

Les Cahiers de la Recherche

CLAREE

**Centre Lillois d'Analyse et de Recherche sur l'Evolution des
Entreprises**

UPRESA CNRS 8020

COMPETENCES ET SAVOIRS : ENTRE GRH ET STRATÉGIE ?

par **Didier Cazal et Anne Dietrich,**

GRAPHE

IAE de Lille

104, Avenue du Peuple Belge

59043 LILLE cedex

Tél : 03 20 12 34 88

Fax : 03 20 12 34 00

E-mail : Anne.Dietrich@iae.univ-lille1.fr

didier.cazal@iae.univ-lille1.fr

Communication dans le cadre d'un des deux symposiums sur la gestion des compétences,
coordonné par Anne Dietrich et Alain Klarsfeld (groupe de travail « Compétences » de l'AGRH)

Responsable de la publication :

Didier Cazal

Professeur des Universités

Janvier 2003

COMPETENCES ET SAVOIRS : ENTRE GRH ET STRATÉGIE ?

Les concepts de compétence et de savoir sont aujourd'hui abondamment mobilisés dans les discours et les pratiques de management, que ce soit en GRH ou en stratégie. Ils donnent lieu à de multiples réflexions et instrumentations : gestion des compétences en GRH, pour la stratégie, approches par les compétences-clés, management des savoirs (*knowledge management*). Ces concepts mettent l'accent sur les ressources internes de l'entreprise et font de cette dernière un lieu de production de connaissances. Ils soulignent le renouvellement conjoint des conceptions de la stratégie et de l'organisation dans un environnement marqué par le rôle économique croissant du savoir : montée des emplois hautement qualifiés, augmentation de la part du capital intangible, incidences des technologies de l'information sur les modes de diffusion et de transmission des savoirs (Foray, 2000).

Comme le souligne Tarondeau (1998, p. 17) « depuis quelques années, la conception dominante de la stratégie concerne l'acquisition et la maîtrise des ressources et compétences permettant à la firme de se différencier de ses concurrents, de déployer ses activités, d'innover ou de disposer d'une flexibilité suffisante pour s'adapter aux évolutions de l'environnement ou aux stratégies des concurrents ». La constitution et l'explication de l'avantage concurrentiel des entreprises résident non plus dans les choix de positionnement face à l'environnement mais dans l'exploitation des ressources internes. Leurs relations avec la compétitivité et la rentabilité de l'entreprise sont considérées comme patentées. Au titre de ces ressources figurent en première ligne les savoirs et la capacité des organisations à les exploiter pour en faire des compétences stratégiques ; mais aussi à les produire, diffuser et incarner dans des normes, des procédures et des comportements, au terme d'apprentissages individuels et collectifs auxquels contribue la gestion des compétences.

L'identité des termes et des finalités poursuivies pourrait laisser croire à une intégration forte entre stratégie et GRH ou à une reconnaissance du rôle stratégique de la GRH. Toutefois, tel qu'il est opéré en stratégie, le recentrage sur les ressources internes ne permet pas une réelle prise en compte de l'acteur et de ses compétences au travail. Nous montrons en effet que dans ce courant de recherche, les conceptions de la compétence et du savoir sont trop désincarnées pour être réellement opératoires. Comparer les interprétations et utilisations de ces concepts en stratégie et en GRH fait apparaître qu'au-delà de convergences superficielles, ils se développent selon des logiques différentes peu compatibles (I). Le concept de compétence en GRH peut s'avérer plus pertinent et opératoire que celui de savoir quand il permet un recentrage sur l'action et les apprentissages individuels et collectifs qui la sous-tendent ; nous soulignons l'importance des règles dans la construction des dispositifs d'action et leur appropriation par les acteurs (II).

I. COMPETENCE ET SAVOIR : DES CONCEPTS EN QUESTION

Pour analyser les concepts de savoir et de compétence, nous adoptons une démarche comparative. Le recours à des termes identiques en stratégie et en GRH introduit des ambiguïtés dont les enjeux théoriques sont importants : il met en avant des convergences qui restent superficielles car les concepts se développent selon des logiques que nous pensons peu compatibles.

Les difficultés d'une telle démarche nous obligent à quelques précautions terminologiques. D'une part, les définitions existantes sont multiples et hétérogènes et les synthétiser ne pourrait qu'aboutir à un catalogue syncrétique. D'autre part, leur pouvoir évocateur, leur appartenance au langage commun facilitent leur usage et leur diffusion, mais rendent difficile ou vaine la production d'une définition scientifique précise. Enfin, le passage de l'anglais au français ne va pas sans confusions supplémentaires. Au terme français de compétence correspondent deux termes anglais très voisins ; le terme de *core competence* est rendu en français par compétence clé, stratégique, fondamentale, centrale, distinctive, cardinale... ; la notion de compétence en GRH n'a pas de véritable équivalent en anglais et renvoie au mieux au terme de *skill*. Le terme de *knowledge* est traduit, indifféremment semble-t-il, par savoir ou connaissance, largement interchangeables dans l'usage commun. Ce dernier terme est privilégié dans la traduction des travaux de Nonaka¹ et repris par les auteurs qui s'en inspirent. De plus, contrairement à l'anglais, le français utilise ces termes au singulier comme au pluriel. Nous adoptons la convention suivante : nous traduisons *knowledge* par savoir(s) et désignons par là la dimension acquise et actée de la connaissance. Nous réservons le terme de connaissance à la dimension processuelle de l'acte de connaître, impliquant nécessairement un acteur.

1. Des points de convergence

Les concepts de savoir et de compétence ont en commun de focaliser l'attention sur les ressources internes de l'entreprise et sur la capacité des acteurs à les mobiliser, à les produire et à en faire des avantages distinctifs. Les savoirs, les capacités d'apprentissage et de traitement des informations sont alors considérés comme des ressources critiques créatrices de valeur. A ce titre, ils deviennent des objets de gestion en tant que tels. L'idée que les savoirs et les compétences jouent un rôle dans le fonctionnement de l'entreprise n'est certes pas originale ; ce qui est nouveau, c'est d'en faire des ressources à part entière, susceptibles d'être développées, maintenues et utilisées stratégiquement pour créer un avantage durable. Ces notions nécessitent d'être définies, leurs caractéristiques identifiées et leur valeur ajoutée par rapport à d'autres notions évaluée.

Nous identifions deux grands types de convergence dans l'utilisation du concept de compétence en GRH et en stratégie : des modes de définition similaires en termes de savoirs et savoir-faire, des fonctions identiques de renouvellement scientifique et pratique. Nous développons chacun de ces points de convergence.

¹ Evoquant les travaux de Nonaka, nous conserverons le terme de connaissance utilisé par les traducteurs.

Le premier fait du savoir, dans son acception la plus large, une ressource organisationnelle essentielle, qu'il s'agisse des compétences individuelles en GRH, des savoirs et technologies en stratégie. Le concept de compétence occupe une place importante en GRH comme en stratégie. En GRH, il sert à qualifier et gérer les ressources humaines. Il désigne en stratégie certaines ressources intangibles de l'entreprise : ce qu'elle sait faire par opposition à ce qu'elle possède ; parmi ces savoir-faire de l'entreprise, certains sont plus stratégiques que d'autres quand ils fournissent un avantage particulier au client. Dans les deux cas, la compétence est référée au savoir-faire et à la manière dont l'entreprise tire parti de ses savoirs, dans une logique d'innovation. De ce point de vue, GRH et stratégie utilisent de manière analogue le terme de compétence. Elles le déclinent :

- en composants (savoirs, savoir-faire, savoir-être) : si ce triptyque est fréquent dans les instrumentations de GRH, il apparaît aussi en stratégie (cf. par exemple Durand, 2000),

- en niveaux (individu, groupe, organisation) qu'il convient d'articuler.

Cette déclinaison débouche sur l'idée d'une possible intégration, facilitant l'articulation entre GRH et stratégie. Répertoriant les différents usages de la compétence, en vue de les harmoniser, Dejoux (2001) propose ainsi une approche globale et agrégée des compétences, inspirée de Nordhaug. Elle formalise cette approche dans une pyramide qui identifie les niveaux d'analyse et de gestion des compétences ; les compétences individuelles (ou professionnelles), gérées par la DRH, s'agrègent en compétences collectives, gérées par la ligne hiérarchique ; les unes et les autres servent les compétences organisationnelles dont l'identification et le pilotage sont assurés par la direction générale ; celle-ci identifie et sélectionne celles qui seront stratégiques, c'est-à-dire sources d'avantage concurrentiel et de rente à plus long terme. La continuité entre ces différents niveaux de compétences semble aller de soi, sous réserve d'être managée, c'est-à-dire d'assurer le stockage et la transmission des savoirs, via le *knowledge management* par exemple. Cela suppose également leur management possible.

Le savoir fait l'objet d'un traitement analogue. On distingue fréquemment deux types de savoirs : l'un, explicite, codifié, et aisément diffusable, l'autre tacite, incorporé, résultant d'apprentissages en action et de ce fait peu formalisable. Le savoir se développant et se créant par imitation et apprentissage, on identifie par analogie deux grands niveaux d'analyse : l'individu (ou l'équipe de travail) et les apprentissages individuels, l'organisation et l'apprentissage organisationnel ; le premier intéresse la GRH, le second la stratégie. Inscrits dans la mémoire individuelle ou collective des acteurs ou dans des routines et procédures organisationnelles, ces savoirs constituent des ressources organisationnelles étroitement liées à l'histoire de l'entreprise. Le management doit encadrer la production continue de ces savoirs pour alimenter l'innovation. Nonaka et Takeuchi (1997, p. XI) formalisent ainsi, selon leurs propres termes « un modèle générique de la création de connaissances organisationnelles » basé sur la conversion des connaissances tacites en connaissances explicites et vice-versa.

Second point de convergence, le concept de compétence constitue une façon de repenser leurs champs pour les praticiens et pour les chercheurs. Son utilisation relève d'objectifs analogues : conduite et gestion du changement, combinaison renouvelée des ressources existantes et amélioration des interactions entre acteurs et entre services.

Le concept de compétence fondamentale ou compétence-clé (*core competence*) introduit par Prahalad et Hamel (1990) participe d'un renouvellement de la conception de la stratégie et de l'organisation. Définir l'entreprise comme un portefeuille de compétences (Hamel, Prahalad, 1999) ou de savoirs sert surtout à repenser la stratégie dans un contexte d'incertitude et « conduit à de nouvelles théories de l'organisation » (Tarondeau, 1998, p. 3). Cela permet de distinguer les organisations les unes des autres, même lorsqu'elles ont des activités identiques, et d'expliquer leur avantage compétitif par la spécificité de leurs ressources internes ou l'efficacité de leur combinaison. Les savoirs et compétences ne sont donc pas sources d'avantage compétitif en eux-mêmes, mais relativement à l'environnement externe : « les compétences sont issues de la façon dont une firme utilise ses aptitudes et ressources internes par rapport à la concurrence » (Reed & De Filippi, 1990).

La gestion des compétences en GRH définit les conditions dans lesquelles les ressources humaines constituent un avantage compétitif pour l'entreprise. Telle qu'elle est abordée dans le contexte français, la compétence sert à définir de nouvelles règles de gestion et d'organisation : rompre avec les limites d'une logique de poste, individualiser la relation salariale, accompagner d'autres changements dans l'entreprise (techniques, économiques, sociaux)...

Dans les deux cas, la « compétence » sert à redéfinir les relations entre l'entreprise et son contexte. En GRH, l'émergence de la logique compétence est liée à la prise de conscience des insuffisances du modèle taylorien-fordien dans un contexte d'incertitude. Au service de l'adaptation de l'entreprise à son environnement, elle vise explicitement à accroître la flexibilité et la réactivité de l'organisation par une meilleure adéquation des ressources, la redéfinition des emplois et des comportements attendus, le développement et le partage des savoir-faire. En stratégie, la « compétence » sert à asseoir un avantage concurrentiel. Elle procède d'une interprétation différente du contexte : il ne s'agit plus de s'adapter à l'environnement ni de se positionner sur un marché défini mais de construire ce marché et de définir de nouvelles règles concurrentielles, en imposant ses propres solutions techniques comme normes universelles (Hamel, Prahalad, 1999). L'émergence de la compétence en stratégie sert surtout à se distancier de la manière traditionnelle d'expliquer l'avantage concurrentiel.

Des convergences que nous venons de souligner, on pourrait induire l'idée que le concept de compétence introduit une certaine continuité entre les deux champs, la « compétence » en stratégie englobant de manière implicite la dimension humaine. Ces convergences restent toutefois superficielles et ne doivent pas occulter ce qui différencie fondamentalement les deux conceptions de la compétence. Celles-ci se développent chacune selon leur logique propre. Ce n'est pas selon nous, à partir des approches stratégiques de la compétence et du

savoir que l'on peut penser l'intégration entre stratégie et GRH. Les raisons tiennent aux points suivants. La définition des concepts de compétence et de savoir en stratégie s'avère problématique. Leur conception est trop désincarnée pour éclairer de manière pertinente la conduite du changement. Enfin, à la différence de la compétence en GRH, la portée opératoire des concepts de compétences et de savoirs en stratégie reste limitée.

2. Des problèmes de définition

La multiplicité des approches centrées sur les ressources internes en stratégie tend à estomper les frontières entre les notions de ressources, de compétences et de savoirs. Les approches basées sur les savoirs semblent prolonger celles basées sur les compétences : toutefois certaines contributions à l'approche par les ressources se concentraient déjà sur le savoir. Des chercheurs assimilent savoirs et ressources (Conner et Prahalad, 1996 ; Kogut et Zander, 1992 ; Teece, 1998), d'autres estiment nécessaire de distinguer approche basée sur les ressources et théorie de la firme basée sur le savoir (Grant, 1996 ; Spender, 1996). Ces approches diffèrent en fonction de la place qu'elles accordent au savoir : ressource centrale, ressource parmi d'autres ou élément d'une compétence fondamentale. Mais leur comparaison montre que les notions désignant ces ressources internes posent de réels problèmes de définition. D'une part, elles se définissent les unes par les autres ; d'autre part, leur caractérisation intrinsèque est problématique.

On constate tout d'abord qu'elles s'entre-définissent : les démarcations entre les notions de compétence, de ressource et de savoir restent floues en stratégie. Nous en donnerons deux exemples. Pour Hamel et Prahalad (1999) « une compétence fondamentale, c'est, cela va de soi, une aptitude, un savoir-faire » (p. 220) ; pour autant ils n'assimilent pas compétence fondamentale et savoir particulier. Celle-ci est « un ensemble de plusieurs savoirs et de technologies », reliés entre eux (p. 215). Les auteurs reconnaissent néanmoins que la frontière entre les deux est parfois difficile à définir mais la dimension technologique de la compétence fondamentale reste prédominante dans les exemples auxquels ils se réfèrent (Koenig, 1999, p. 231-232).

Tarondeau (1998, p. 5) caractérise les savoirs conférant un avantage concurrentiel durable dans les termes employés pour désigner les compétences stratégiques : ils sont rares, peu imitables, peu accessibles sur le marché. Pour cet auteur, « les ressources tacites sont essentiellement des savoirs et des compétences qui ne sont pas transmissibles par codification dans un langage accessible à autrui » (p. 63). Il emprunte à Winter une taxonomie des compétences, formulée dans des termes utilisés habituellement pour le savoir et sa transférabilité : caractère explicite ou tacite, enseignable ou non, articulé ou non, observable en action ou non... On constate que les termes sont utilisés de manière presque interchangeable et la difficulté de les définir en substance débouche rapidement sur des formes de tautologie.

Les auteurs sont également amenés à proposer leur propre définition, en fonction de leurs objectifs, de leur appartenance disciplinaire et de leur souci de se démarquer des définitions existantes. Sous prétexte de dénoncer son

assimilation à l'information chez les économistes, Foray (2000, p.9) définit la connaissance comme une capacité « que donne la connaissance à engendrer, extrapoler et inférer de nouvelles connaissances et informations ». Il oppose cette capacité cognitive aux « savoirs », « c'est-à-dire les connaissances, dont la propriété essentielle est de pouvoir par elles-mêmes engendrer de nouvelles connaissances » (id., p.7). Ces définitions visent à cerner le champ d'une économie de la connaissance par rapport à l'économie du savoir et l'économie de l'information, mais ne parviennent pas réellement à clarifier les concepts.

On constate ensuite que l'effort de caractérisation intrinsèque des concepts est source de confusions supplémentaires et de débats réitérés. Le cas du savoir nous semble révélateur, comme en témoignent de récents numéros spéciaux de revues (*California Management Review, Journal of Management Studies, Organization, Organization Science, Strategic Management Journal*).

Le flou et l'inconsistance de ses définitions sont souvent dénoncés (Alvesson, Kärreman, 2001 ; Fahey, Prusak, 1998 ; Tsoukas, Vladimirou, 2001). Les définitions proposées sont soit trop extensives, soit trop restrictives. Dans le premier cas, elles englobent un grand nombre d'éléments hétérogènes : valeurs, cadres d'expérience, information contextuelle, croyances, expertise, culture, routines organisationnelles... La notion de savoir prend alors une portée tellement générale qu'elle perd de sa valeur tant opératoire qu'explicative. Dans le second cas, faute de définition générique, le savoir est fragmenté en un ensemble de catégories (encyclopédique, procédural, théorique, pratique, tacite, contextuel...) dont l'unité, l'homogénéité et la cohérence font défaut. Par exemple, Teece (1998, p. 63-65) ne définit le savoir qu'à travers une série d'oppositions : codifié/tacite, observable/non observable dans l'usage, positif/négatif, autonome/systémique, protégé/non protégé par des lois sur la propriété intellectuelle. Une telle caractérisation, fragmentée et dichotomique, est-elle bien conciliable avec la thèse de la connaissance comme actif créateur de valeur ?

Ces problèmes de définition débouchent sur le paradoxe suivant. Moins on sait définir le savoir, plus on cherche à le gérer ; et on le gère parce qu'on le considère a priori comme une ressource créatrice d'avantage concurrentiel, ce que Swan et Scarbrough (2001, p. 914) appellent le syllogisme majeur du *knowledge management*.

3. Une conception désincarnée

Faute de pouvoir définir le savoir, il est tentant d'en faire une ressource objectivable et il va de soi qu'il se prête à une objectivation plus ou moins poussée. Celle-ci favorise l'idée que le savoir est un objet de gestion en soi, facile à manipuler et en particulier à stocker. Les technologies de l'information apportent alors leurs solutions au stockage et à la diffusion des données.

Mais ce « traitement matériel » du savoir réduit la connaissance à un ensemble d'informations formatées, structurées, compilées (McDermott, 1999 ; Pfeffer, Sutton, 1999 ; Ruggles, 1998). Les problèmes et les solutions sont d'ordre essentiellement technologique. L'enquête commentée par Ruggles (1998) montre ainsi que les réalisations d'entreprises en matière de *knowledge management*

sont massivement liées à l'implantation d'intranets, de bases de données, de *groupwares* et d'outils d'aide à la décision. A ce titre, l'objectivation donne une emprise supplémentaire au déterminisme technologique (McDermott, 1999). Il s'agit là de la version « hard » du *knowledge management*.

On lui oppose souvent une version « soft », plus centrée sur les dimensions sociale et processuelle de la connaissance (*knowing*) (Cook, Brown, 1999 ; Fahey, Prusak, 1998 ; Swan, Scarbrough, 2001, p. 914) ; mais même dans ce cadre, les auteurs ne s'affranchissent pas totalement de la première conception. C'est là l'une des contradictions majeures de ces analyses du *knowledge management* ainsi que le soulignent Pfeffer et Sutton (1999) : même les approches sociales ne sont pas indemnes de biais technologiques. Nombre de travaux se focalisent sur les industries du savoir (*knowledge-intensive firms*) comme champ empirique ou terrain d'application privilégié ou encore sur l'innovation comme finalité majeure de la création de connaissance (Nonaka, Takeuchi, 1997).

Cela débouche globalement sur des formes de réification contestables. Nous en donnerons les exemples suivants, tirés des versions technologiques et sociales.

Le savoir peut être traité comme un bien marchand. Certains auteurs raisonnent en termes de marché interne du savoir, avec ses acheteurs, ses vendeurs et ses « agents de change » (*brokers*) (Cohen, 1998, p. 31). D'autres attirent l'attention sur le problème de sa mesure (par exemple Glazer, 1998) et la nécessité de se doter de référentiels et d'unités de mesure (« *milestones and metrics* », Cohen, 1998, p. 32). En définissant le savoir par le fait qu'il est ou non protégé par des lois sur la propriété intellectuelle, Teece (1998, p. 65) suppose implicitement qu'il constitue un objet de propriété.

Ainsi objectivé, le savoir peut faire l'objet d'une transmission sans heurt ni tension, grâce à l'opération de conversion (Nonaka, Takeuchi, 1997). Celle-ci s'effectue sans difficulté : la connaissance tacite est convertie en connaissance explicite, qui est à son tour intériorisée. Pour les auteurs, une telle conversion est rendue possible par la complémentarité de ces deux types de connaissances qui « interagissent et s'échangent l'une avec l'autre pour créer quelque chose de nouveau » (*ibid.*, p. 257). Bien plus, un savoir-faire issu d'une habileté particulière, peut être capté et objectivé dans un produit technologique (cf l'incorporation dans un appareil électroménager du savoir-faire d'un maître boulanger, expert dans l'art du pétrissage de la pâte ; *ibid.*, p. 120).

La plupart des travaux sur le *knowledge management* débattent largement de la nature du savoir et de son rapport à l'information, mais achoppent sur la question de son rapport à l'action. Ils sont de fait amenés à réduire le savoir à un stock de données ou d'informations car ils excluent l'acteur de leur réflexion. Or le savoir reste inerte et inactif sans appropriation et interprétation par des acteurs en vue d'une action. Un savoir qui n'est pas intégré dans des schèmes opératoires reste inopérant (Piaget, 1970) et pour être pertinent dans un contexte donné, il requiert d'être interprété et finalisé. Enfin, c'est dans la confrontation à l'action et dans l'interaction que le sujet produit du savoir et développe sa capacité à connaître.

On peut aussi se demander si tout savoir est nécessairement utile, efficace et pour qui (Fahey, Prusak, 1998 ; Alvesson, Kärreman, 2001) : ce n'est pas le savoir

en soi qui intéresse les entreprises mais son utilisation pour une meilleure performance et sa traduction en action. Pour Pfeffer et Sutton (1999), les différences de performance entre firmes s'expliquent moins par le caractère élaboré ou objectif du savoir que par la capacité à transformer le savoir en action. Ne s'agit-il pas là fondamentalement d'une question de compétence ?

L'objectivation du savoir dans le *knowledge management* a pour corollaire l'exclusion de l'acteur. C'est d'ailleurs cette exclusion qui rend le savoir si facilement gérable, du moins en apparence. Cela permet d'évacuer les enjeux de pouvoir liés à la détention ou à la captation du savoir. C'est aussi une manière de lisser le passage de l'individuel au collectif et du collectif à l'organisationnel, comme dans le modèle de la spirale de Nonaka. La complexité de l'articulation de ces différents niveaux et des apprentissages afférents est gommée.

La même critique peut être adressée à la compétence en stratégie, elle aussi coupée de son substrat humain originel. Les compétences individuelles ciblées en GRH n'ont qu'une place très marginale dans les compétences fondamentales : elles émargent essentiellement au « processus productif (qualité, flexibilité, rapidité d'exécution, respect des délais...) » (Hamel cité par Koenig, 2000, p. 228), deuxième des trois grands champs de compétences fondamentales. Leur développement n'est jamais que le produit d'une stratégie d'adaptation, indispensable à la survie de toute entreprise. Si elle est un « impératif universel », « au fond, la réforme interne n'est qu'une tâche secondaire » (Hamel et Prahalad, 1999, p. 29). La place laissée aux acteurs dans la construction d'un avantage compétitif paraît bien accessoire et la GRH ne joue un rôle ni stratégique ni déterminant, elle apparaît confinée à un rôle d'intendance.

La présence des acteurs se limite aux dirigeants ; un rôle prééminent est accordé à la capacité de clairvoyance du stratège, qui s'exerce à l'égard des tendances porteuses de changement. On peut se demander si parlant de compétences stratégiques, on ne désigne pas subrepticement les compétences des stratèges, par ailleurs traduites en termes d'intention, de vision, de capacité d'anticipation.

4. Des concepts peu opératoires

On comprend dès lors que la portée opératoire de ces concepts soit finalement limitée. Ce constat est d'ailleurs assez largement partagé par les spécialistes en stratégie. Ces impasses des concepts de compétence et de savoir en stratégie nous paraissent tenir pour partie à deux raisons.

D'une part, les conceptualisations proposées occultent ce qu'elles doivent à leur contexte d'émergence. Koenig (2000, p. 233) rappelle que les *core competences* traduisent un souci particulier d'intégration, suscité par la situation des grandes entreprises américaines au début des années quatre-vingt-dix (compétition interne exacerbée, cloisonnements multiples...). Le regain d'intérêt pour la notion de savoir et l'essor du *knowledge management* sont largement liés au développement des technologies de l'information et de la communication ainsi qu'aux problèmes de gestion rencontrés dans les industries du savoir, notamment dans les cabinets de conseil (Grimand, 2002) : volatilité du savoir en cas de turn-

over important, risque de rétention de savoir, rentabilisation des apprentissages individuels... Cette contextualité des concepts pose la question de la légitimité de leur transfert hors de ces contextes, donc de leur généralisation.

D'autre part, ces conceptualisations sont liées à la façon dont sont pensés les liens entre théorie et pratique, savoir et action. Ceci est manifeste dans le cas de la compétence. La conceptualisation de la compétence en stratégie ne résulte pas de la formalisation de pratiques mais d'emblée d'élaborations théoriques dans le champ académique. L'identification des compétences fondamentales n'est faite qu'a posteriori pour expliquer le succès d'une entreprise. « Aucune prescription pour d'autres firmes ne peut être inférée du succès de l'une d'entre elles » (Tarondeau, 1999, p. 28) dans la mesure où c'est leur caractère idiosyncrasique et contextuel qui les rend stratégiques. L'impossibilité d'identifier a priori les compétences stratégiques et leur caractère inobservable limite fortement la portée opérationnelle et prescriptive du concept : elles n'ont qu'une portée explicative et leur instrumentation s'en ressent fortement.

Le problème est un peu différent pour le *knowledge management*. C'est ici l'excès d'instrumentalisation qui est mis en cause ; le primat accordé à la technologie déconnecte le savoir de son usage (Fahey, Prusak, 1998), voire renforce l'écart entre le savoir et l'action (Pfeffer, Sutton, 1999), pour les raisons évoquées précédemment. L'idée de capter le savoir pour l'inscrire dans des supports techniques et en contrôler l'usage et la diffusion n'est pas neuve, elle réapparaît à chaque avancée technologique. On peut se demander si la captation du savoir dans des systèmes d'information ne constitue pas aujourd'hui une fin en soi. Elle est l'expression d'une compétence spécifique au sein des entreprises ; elle est aussi une façon d'évacuer certains problèmes de GRH liés aux exigences et à la mobilité des cadres experts. Le regain d'intérêt pour les savoirs tacites aujourd'hui manifeste en quelque sorte la résistance de l'objet : le savoir ne se limite pas au produit de la connaissance, il suppose l'existence d'un sujet connaissant et agissant, engagé dans des interactions de travail.

En termes de portée opératoire, il y a là des différences fondamentales avec la notion de compétence en GRH. Celle-ci trouve son origine dans des pratiques d'entreprises pour faire a posteriori l'objet de travaux de recherche et de conceptualisation. Les problèmes liés à sa définition y sont moins embarrassants dans la mesure où celle-ci est subordonnée à l'instrumentation qu'on en fait en entreprise. Du même coup une définition substantive importe peu et l'intérêt de la notion est avant tout heuristique pour le chercheur comme pour le praticien : la compétence permet au praticien de renouveler les pratiques de gestion et les modes d'organisation du travail, le chercheur en analyse et en évalue les effets. La notion de compétence est ainsi fortement contextualisée pour l'un comme pour l'autre et cette dimension contextuelle est d'emblée intégrée à la réflexion qu'elle suscite.

Pour clore cette partie, nous évoquerons l'exemple suivant, à titre d'illustration. L'un de nos étudiants a mené, à la demande du directeur de la stratégie d'un groupe industriel, une étude² visant à identifier, en vue de les instrumenter, les compétences fondamentales, telles que définies par Hamel et

² Soumise à une stricte confidentialité par l'entreprise.

Prahalad. Des entretiens semi-directifs auprès de 31 dirigeants, ressortent les éléments suivants

- Le foisonnement et la dispersion des compétences identifiées (18) sont contradictoires avec l'idée que les compétences fondamentales sont largement partagées et en nombre réduit
- Leur perception est fortement liée à la fonction occupée ! Outre le narcissisme patent et les cloisonnements fonctionnels qu'elle révèle, cette perception montre la difficulté de penser et mettre en oeuvre la transversalité donnée comme un caractère essentiel des compétences fondamentales
- Parmi les plus citées, figurent largement en tête le « caractère français », relayée par l'attachement à l'entreprise, la gestion des réseaux de distribution, et l'innovation de produit. Objet d'un discours institutionnel prégnant, cette dernière est aussi considérée comme allant de soi : elle est par définition stratégique.
- Les compétences touchant à la technologie sont quasiment absentes, ce qui semble paradoxal. En fait, il existe un consensus important sur l'absence de compétence en matière de process et sur un ensemble de dysfonctionnements organisationnels au niveau du processus productif. Les « incompétences » fondamentales (*core rigidities*) ont été spontanément évoquées et plus facilement identifiées. Elles révèlent d'ailleurs une certaine ambivalence : dans ce registre, certains considèrent le « caractère français » et l'attachement à l'entreprise issu d'une gestion humaniste comme sources d'inertie.
- Les savoir-faire internes au niveau de la production sans être niés ne sont pas considérés comme stratégiques. S'il apparaît vital pour les dirigeants interviewés de conserver la maîtrise de la conception et de la commercialisation, certains évoquent la possibilité de sous-traiter à terme l'activité industrielle.

Cette étude de cas souligne la difficulté d'identifier les compétences fondamentales et du même coup d'en faire un outil de gestion. Le poids des représentations dominantes ressort également et le raisonnement en termes de facteurs clés de succès reste prégnant. Elle montre aussi la faible place laissée aux dimensions organisationnelles et sociales (davantage évoquées comme sources de rigidités) et donc l'absence d'incidence stratégique de la GRH. Cela n'exclut toutefois pas la conclusion d'un accord de professionnalisation des opérateurs, fondé sur la gestion des compétences. On pourrait y voir le signe d'un certain cloisonnement entre GRH et stratégie.

II. LA GESTION DES COMPETENCES : DES SAVOIRS POUR L'ACTION

La comparaison menée montre que ces pratiques managériales se développent de manière parallèle, sans lien entre elles. Le *knowledge management* reste l'apanage des spécialistes des systèmes d'information, les compétences individuelles celui des DRH, les compétences clés celui des stratèges. Cette

segmentation des pratiques réactive des cloisonnements fonctionnels autant que disciplinaires et des dichotomies traditionnelles : conception - exécution, codification - expérimentation, individu - organisation. Elle repose par là même la question de leur articulation : n'est-ce pas là justement le rôle du management ? Ce qui est en jeu, c'est bien l'articulation entre savoir et action. C'était déjà l'objet des travaux sur l'apprentissage organisationnel mais les approches en termes de compétences et de savoirs qui les prolongent témoignent de la difficulté à capitaliser les savoirs en management.

Référées à l'action, les frontières entre compétences et savoirs deviennent secondaires et ce qui importe alors, ce sont davantage les conditions organisationnelles de l'apprentissage. Cette seconde partie s'intéresse à la connaissance en tant que processus et à son développement aux niveaux individuel et collectif. Dans cette perspective, nous accordons une importance particulière aux règles comme dispositifs organisationnels d'action et de connaissance (Reynaud, 1993 ; Favereau, 1989). Nous faisons du développement d'espaces de négociation autour de la règle un vecteur d'apprentissage tant organisationnel qu'individuel.

Nous nous appuyons sur l'étude d'un cas qui, prenant le contre-pied des pratiques habituelles de gestion des compétences, favorise un large mouvement d'expérimentation. Cela nous permet d'avancer un certain nombre de propositions visant à éviter les écueils mis en avant dans la première partie.

1. Une étude de cas : la gestion des compétences comme processus émergent

Le projet que nous présentons est issu du secteur de la grande distribution, dans une enseigne dominée par une forte centralisation des pouvoirs, une logique taylorienne de division des tâches, une culture dominante de service au client et un management qui se veut participatif. Le projet concerne un magasin de cette enseigne et a pour objet l'autonomisation des employés libre-service. Il est piloté par le responsable des ressources humaines du magasin, connu pour son charisme. Cet exemple est paradoxal dans la mesure où il prend le contre-pied des démarches compétences telles qu'elles sont habituellement conduites. D'une part, il privilégie le point de vue des salariés, à partir d'une réflexion collective sur le sens au travail et le désir d'implication de chacun. D'autre part, il postule explicitement l'existence de compétences et de potentiels qui ne demandent qu'à se révéler et à s'exercer, à condition que l'organisation leur en donne les moyens. Enfin, loin de définir le profil et les objectifs attendus de l'employé libre-service (ELS), il invite les salariés à exprimer leur propre « vision » du magasin de demain, à la formaliser dans quelques mots d'ordre partagés collectivement et à se doter d'un projet pour le magasin.

Le projet d'autonomisation des ELS se fonde ainsi sur un vaste mouvement d'expérimentation, se diffusant progressivement à tous les acteurs. Il invite les salariés à prendre des initiatives et l'encadrement à les soutenir. De son côté, le responsable RH s'engage à trouver les moyens organisationnels de soutien, reconnaissance et valorisation des compétences mises en oeuvre. A ce titre, il

exploitera une ligne de la convention collective lui permettant de créer un poste de gestionnaire de sous-rayon. Progressivement, l'ensemble du magasin sera structuré en sous-rayons placés sous l'entière responsabilité d'un ELS.

L'autonomisation des ELS passe par la conquête d'un espace de travail qui dépasse largement le cadre de la tâche assignée et s'organise autour de deux axes majeurs, créateurs de sens et de valeur : en amont, l'appropriation des produits ; en aval, l'observation et l'analyse du geste d'achat. Ces deux axes vont progressivement modifier l'espace de vente : diversification des produits, réaménagement du linéaire pour valoriser les produits, contact direct avec le client et relation de conseil. Il y a là une rupture relativement importante avec la logique de gestion imposée par l'enseigne, mais celle-ci sera acceptée en raison des résultats spectaculaires du magasin. L'idée d'un projet intrinsèque aux magasins sera même retenue par la direction.

L'appropriation des produits mobilise des logiques d'action diverses : au départ, une connaissance accrue des produits existants et de leurs caractéristiques, à l'arrivée, un jugement sur la pertinence des produits (en termes de chiffres d'affaires), favorisé par l'observation du geste d'achat et l'analyse des résultats. Connaître les produits disponibles obligera les salariés à s'approprier l'outil informatique pour, dans un second temps, « jouer » avec les règles imposées par la centrale d'achat, et par exemple, élargir la gamme en s'annexant des produits disponibles dans d'autres régions, ou doubler les quantités prévues, etc. La connaissance des spécificités d'un produit passe par un « retour aux sources », conduisant les ELS vers les producteurs. Jonglant avec les opportunités de son budget formation, le RRH organise des visites-apprentissages chez les ostréiculteurs, saliniers, éleveurs, chevillards, etc. Les savoirs acquis transforment les identités des vendeurs et donnent un sens nouveau au service au client.

L'implication dans le choix des produits vendus conduit les ELS à interroger les conditions de leur valorisation et à se doter d'outils leur permettant de définir une stratégie de vente. Ils s'approprient alors les règles d'organisation du linéaire et des surfaces de vente. Ceci les amène à négocier le « mètre linéaire » en fonction de la saisonnalité des produits et à créer des outils très simples de suivi des produits et des ventes en vue d'anticiper la conduite à tenir pour l'année suivante. Réunions et manifestations institutionnelles assurent la diffusion et la valorisation de ces innovations de gestion, étendues dans certains cas à l'ensemble du magasin.

La logique dominante est celle de l'expérimentation dans la mesure où les ELS doivent trouver par eux-mêmes les moyens de leur autonomie. On observe qu'ils « font avec » les ressources et possibilités existantes : maîtriser le logiciel d'approvisionnement leur permet d'en déceler et d'en exploiter les défaillances et de contourner ses limites. Tester une gamme élargie de produits les amène à des décisions concernant la politique de produit de leur sous-rayon : ils privilégieront par exemple les produits à forte marge sur la vente de masse. Progressivement c'est toute la politique de produit du magasin qui évolue et transforme les habitudes d'achat, voire la clientèle. Pendant plus de trois ans, le magasin prendra des allures de foire et suscitera l'intérêt des médias et de nombreuses

entreprises de la région, à l'affût de recettes pour développer l'implication et la compétence. Or cette expérience doit son succès non pas à l'application de recettes mais au caractère émergent et processuel de l'apprentissage. Elle accorde un rôle central à l'individu dans la construction des savoirs et des compétences.

2. La double dimension, personnelle et organisationnelle, de la connaissance

Il y a management de la connaissance, selon nous, à partir du moment où l'on interroge la façon dont les acteurs mobilisent le savoir dans leur travail ; où l'on favorise les opportunités d'apprendre en faisant (*learning by doing*) et d'échanger sur l'action, au sein de collectifs de travail ; où l'on réfléchit aux conditions d'exercice et aux moyens alloués pour transformer individuellement et collectivement les savoirs en action, pour en inférer de nouveaux, pour innover sur le plan des produits ou de l'organisation. Ne s'agit-il pas là des enjeux majeurs d'une gestion des compétences ?

Au-delà de l'instrumentation assurée par les responsables RH, ces enjeux prennent forme au travers de processus émergents, liés aux apprentissages individuels mais aussi collectifs ; ceux-ci transforment comportements, identités et relations au travail. Ces apprentissages affectent l'organisation dans la mesure où ils débouchent sur une redistribution des rôles et des savoirs, sur des changements de règles en tant que principes organisateurs de l'action. Une telle problématique n'est pas nouvelle ; elle interroge sans doute moins la connaissance en elle-même que les conditions organisationnelles de l'action, à travers ses règles, ses valeurs, les modes de management. C'est ce que montre l'exemple précédent. En se focalisant sur l'individu et sa capacité à interagir avec un environnement donné pour s'inscrire utilement dans un système organisé, le RRH privilégie explicitement l'initiative et la quête de sens pour chacun. Le changement n'est ni programmé ni conduit de manière centralisée, il émerge de l'appropriation par les acteurs des contextes d'action avec leurs contraintes et leurs opportunités.

Dans une organisation, le savoir est en effet toujours « situé », « inscrit » : dans des habiletés gestuelles, des routines organisationnelles, des schémas cognitifs, des cultures, des procédures et des normes, etc. Blackler (1995) rappelle ainsi que les représentations traditionnelles du savoir dans la littérature sur les organisations relèvent de cinq grands types, différenciés selon leur « localisation » : « *embodied, embedded, embrained, encultured and encoded* ». La récurrence du préfixe en anglais souligne la matérialisation et l'incorporation du savoir. Ces différentes variantes du savoir existent conjointement dans une organisation et interagissent étroitement. Dès lors, un raisonnement en termes de conversion de tacite en explicite (Nonaka, Takeuchi, 1997) relève d'une vision partielle du processus de création de connaissances.

Tsoukas et Vladimirou (2001) montrent que toute connaissance est à la fois irréductiblement personnelle et ancrée dans des définitions sociales partagées par une communauté. A cet égard, ils restituent une place centrale à l'acteur : il

interprète en permanence les prescriptions formalisées par l'organisation pour les adapter à un contexte particulier. L'acteur compétent est celui qui articule de manière pertinente connaissance et action, qui enrichit et relance l'une par l'autre. En situation professionnelle, il est amené à juger de la pertinence d'un savoir et à interpréter les règles de l'action. Ces règles incarnent par ailleurs une dimension organisationnelle du savoir. Les auteurs retiennent ainsi deux acceptions du savoir organisationnel : un sens faible, parce que l'organisation est le cadre dans lequel les individus créent, développent et transmettent le savoir ; un sens fort, parce qu'elle produit un ensemble de règles, constituant un répertoire de réponses dont la pertinence est validée par l'expérience.

Un enjeu essentiel du management est alors selon nous, de reconnaître la pluralité des savoirs pour gérer leur complémentarité. Les raisons en sont les suivantes. D'une part, les acteurs y sont confrontés en situation de travail : ils doivent par exemple concilier l'utilisation d'un outil, la cadence fixée, la résistance du matériau, le respect des normes de qualité, l'interaction avec une équipe de travail etc. D'autre part, ils sont contraints pour agir d'instrumentaliser leurs savoirs, c'est-à-dire de les utiliser comme des outils (Tsoukas, Vladimirou, 2001) jusqu'à les assimiler suffisamment pour mener à bien la tâche entreprise. On touche là à ce qu'on appelle savoir tacite, qui constitue une dimension centrale du développement des compétences. Or il n'y a compétence, c'est-à-dire action réussie que si le savoir est intégré donc pour partie tacite.

En effet, lorsqu'il apprend à se servir d'un outil, l'individu fait de cet apprentissage une fin en soi ; quand il en a acquis la maîtrise, il devient inconscient du geste accompli pour se concentrer sur les potentialités de l'outil par rapport aux objectifs fixés, sur les données de l'action, dans ce qu'elles ont de récurrent ou de nouveau. La répétition de l'action permet à l'acteur d'incorporer l'outil, qu'il soit matériel ou intellectuel. Cette incorporation signifie que l'acteur déplace progressivement sa conscience, de l'utilisation de l'outil vers la finalité de cet usage. Il mobilise ce que son expérience lui a appris pour faire un diagnostic ou anticiper les événements à venir. L'acteur enrichit ainsi sa connaissance et rôde sa capacité d'action au fur et à mesure que se vérifie la pertinence de son jugement (Tsoukas, Vladimirou, 2001). Il y a ainsi un développement en spirale des connaissances. Mais il ne faut pas oublier ce qu'il doit aux règles qui encadrent l'action. Nous revenons maintenant sur le rôle que nous reconnaissons aux règles dans la structuration des compétences (Dietrich, 1999).

3. Les règles comme dispositifs d'apprentissages

Le concept de compétence tel qu'on peut l'utiliser en GRH nous semble de plus grande portée opératoire que celui de savoir : il désigne en effet un savoir en acte dans un contexte donné, finalisé par des objectifs, et permet d'interroger les interactions individu-organisation, notamment au travers des règles d'organisation du travail. Rappelons brièvement quelques-unes de ses caractéristiques, essentielles à notre propos.

Qu'on la définisse comme un savoir-faire opérationnel validé ou une capacité à résoudre des problèmes, la compétence exprime la conformité du comportement attendu à une situation donnée. Sa mise en oeuvre suppose l'appropriation par l'acteur d'un ensemble de savoirs formalisés (théoriques, techniques), pratiques ou élaborés dans l'expérience, (incorporés dans des habiletés gestuelles ou des automatismes de raisonnement), de représentations (croyances, normes et valeurs concernant les dispositifs d'action, appareils, matériaux, produits), de règles techniques et sociales ; elle suppose leur articulation raisonnée dans une stratégie de connaissance et d'action, selon un double processus d'assimilation et d'accommodation. La compétence se construit ainsi à la jonction des connaissances explicite et tacite, de lois générales et de leur application à des contextes particuliers. Ce concept permet d'englober les différents types de savoirs évoqués précédemment, leurs dynamiques et leurs tensions. La compétence en GRH est ainsi indissociable de l'action, dont elle assure la réussite, et des contextes d'action dans laquelle elle se construit et s'éprouve.

La règle joue un rôle central dans la manière dont l'individu appréhende son contexte de travail et donc dans la façon dont se structurent ses compétences. En tant que dispositif organisationnel d'action et de connaissance, elle permet à l'acteur d'appréhender son contexte de travail : elle lui offre une procédure d'action lui permettant d'utiliser et de finaliser ses connaissances ; dans le même temps, l'acteur fait l'expérience de son incomplétude et développe au cours de cette confrontation à la règle, des façons d'agir et des savoirs nouveaux. Ceux-ci sont souvent qualifiés d'informels ou de tacites quand ils se développent dans les failles de la règle formelle. Toute règle nécessite donc d'être appropriée par les acteurs pour permettre des apprentissages nouveaux.

Les règles sont pour l'entreprise une façon de capitaliser des savoirs, une fois leur efficacité prouvée par l'expérience. Elles résument des apprentissages passés et distribuent la connaissance en sélectionnant les savoirs nécessaires à la conduite des opérations ou à l'atteinte des objectifs.

Telle qu'élaborée par les concepteurs, la règle reste une hypothèse tant qu'elle n'est pas validée par les exécutants ; elle permet un apprentissage croisé dès lors que les acteurs coopèrent (Hatchuel, 1994). Une telle coopération implique bien sûr des choix managériaux fondés sur les deux prémisses suivantes :

- d'une part accepter la pluralité et la complémentarité des sources de connaissances et reconnaître la légitimité des savoirs tacites des exécutants même dans des dispositifs techniques complexes ;

- d'autre part favoriser l'analyse réflexive des contextes d'action. Invitant les collectifs de travail à revenir sur l'action conduite et ses résultats, elle leur permet de construire un savoir sur le savoir de l'action qui développe leur intelligence des situations. Une telle démarche doit être incitée par l'encadrement pour être véritablement légitime et productive. Elle peut être alors génératrice de règles et de façons de faire nouvelles.

Manager les connaissances, ce n'est donc pas tant capter, stocker, diffuser des savoirs, ou convertir le tacite en explicite, que favoriser des espaces de négociation autour de la règle et des dispositifs d'action. Cela permet aux communautés de travail de partager leurs représentations des problèmes

rencontrés, sachant que ces dernières sont en partie déterminées par la position occupée dans le processus de travail ; un tel partage permet de comprendre plus finement les déterminants de l'action propres aux uns et aux autres ; il améliore les relations interpersonnelles, favorise la confiance et facilite la coordination entre acteurs, entre services. Sur cette base, il est possible de construire un répertoire de situations et de solutions qui à la fois enrichit la connaissance individuelle et procède à une certaine codification du savoir-faire collectif. Il y a là une dimension essentielle de l'apprentissage, celle de la gestion de l'expérience, tournée vers l'accumulation ou la formalisation des savoirs en vue de leur diffusion.

Toutefois ce type d'apprentissage ne suffit plus dans un environnement complexe où il est surtout nécessaire de changer les cadres d'analyse et la façon d'appréhender les problèmes et les situations. Il est alors nécessaire de désapprendre pour apprendre, comme l'ont montré les travaux sur l'apprentissage organisationnel, avec la notion de *unlearning* (Easterby-Smith et al., 2000) et de favoriser le travail interprétatif (Koenig, 1996, p. 40). Celui-ci passe par des expérimentations, des essais-erreurs et la construction d'heuristiques. Il suppose une autonomie accrue, des marges de liberté en termes de rôles et de pouvoir, un droit à l'erreur.

Ouvrir des espaces de négociation autour de la règle, c'est donner aux individus et aux collectifs de travail les moyens intellectuels et pratiques de gérer l'articulation entre ces deux logiques en tension : celle de la formalisation et celle de l'expérimentation. Celles-ci sont en effet complémentaires et contradictoires, l'une guide et contraint tout à la fois l'individu dans son action, l'autre incite à l'exploration et à la production de sens, comme on l'a vu dans l'étude de cas. Il y a apprentissage organisationnel lorsque l'autonomie acquise modifie progressivement les modes d'organisation et de coordination du travail et transforme les situations.

CONCLUSION

Notre question de départ était : dans quelle mesure les concepts de compétences fondamentales et de savoir offrent-elles des opportunités pour une meilleure intégration entre stratégie et GRH ? Nous avons souligné que ces deux notions permettent de repenser l'entreprise de façon novatrice ; elles mettent l'accent sur l'importance des savoirs et savoir-faire comme ressources internes de l'entreprise. Mais elles traitent ces ressources internes de manière si abstraite que, du point de vue de notre problématique, elles présentent de sérieuses limites. Une revue de littérature sur le *knowledge management* et une réflexion sur l'articulation entre compétences centrales et compétences des salariés nous ont permis de mettre en évidence ces limites. Elles touchent pour l'essentiel aux formes de réification dont font preuve le *knowledge management* ou le management des *core competences* et à la place réduite qu'ils accordent aux acteurs.

A l'inverse, la gestion des compétences en GRH est contrainte de se focaliser sur les acteurs et sur l'action pour convaincre les salariés des efforts à consentir

et pour négocier de nouvelles règles de gestion et d'organisation et donc pour être opérationnelle. Mais à se focaliser sur les acteurs, elle occulte bien souvent l'importance des dimensions organisationnelles dans la structuration des compétences et ignore les apprentissages nécessaires à leur développement. Il n'est pas certain non plus qu'elle parvienne toujours à prendre en compte les savoirs tacites des exécutants, ni à reconnaître leur pertinence. C'est sans doute un des paradoxes de la gestion des compétences dans la mesure où le concept lui-même intègre le lien entre savoir et action. A ce titre une théorisation des liens entre savoirs, compétences et action reste à élaborer en gestion.

BIBLIOGRAPHIE

Alvesson M., Kärreman D. (2001) « Odd couple: making sense of the curious concept of knowledge management », *Journal of Management Studies*, 38/7, p. 995-1017.

Blackler F. (1995) « Knowledge, knowledge work and organisations: an overview and interpretation », *Organization Studies*, 16/6, p. 1021-1046.

Cohen D. (1998) « Toward a knowledge context: report on the first annual U.C. Berkeley forum on knowledge and the firm », *California Management Review*, 40/3, p. 22-39.

Conner K.R., Prahalad C.K., (1996) « A resource-based theory of the firm: knowledge versus opportunism », *Organization Science*, 7/5, p. 477-501.

Cook S.D.N., Brown J.S. (1999) « Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing », *Organization Science*, 10/4, p. 381-400.

Dejoux C. (2001) *Les compétences au coeur de l'entreprise*, Paris : Ed. d'Organisation.

Dietrich A. (1999) « La dynamique des compétences, point aveugle des techniques managériales », *Formation Emploi*, n° 67, juillet-septembre, p. 9-23.

Durand T. (2000) « L'alchimie de la compétence », *Revue Française de Gestion*, janvier-février, p. 84-102.

Easterby-Smith M., Crossan M., Nicolini D. (2000) « Organizational learning: debates past, present and future », *Journal of Management Studies*, 37/6, p. 783-796.

Fahey L., Prusak L. (1998) « The eleven deadliest sins of knowledge management », *California Management Review*, 40/3, p. 265-276.

Favereau O. (1989) « Marchés internes, marchés externes », *Revue économique*, mars, n°2, p. 273-328.

Foray D. (2000) *L'économie de la connaissance*, Paris : La Découverte.

Glazer R. (1998) « Measuring the knower: towards a theory of knowledge equity », *California Management Review*, 40/3, p. 175-194.

Grant R.M. (1996) « Toward a knowledge-based theory of the firm », *Strategic Management Journal*, 17, Winter special issue, p. 109-122.

Grimand A. (2002) « Gestion des connaissances et stratégies de croissance des sociétés de conseil », *Colloque : Gestion des compétences et knowledge management*, ESC-Rouen, mars.

Hamel G., Prahalad C.K. (1999) *La conquête du futur*, Paris : Dunod (2^e éd.).

Hatchuel A. (1994) « Apprentissage collectif et activités de conception », *Revue Française de Gestion*, juin-août, p. 109-120.

Koenig G. (1996) *Management stratégique – Paradoxes, interactions et apprentissages*, Paris : Nathan.

Koenig G. (1999) « Les ressources au principe de la stratégie », in Koenig G. (coord.) *De nouvelles théories pour gérer l'entreprise du XXI^e siècle*, Paris : Economica, p.199-239.

Kogut B., Zander U. (1992) « Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology », *Organization Science*, 3, p. 383-397.

McDermott R. (1998) « Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management », *California Management Review*, 41/4, p. 103-117.

Nonaka I., Takeuchi H. (1997) *La connaissance créatrice – La dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruxelles : De Boek.

Pfeffer J., Sutton R.I. (1999) « Knowing 'what' to do is not enough: turning knowledge into action », *California Management Review*, 42/1, p. 83-108.

Piaget J. (1970) *L'épistémologie génétique*, Paris : PUF.

Prahalad C.K., Hamel G. (1990) « The core competence of the corporation », *Harvard Business Review*, n° 3 p. 79-91.

Reed R., De Filippi R.J. (1990) « Causal ambiguity, barriers to imitation and sustainable competitive advantage », *Academy of Management Review*, 15/1, P. 88-102.

Reynaud J.D. (1993) *Les règles du jeu*, Paris : Armand Colin.

Ruggles R. (1998) « The state of the notion: knowledge management in practice », *California Management Review*, 40/3, p. 80-89.

Swan J., Scarbrough H. (2001) « Editorial – Knowledge management: concept and controversies », *Journal of Management Studies*, 38/7, p. 913-921.

Spender J.-C. (1996) « Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm », *Strategic Management Journal*, 17, Winter special issue, p. 45-62.

Tarondeau J.C. (1998) *Le management des savoirs*, Paris : PUF.

Teece D.J. (1998) « Capturing value from knowledge assets: the new economy, markets for know-how, and intangible assets », *California Management Review*, 40/3, p. 55-79.

Tsoukas H., Vladimirou E. (2001) « What is organizational knowledge ? », *Journal of Management Studies*, 38/7, p. 973-993.