wertsch, 1981). Une activité devient pertinente lorsqu'elle a un but précis. Selon cette théorie, tout apprentissage est contextualisé et est modelé par des processus historiques et socioculturels.

Dans ce paradigme, la transmission des connaissances est une transmission du type « héritage et diffusion du savoir » (Bourgeois.D & Badillo.P-Y, 2004)<sup>2</sup>. Elle n'est pas réductible à la technologie, ni à une conception mécanique de la connaissance. Ce ne sont pas les infrastructures de réseaux ni l'accroissement des débits qui assurent que des apprenants acquièrent effectivement des

connaissances. L'acquisition de connaissances est un processus cognitif : Tout individu décode, interprète et organise l'information qu'il reçoit. Dans ce processus de construction du savoir les TIC peuvent être considéré comme un auxiliaire, mais en aucun cas comme un accélérateur de la transmission du savoir, ni a fortiori un substitut à l'enseignant. Ce qui est absolument décisif c'est l'environnement humain et la qualité de la médiation humaine. Ceci confirme à vrai dire, les travaux déjà entamés par certains chercheurs qui ont travaillé dans cette direction, tel que (Meunier & Peraya, 1993), (Peraya, 1996-a, 1996-b et 1998-a). R.Clark (1983 et 1994) pour démontré la primauté de la médiation de la relation face à la médiatisation des contenus dans toute communication. Schramm, dans son ouvrage *Big media little media* (1977) affirme que c'est moins le média lui-même que la façon dont on l'utilise qui peut déterminer l'apprentissage. Il existe même un courant théorique important qui défend encore l'idée que les médias ou les technologies éducatives n'ont d'autre valeur qu'utilitaire et technique (Peraya, 2004), que « jamais le média n'aura d'influence sur l'apprentissage » (Clark R., 1994).

En conclusion, nous pouvons dire que les nouveaux médias (TIC) constituent un nouvel environnement écologique pour la transmission des connaissances. Internet comme dispositif de médiation des connaissances, est en effet « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. » (Peraya D. , 1999).

Cette complexité des usages de ces nouveaux médias dans le processus d'apprentissage s'oppose donc à un déterminisme technologique simple et demande qu'on s'intéresse davantage aux réseaux sociaux qui interviennent dans le processus de communication médiatisée.

## **2. Liens conceptuels entre réseaux sociaux et connaissance**

La littérature relative aux sciences de gestion distingue deux types de définitions pour la connaissance. La première, considère la

---

<sup>2</sup> Nous utilisons l'expression « transmission des connaissances » dans un sens large ne préjugant pas des méthodes pédagogiques utilisées qui peuvent relever de l'ancien ou du nouveau paradigme pédagogique.

connaissance comme étant un stock, entité sécable dont le transfert (ou la transmission) peut être effectué par les réseaux sociaux (Liebeskind, 1996). Les réseaux sociaux généreraient, par conséquence, la confiance nécessaire à la coopération et se comporteraient ainsi comme de véritables conduits de ressources favorisant les processus d'innovation (Hansen, 1999); (Podolny & Page, 1998); (Tsai W. G., 1998) (Tsai W. , 2001). Le réseau social tend alors à être considéré comme un capital à part entière, une ressource clé de l'organisation, génératrice d'un avantage concurrentiel (Coleman, 1988), (Adler, 2002). Certaines études ont, par ailleurs, montré comment des informations fines et fiables relatives au savoir-faire des acteurs, transférées à travers les réseaux sociaux, renforcent l'apprentissage organisationnel en permettant une plus forte collaboration (Van Wijk, 2003). Toutefois, la texture des relations, la qualité relationnelle des échanges ou encore la structure des liens peuvent varier voir nuancer les effets escomptés du réseau (Hansen, 1999), (McFadyen, 2004).

La principale limite soulevée pour cette vision de la connaissance serait la non prise en compte ou la minimisation du rôle des représentations sociales et relationnelles sur le processus d'apprentissage.

Dépasser cette vision mécaniste et instrumentale de la relation tel est le défi relevé par certains travaux qui se sont intéressés aux contenus des relations et les micro-pratiques comprises dans les réseaux sociaux pour mieux en comprendre l'impact sur l'apprentissage organisationnel.

Leurs visions considèrent la connaissance comme un flux résultant des interactions entre individus engagés dans une action collective (Gherardi S. N., 2002) (Tsoukas H. &., 2001); (Lave, 1991) Ces travaux offrent un autre regard du lien entre réseaux sociaux et transmission des connaissances. La nature de la connaissance portée par ce courant insiste davantage sur ses dimensions sociales et relationnelles, précisément absentes ou minimisées dans les visions des partisans de la première catégorie.

Pour étudier la relation entre réseau social et

communication de connaissance (transmission de connaissance), deux courants de recherche peuvent être distingués, l'un s'inscrivant dans une perspective plutôt mécaniste, l'autre dans une conception social-constructionniste.

### **2.1 Approche mécaniste du réseau social: CONDUIT**

De nombreuses recherches s'accordent sur le fait qu'il y a de nombreux avantages à utiliser le réseau social, pour mobiliser des ressources, afin d'améliorer l'efficacité de la transmission de connaissance et de l'apprentissage organisationnel. Dans cette perspective, le réseau social est considéré comme un véritable capital (Coleman, 1988) (Nahapiet, 1998) (Adler, 2002), un avantage concurrentiel qui différencie les individus et les organisations. L'accès à de nouvelles sources de connaissances apparaît, dès lors, comme l'un des avantages le plus important de la détention de capital social (McFadyen, 2004).

En outre, ces travaux mettent en évidence l'emprise et les attributs relationnels des liens sociaux sur la réussite des transferts, et de la transmission en fonction de la connaissance transférée (Hansen, 1999); (Baum, 1999); (Hansen M.-T. P.-M., 2001). Ils soulignent aussi l'effet des caractéristiques structurales des réseaux sociaux sur la capacité d'apprentissage (Burt, 2000) (Reagans R. Z., 2001) (Borgatti, 2003) (Cummings, 2004).

La principale hypothèse de ce référentiel théorique est de souligner que les réseaux sociaux influencent et transforment le processus de transmission de la connaissance, en créant des canaux pour l'échange de la connaissance et en réduisant le risque associé à tout processus d'apprentissage (Uzzi, 2003) Ainsi, les formes de la connaissance et les types d'apprentissage sont considérés comme la conséquence directe des réseaux dans lesquels les acteurs individuels ou organisationnels sont imbriqués. L'apprentissage comme la transmission de connaissance sont directement fonction du type de liens qui unissent les acteurs les uns aux autres (Uzzi, 2003). Les travaux de (Hansen M. M., 2005) ouvrent cette voie en montrant notamment que les relations entre équipes, délimitant les sous-ensembles d'un même réseau, affectent très largement et de différentes manières la décision de rechercher la connaissance ainsi que les coûts de recherche et de transfert encourus.

En dépit de leurs nuances, les travaux sur les liens entre réseau social et apprentissage organisationnel appréhendent généralement la relation dans un sens mécaniste et dynamique. (Inkpen, 2005) essaient ainsi de comprendre comment la connaissance se transmet dans le réseau et comment la nature du réseau social affecte le mouvement même de la connaissance. Ils font l'hypothèse d'un réseau assimilé à une prothèse technique (conduit) qui permettrait un passage plus efficace de la connaissance. Dans le même sens, (Reagans R. M., 2003) examinent le rôle direct de l'effet du réseau social sur le transfert de connaissance, dans une perspective explicative. L'enjeu de leur recherche est d'expliquer clairement comment et pourquoi le flux de connaissance au sein d'une organisation est directement affectée par les caractéristiques relationnelles des parties prenantes d'un processus de transfert de connaissance. Ils cherchent, ainsi, à connaître les mécanismes du réseau social qui influencent la transmission de la connaissance.

Dans l'ensemble de ces recherches, la connaissance est appréhendée comme une commodité objective, que l'on peut transférer grâce au réseau, dont les caractéristiques affectent la mobilité de la connaissance. Le processus et la relation « réseau social-transfert de connaissance » sont liés de façon mécanique, avec pour objectif implicite ou explicite de les optimiser. Cette conception relève d'une dimension plutôt fonctionnaliste, dans laquelle la transmission de connaissance, considérée comme la variable dépendante, procède d'une combinaison optimale entre nature du réseau et types de connaissances. L'ambition est souvent celle d'un repérage systématique des caractéristiques relationnelles et structurales du réseau, comme freins ou leviers du transfert de connaissances où prédomine, de surcroît, une considération séquentielle et décontextualisée des mécanismes à l'œuvre.

L'analyse des réseaux sociaux donne des explications des caractéristiques des relations que l'ethnographie ne permet pas (Cross, 2004). On peut cependant s'interroger sur cette approche instrumentale, qui tend à décrire la transmission, comme un processus déterminé, en fonction de dimensions sociales maîtrisées et stabilisées. Or, comme l'a souligné H Dieuzède-Jacquinet (1981 :9) -, : « Les utilisateurs les plus avertis estiment que le

message n'est pas une matière que l'on peut transporter indifféremment dans une boîte noire ou dans un tuyau ». En effet, les développements les plus récents de la littérature sur la connaissance et l'apprentissage organisationnel mettent l'accent sur le processus de transformation et de re-création de la connaissance au cours des interactions sociales, dans une considération beaucoup plus maïeutique et socio-constructionniste. Les dimensions les plus saisissantes s'articulent autour de deux caractéristiques essentielles: a) une connaissance acquise au travers de la participation à une communauté de pratiques, que l'on ne peut isoler les unes des autres, b) une connaissance continuellement recréée et négociée, et par conséquent toujours provisoire et dynamique (Gherardi S. N., 2002).

## 2.2 L'approche social-constructionniste: **CONSTRUIT**

La perspective socio-constructionniste suggère que la connaissance ne saurait être aisément transférée d'un contexte à un autre. C'est pourquoi (Gherardi S. , Practice- Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations, 2000) s'insurge contre « une théorie des organisations fonctionnaliste » pour évoquer la question de la connaissance, trop souvent chosifiée et réduite à un problème de « capitalisation ». (Spender, 1996) déplore quant à lui que « la conception qui prévaut sur la connaissance soit naïvement positiviste et que celle sur l'apprentissage soit tout simplement mécanique ». (Tsoukas H. , 1996) se démarque également d'une conception rationaliste et strictement « représentative » (*representational*). (Orlikowski J.-C. , 2002) enfin, pointe le caractère évolutif de la production de connaissance dans la mesure où les acteurs improvisent de nouvelles pratiques au fur et à mesure qu'ils apprennent.

Pour de nombreux auteurs (Brown, 1991), (Lave, 1991), (Blacker, 1995); (Gherardi S. , Organizational Learning, 1995), les processus de création de la connaissance, comme les processus d'apprentissage, relèvent d'abord de phénomènes sociaux et culturels. Cette « particularité » nécessite de saisir les phénomènes en contexte. La connaissance naît des interdépendances entre sujet, objet et contexte (Gherardi, 2000), montrant ainsi la difficulté, voire l'impossibilité, de concevoir séparément la connaissance du réseau social

qui a permis de la faire émerger. Dans cette perspective systémique, la connaissance apparaît toujours encadrée dans une structure sociale, elle est profondément affectée par les schèmes culturels, les pratiques organisationnelles et les relations de pouvoir du contexte dans lequel elle se déploie. Ces conceptions de la connaissance s'accrochent assez mal avec l'adoption de perspectives plutôt rationalistes qui envisagent une relation directe et mécanique entre réseaux sociaux, transfert de connaissances et apprentissage organisationnel. En effet, les travaux proches d'une conception mécanique du réseau considèrent généralement la connaissance plutôt comme un stock alors que, dans les travaux proches d'une conception plus systémique et organique du réseau social, elle est considérée comme un processus et un flux. Ainsi, pour (Spender, 1996) et globalement pour les auteurs de la perspective socio-constructionniste, la connaissance serait détenue de manière dynamique dans le réseau des acteurs membres des organisations. Cette seconde considération de la connaissance permet de réinterroger la conception mécaniste du réseau social. En particulier, l'interchangeabilité des relations entre les acteurs du réseau disparaît au profit de relations choisies et spécifiques entre acteurs qui s'évaluent compétents à un moment donné, pour une tâche donnée. C'est dans un esprit finalement proche que (Cross, 2004) étudient les relations informelles au sein des équipes et des sous-unités organisationnelles. Ce type de recherche recommande ainsi une conception plus organique que mécaniste du réseau social. En outre, ce dernier n'est pas restreint aux frontières de la firme et participe à l'intégration de la connaissance à l'intérieur de celles-ci. (Liebeskind, 1996). montrent que les connaissances les plus critiques pour la performance de l'organisation ne peuvent être obtenues au sein de la seule structure formelle de celle-ci. Autrement dit, les liens

hiérarchiques au sein du réseau social ne sont pas les plus adéquats pour que se développent et se transfèrent apprentissage et connaissance. Les recherches les plus récentes posent en effet ces processus comme résultant des stratégies de réflexion et d'action à l'œuvre, mais aussi comme le fruit de l'encastrement dans un contexte. C'est dans cette perspective contingente de l'apprentissage organisationnel que (Gnyawali, 2003) proposent quatre types d'apprentissage en fonction des modes d'interaction et d'information plus ou moins élevés dans l'environnement social. Ces travaux relèvent globalement d'une approche plus maïeutique que mécaniste du transfert de connaissance nécessaire à l'occurrence des processus d'apprentissage.

D'autres recherches montrent que le réseau social se crée et évolue en fonction de la connaissance qui s'y développe, laissant place à une conception émergente des apprentissages et des réseaux sociaux. Les apprentissages sont alors à même, en retour, de modifier la configuration des réseaux (Perry-Smith, 2003). Le caractère inattendu des apprentissages produits serait renforcé par celui, assez peu contrôlable, des relations entre acteurs au sein d'un réseau social (Podolny & Page, 1998). En effet, les relations humaines sont des sources d'influence sur la reproduction du sens social qu'il ne faut pas négliger (Moscovici, 1994).

Comme nous pouvons le constater à travers la revue de littérature évoquée ci-dessus, force est de constater que quelque soit le courant de pensée retenu, les réseaux sociaux et la transmission des connaissances sont étroitement liés. Quelle que soit l'approche retenue, à savoir, la conception mécanique ou organique, une relation complexe et ambiguë de dépendance existe entre la transmission des connaissances et les réseaux sociaux, comme nous pouvons le synthétiser dans le tableau ci-dessous :

	<b>Caractéristiques</b>	<b>Auteurs</b>
<b>Stock</b>	<p>Le réseau social est assimilé à un artefact, conduit qui permet le passage de la connaissance.</p> <p>Le réseau social est considéré un véritable capital, source d'avantage concurrentiel pour les individus et les organisations.</p> <p>Les caractéristiques relationnelles des liens sociaux ont une influence sur la réussite des transferts.</p> <p>Les caractéristiques structurales des réseaux sociaux ont un effet sur la capacité d'apprentissage</p> <p>Les réseaux influencent et façonnent le transfert de connaissance, en créant des canaux pour l'échange de la connaissance.</p> <p>La transmission des connaissances : un processus déterminé, qui repose sur des dimensions sociales maîtrisées et stabilisées.</p>	<p>(Coleman, 1988 ; Nahapiet &amp; Ghoshal, 1998 ; Adler &amp; Kwon, 2002) (McFadyen &amp; Cannella, 2004). (Burt, 2000; Reagans &amp; Zuckerman, 2001; Borgatti &amp; Cross, 2003; Cummings, 2004), (Uzzi &amp; Lancaster, 2003), (Hansen, 1999; Baum &amp; Berta, 1999; Hansen <i>et. alii</i>, 2001), Inkpen et Tsang (2005 : 151-154) Reagans et McEvily (2003)</p>
<b>Flux</b>	<p>Les processus de création de la connaissance; relèvent des phénomènes sociaux et culturels.</p> <p>La connaissance est continuellement recréée et négociée, elle est toujours provisoire et dynamique.</p> <p>La connaissance naît des interdépendances entre sujet, objet et contexte</p> <p>Caractère évolutif du processus de production et de transmission de la connaissance.</p>	<p>Spender (1996) ; (Gherardi, 2000), (Brown et Duguid, 1991; Lave et Wenger, 1991; Blackler, 1995; Gherardi, 1995), (Gherardi &amp; Nicollini, 2000), Orlikowski (2002: 253) (Gherardi, 2000)</p>

Après avoir évoqué les liens qui existent entre les réseaux sociaux et la transmission des connaissances, il est, à présent, intéressant de s'intéresser aux liens qui existent entre réseaux sociaux et TIC dans un processus de communication médiatisée.

### 3. TIC et réseaux sociaux

Pour (Alter, 2001) l'appropriation par les groupes sociaux d'un dispositif incluant une technologie associée à une nouvelle stratégie managériale constitue une innovation organisationnelle. On parle désormais de deux dynamiques interdépendantes: la construction d'un réseau socio-technique et la construction sociale d'un sens attribué au nouveau dispositif. (Flichy.P, 1995), considère par conséquent qu'il existe plusieurs manières pour ces groupes sociaux de s'approprier une innovation issue d'une technique, du fait que le processus de formation des usages des TIC relève d'une série d'ajustements réciproques, dans une « épaisseur sociale ». Ce qui, par conséquent, nécessite la mobilisation d'un cadre d'analyse communicationnel TIC (Millerand.F, 1998). En effet, l'appropriation se construit par le biais d'activités communicationnelles, s'exprime à travers des

comportements, des discours, et compte parmi ses enjeux principaux, le maintien du lien social (Gléonnec.M, 2003).

La mobilisation du concept d'appropriation des technologies apparaît donc fructueuse pour analyser ces phénomènes de changement dans les organisations. Premièrement, cette inclinaison replace au cœur des préoccupations des chercheurs la prise en compte des rapports entre réseaux sociaux et technologie, et cela dans une perspective qui n'est pas déterministe (déterminisme technologique vs déterminisme sociologique), mais réflexive, structurationniste (Orlikowski W.-J. , 1992). Il ne s'agit donc plus de considérer ces rapports de façon dichotomique en termes d'impact ou d'effet, mais davantage en termes de contribution, et d'envisager cette contribution dans les deux sens à savoir une technologie en action dans l'organisation et une technologie socialement construite (Jouet.J, 2000) (Jeanneret, 2000). Ensuite, le recours au



concept d'appropriation invite à considérer ces phénomènes de changement dans une perspective processuelle (Laulan.A-M, 1985) et non linéaire. Différents auteurs font ainsi référence à l'idée de « trajectoires appropriatives » (Proulx, 2004) (DeVaujany.F-X, 2003) ou encore de « chaîne d'appropriation » (Gléonnec, 2004). Troisièmement, à travers ses dimensions individuelle et sociale, le concept d'appropriation des technologies, met en exergue la face humaine de ces phénomènes d'appropriation. La médiation humaine prend dès lors tout son sens pour accompagner le long processus d'acculturation au nouvel environnement technologique. C'est ce que (Flichy.P, L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales vers une nouvelle théorie de l'innovation, 1995) appelle alliance du cadre de fonctionnement et du cadre d'usage.

En effet, l'appropriation apparaît comme un processus essentiellement individuel. (Jouet.J, 2000) évoque l'appropriation comme « l'acte de se constituer un soi », Bianchi et Kouloumdjian (1986) relie l'appropriation à une affirmation d'identité - même si ce processus est social. Il s'agit donc bien de penser en même temps des individus qui actionnent et se représentent la technologie et des individus aux comportements régulés par les normes sociales de leurs collectifs d'appartenance (Rousseau.A., 2005). Quatrièmement, mobiliser le concept d'appropriation des technologies pour analyser les changements associés aux TIC dans les organisations, met en lumière l'importance de la dimension cognitive contenue dans ces phénomènes tant en termes d'apprentissage, que de construction de sens et de représentations. Enfin, la perspective appropriative, renvoie, dans la lignée des travaux de (DeCerteau, 1990) au rôle actif de l'utilisateur dans la construction du changement, à la dimension créatrice indissociable de ces processus. En effet, on ne s'approprie que ce dans quoi on peut finalement se reconnaître, que ce que l'on peut transformer pour le rendre semblable à ce qu'on est (Bianchi et Kouloumdjian, 1986). Pour (Levy, 1994 : 69) l'usage socialement le plus riche des TIC est sans doute « de fournir aux groupes humains les moyens de mettre en commun leurs forces mentales pour constituer des collectifs

intelligents »

## Conclusion

Comme nous avons pu le constater tout au long de cette communication, nous pouvons constater l'existence de liens conceptuels entre les réseaux sociaux et la communication médiatisée des connaissances. En effet, les processus communicationnels des connaissances, dépendent en partie des facteurs sociaux et culturels du dispositif de médiation des connaissances. Ainsi, à la lumière des travaux contemporains traitant de la connaissance des organisations, il en ressort que : l'élément humain est un élément très influant dans le processus communicationnel des connaissances. Les réseaux sociaux structurent à ce titre le processus de médiation. En contre partie, les dispositifs de médiation des connaissances structurent à leur tour la manière dont les acteurs sociaux s'approprient les connaissances. On retrouve ici l'importance du degré d'acculturation des acteurs du réseau social par rapport aux TIC. En effet, le degré d'appropriation des usages et des pratiques issues des TIC influencent fortement la communication des connaissances au sein des réseaux sociaux.

Mis en forme : Interligne : simple

## Bibliographie

- Adler, P. K.-W. (2002). Social Capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27 (1), 17-40.
- Agostinelli.S. (1999). Comment penser la communication des connaissances? Paris/ Montréal: L'Harmattan.
- Alter, N. (2001). L'innovation ordinaire. Paris: PUF Sociologie.
- Argote, L. &. (2002). Intraorganizational Learning. Dans J.-A.-C. Baum, *Companion to Organizations* (pp. 187-207). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Argote, L. I., & L. J. (2000). Knowledge transfer in organizations: learning from the

experience of others. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82, 1-8.

Badillo.P-Y. (2001). *FORM-AMI, The key of the future: the new pedagogical and knowledge mediation- a strategy of replication and dissemination*. Form-Ami Report for the European Commission, Marseille.

Badillo.P-Y, & Bourgeois.D. (2002). Art and Mechanics of Information: A New Pedagogical Paradigm. *ICEE*. Manchester.

Baum, J.-A.-C. &.-B. (1999). Sources, dynamics and speed: a longitudinal behavioral simulation of interorganizational and population-level learning. *Advances in Strategic Management* (16), 155-184.

Blacker, F. (1995). Knowledge, Knowledge Work and Organizations: an Overview and Interpretation. *Organization Studies*, 16 (6), 1021-1046.

Blanchard, C. (2004). *L'homme au coeur de la gestion des connaissances*. Lyon: Pôle Productique Rhône Alpes.

Borgatti, S. C. (2003). A Social Network View of Organizational Learning: Relational and Structural Dimensions of "Know Who". *Management Science* (49), 432-455.

Bourgeois, D. (2005). Nouveaux Médias et transmission des connaissances: de la poussée technologique à la complexité des usages. *Journées Scientifiques sur les Médias, l'Information et la Connaissance*. Marseille.

Bourgeois.D, & Badillo.P-Y. (2004). The Interactive Knowledge Model: Knowledge Transmission And Cooperative Learning Environment. Dans AUG.W, *Innovations 2004: World Innovation Engineering in Education and Research*. Arlington, USA: International Network for Engineering Education and Research (INEER).

Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues: des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. *Apprentissage des langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 5 (2), 149-181.

Brown, J. D. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practices: Toward a

Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2 (1), 40-57.

Burt, R. (2000). The Network Structure of Social Capital. Dans B. S. Staw. Greenwich, CT: JAT Press.

Coleman, J. (1988). The Role of social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* (94), 95-120.

Cross, R. S. (2004). More than an Answer: Information Relationships for actionable Knowledge. *Organization Science*, 15 (4), 446-462.

Cummings, J.-N. (2004). Work groups, structural diversity, and knowledge sharing in a global organization. *Management Science*, 50 (3), 352-364.

De Vaujany, X. (2000). Usage des technologies de l'information et création de valeur pour l'organisation: proposition d'une grille d'analyse structurationniste. *AIMS Montpellier*. Montpellier.

DeCerteau, M. (1990). *L'invention du quotidien* (Vol. I: Arts de faire). Paris: Gallimard.

DeVaujany.F-X. (2003). Les figures de la gestion du changement sociotechnique. *Sociologie du travail* (45), 515-536.

Flichy.P. (1995). *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris: La Découverte.

Flichy.P. (2003). *Technologies, imaginaires, pratiques*. Working Paper, CNRS.

Gherardi, S. N. (2002). Learning in a constellation of interconnected practices: canon or dissonance? *Journal of Management Studies*, 39 (4), 419-436.

Gherardi, S. (1995). Organizational Learning. Dans M. Warner, *International Encyclopedia of Business and Management* (pp. 3934-3942). London: Routledge.

Gherardi, S. (2000). Practice- Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. *Organization*, 7 (2), 211-223.

- Gléonnec.M. (2003). Communication et changement organisationnel: le concept de chaîne d'appropriation. *Conférence internationale francophone en SIC*. Bucarest.
- Gnyawali, D.-R. S.-C. (2003). A Contingency Perspective on Organizational Learning: Integrating Environmental Context. Organizational Learning Processes, and Types of Learning. *Management Learning* , 34 (1), 63-89; 73.
- Hansen. (1999). The search-transfer problems: the role of weak ties in sharing knowledge across organisational subunits. *Administration Science Quarterly* (44), 82-111.
- Hansen, M. M. (2005). Knowledge sharing in organizations: multiple networks, multiple phases. *Academy of Management Journal* , 48 (5), 776-793.
- Hansen, M.-T. P.-M. (2001). So Many Ties, So Little Time: a task contingency perspective on corporate social capital. *Research in the Sociology of Organizations* (8), 21-57.
- Inkpen, A.-C. &.-W. (2005). Social capital, networks, and knowledge transfer. *Academy of Management Review* , 30 (1), 146-165.
- Jeanneret, J.-J. (2000). *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information?* Paris: Presse universitaire du Septentrion, 134 p.
- Jouet.J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux* (100), 487-521.
- Lamizet, B. (1992). *Les lieux de la communication*. Liège: Mardaga.
- Laulan.A-M. (1985). *La résistance aux systèmes d'information*. Paris: Editions Retz.
- Lave, J. &. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levitt, B. &.-G. (1988). *Organizational learning*. *Annual Review of sociology* (14), 319-340.
- Liebeskind, J.-P. O.-L. (1996). Social Networks, Learning, and Flexibility: Sourcing scientific Knowledge in New Biotechnology Firms. *Organization Science* , 7 (4), 428-443.
- McFadyen, M.-A. C.-A. (2004). Social Capital and Knowledge Creation: Diminishing Returns of the Number and strength of Exchange Relationships. *Academy of Management Journal* , 47 (5), 735-746.
- Meunier, J.-P. (1999). Dispositif et théories de la communication. *Hermès* (25), 83-91.
- Millerand.F. (1998). Usages des NTIC: les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation.
- Morin.E. (1980). *La Méthode, tome 2: La Vie de la Vie*. Paris: Editions Le Seuil.
- Moscovici, S. (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan.
- Nahapiet, J. G. (1998). Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review* , 23 (2), 242-266.
- Orlikowski, J.-C. (2002). Knowing in practice: enacting a collective capability in distributed organization. *Organization Science* , 13 (3), 249-273.
- Orlikowski, W.-J. (1992). The duality of Technology: rethinking the concept of technology in organization. *Organization Science* , 3 (3), 398-427.
- Peraya. (2004). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles: De Boeck.
- Peraya, D. H. (2001). *La communication éducative médiatisée. Contribution à l'élaboration d'un cadre théorique*. Consulté le 01 17, 2008, sur tecfa: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/research/poschiavo/rapports/théorie>
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtuel. *Hermès* (25), 153-167.
- Perry-Smith, J. &. (2003). The social side of creativity: a static and dynamic social network perspective. *Academy of Management Review* , 28 (1), 89-106.
- Podolny, J. B. (1997). Resources and Relationships: Social Networks and Mobility in the Workplace. *American Sociological Review* (62), 673-693.

- Podolny, J., & Page, K.-H. (1998). Network forms of Organization. *Annual review of Sociology* (24), 57-76.
- Proulx, S. (2004). Pour comprendre les usages des objets communicationnels, repenser le constructivisme. *Les NTIC: Représentations, nouvelles appropriations sociales*. Dijon.
- Proulx, S. (2001). Les usages des technologies de l'information et de la communication : reconsidérer le champ d'étude. *II<sup>e</sup> Congrès national des sciences de l'information et de la communication*. Paris: UNESCO.
- Reagans, R. M. (2003). Network structure and knowledge transfer: the effects of cohesion and range. *Administrative Science Quarterly*, 48, 240-267.
- Reagans, R. Z. (2001). Networks, diversity and performance: the social capital of R&D units. *Organization Science*, 12, 502-517.
- Rousseau, A., M. C. (2005). TIC et performance d'entreprise: quelles stratégies d'investissement? Proposition d'une grille d'analyse contextualiste. *AIMS*. Angers.
- Spender, J.-C. (1996). Competitive advantage from tacit knowledge? Unpacking the concept and its strategic implications. Dans Moingeon, B, E. Eds, & S. Publications (Éd.), *Organizational Learning and Competitive Advantage* (pp. 56-73). London.
- Tremblay, G. (1998). *Réflexions sur les industries éducatives*. Lille3: IUFM.
- Tsai, W. G. (1998). Social capital and value creation: the role of intra-firm networks. *Academy of Management Journal*, 41, 464-478.
- Tsai, W. (2001). Knowledge Transfer in Intraorganizational Networks: effect of Network position and absorptive capacity on business unit innovation and performance. *Academy of Management Journal* (44), 996-1004.
- Tsoukas, H. &. (2001). What is organizational knowledge. *Journal of Management Studies*, 38 (7), 973-993.
- Tsoukas, H. (1996). The firm as a distributed knowledge system: a constructionist approach. *Strategic Management Journal*, spécial Issue (17), 11-25.
- Uzzi, B. L. (2003). The Role of Relationships in interfirm knowledge transfer and learning: the case of corporate debt markets. *Management SCIENCE* (49), 383-399.
- Van Lier, L. (1999). Une perspective écologique. Dans J. Caré, *Le français dans le monde, Recherches et applications, apprendre les langues étrangères autrement* (pp. 10-20). Paris: Eds Hachette-Edicef.
- Van Wijk, R. V. (2003). *Knowledge and Networks*. Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management.
- Wertsch, J. (1981). *The concept of activity in Soviet Psychology: An introduction*. Armonk: Sharpe.
- Wolton, D. (2000). *Internet et après? Une théorie critique des nouveaux médias*. Paris: Flammarion.