

**Les Cahiers de la Recherche**

**CLAREE**

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

**UPRESA CNRS 8020**

**GESTION DES COMPETENCES, SAVOIRS TACITES  
ET PRODUCTION DE CONNAISSANCES**

*par* **Anne DIETRICH et Didier CAZAL**

**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](mailto:Anne.Dietrich@iae.univ-lille1.fr)**

**[didier.cazal@iae.univ-lille1.fr](mailto:didier.cazal@iae.univ-lille1.fr)**

**Responsable de la publication :**

**Didier Cazal**

**Professeur des Universités**

**Janvier 2003**

## **GESTION DES COMPETENCES, SAVOIRS TACITES ET PRODUCTION DE CONNAISSANCES**

Dans leur analyse du thème de la valeur en sciences de gestion, Bréchet et Desreumaux (1998) placent les pratiques managériales au coeur du processus de création de valeur. Si cette dernière réside dans la capacité de l'entreprise à résoudre les problèmes du client et satisfaire ses besoins, il importe que l'ensemble des personnels assimile les contraintes, normes et savoir-faire associés à ces objectifs. Si la création de valeur pour le client dépend de la valeur des ressources et de leur combinaison, il convient de considérer la contribution des processus de gestion à l'optimisation et à la valorisation de ces ressources. Celles-ci passent par la production d'agencements internes efficaces et d'arbitrages entre acteurs, ce qui mobilise la fonction ressources humaines.

En tant que pratique managériale visant à adapter l'entreprise à son environnement, la gestion des compétences a conjointement pour objectifs d'améliorer la performance organisationnelle et de valoriser les ressources humaines. Nous nous intéressons ici aux interactions entre organisation et compétence. Les compétences, tant individuelles que collectives, se construisent et s'éprouvent dans l'activité de travail. Leur développement suppose dès lors l'analyse réflexive des conditions, moyens et finalités des situations de travail. Les exigences de qualité, la diversification des produits, le service au client, l'anticipation des aléas requièrent de la part des agents d'exécution une intelligence des situations qui met explicitement en jeu des processus d'interprétation et de décision, à l'égard des règles du travail et des problèmes rencontrés. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont alors objectivés et repensés. Cela suffit-il pour autant à leur appropriation par des sujets agissants ?

C'est sous cet angle de la production de connaissance et de valeur que nous abordons les pratiques de gestion des compétences. Sur la base de quatre études de cas, nous proposons une représentation de la gestion des compétences et analysons ses effets en termes d'apprentissage, ainsi que ses rapports avec ce qu'on appelle communément les savoirs tacites. Nous pensons que la gestion des compétences est créatrice de valeur et de connaissance quand elle favorise un apprentissage organisationnel. Nous développerons cette idée au travers des trois propositions suivantes :

- La gestion des compétences est un processus faisant interagir plusieurs niveaux d'action mobilisant des acteurs multiples, imbriquant des rationalités et logiques différentes dont les résultats doivent être combinés.
- La production de compétences est indissociable de la construction d'espaces de travail où l'autonomie est garantie par une négociation permanente.
- Leur développement dépend des arbitrages et des compromis que les gestionnaires d'entreprise sont capables d'établir entre logique de formalisation et logique d'expérimentation.

La première partie présente les études de cas et propose une représentation de la gestion des compétences en trois niveaux. La seconde partie pointe le rôle de la négociation dans l'émergence de la compétence individuelle et organisationnelle. La troisième partie interroge la pertinence en termes de management de la notion de savoir tacite.

## I. LA GESTION DES COMPETENCES COMME PROCESSUS INTERACTIF

Pour interroger la contribution de la gestion des compétences à la création de valeur et à la capitalisation des connaissances, nous proposons de l'aborder comme un processus interactif impliquant trois niveaux d'action, mobilisant des acteurs et des rationalités différentes. Distinguer ces trois niveaux permet de rendre compte de la complexité des enjeux et logiques d'action à l'oeuvre dans les démarches compétences ; de prendre en compte les systèmes de représentation et d'interprétation qui contribuent à l'émergence de configurations organisationnelles et de logiques managériales considérées comme créatrices de valeur ; d'interroger les interactions entre compétences et activités de travail, entre connaissances explicites et tacites.

Le premier niveau s'intéresse à la logique compétence en tant que dispositif de gestion initié par la direction des ressources humaines au service de stratégies d'adaptation de l'entreprise à son environnement. Ses finalités sont avant tout économiques et visent à accroître la performance de l'entreprise. Le second niveau concerne la concrétisation des objectifs assignés dans des situations organisationnelles, il met aux prises encadrants et équipes de travail. Le troisième s'intéresse aux faits de compétences eux-mêmes et à leurs conditions d'émergence. Le tableau suivant rend compte de cette représentation de la gestion des compétences.

**Tableau 1 : les trois niveaux de la gestion des compétences**

	<b>Acteurs</b>	<b>Processus</b>	<b>Finalité</b>	<b>Production</b>
<i>1er niveau</i>	Direction, DRH	Rationalisation	Modélisation Formalisation de l'action organisée	Outils de gestion RH (Référentiels, procédures d'évaluation) Normes comportementales, Classifications, Règles salariales, Argumentaire managérial
<i>2e niveau</i>	Management intermédiaire	Interactivité et négociation	Coopération Confiance	Dispositifs et règles d'action Appréciation des salariés
<i>3e niveau</i>	Equipes de travail	Expérimentation, heuristique	Professionnalité	Savoir-faire, compétences en acte

Cette représentation s'appuie sur des études de cas approfondies. Celles-ci nous permettent de souligner qu'un projet de gestion des compétences se cantonnant au premier niveau reste purement instrumental. Pour atteindre ses objectifs, il

doit être relayé au deuxième niveau par un apprentissage croisé entre encadrement et salariés, favorisant la construction d'accords sur la distribution des rôles et des savoirs à partager. Le troisième niveau, celui de la mise en actes des compétences, vérifie la pertinence des nouvelles règles d'action et de coopération précédemment négociées.

Nous nous intéressons dans cette première partie au premier niveau, après avoir présenté les cas d'étude qui sont au fondement de cette représentation de la gestion des compétences.

## **1. Présentation des cas d'étude**

Les études réalisées portent sur des projets de développement des compétences, mis en œuvre dans des entreprises très différentes quant à leurs activités, structures, tailles, technologies et degrés de formalisation (industries du verre, du bois, grande distribution). Elles ont toutefois en commun la volonté d'introduire une dynamique de changement, de fonder de nouvelles règles de gestion et d'organisation du travail, de formaliser le fonctionnement organisationnel. Enfin, l'apprentissage sur le tas y joue un rôle important. Il pose cependant des problèmes de gestion concernant la valorisation des compétences. Nous présentons succinctement ces cas.

L'analyse comparée de projets de développement des compétences, dans deux usines de transformation du verre d'un même groupe industriel, nous a permis d'identifier les conditions de réussite de tels projets (Dietrich, 1995). Dans une usine, le projet est perçu par les acteurs comme un succès, dans l'autre, comme un échec. Dans le premier cas, il relève du modèle de l'arbitrage managérial tel que le définit Brabet (1993). Initié pour répondre à un conflit social relatif aux salaires, le "projet de développement des compétences et d'individualisation des rémunérations" propose d'échanger une augmentation de salaire contre une augmentation de compétences. La tension sociale requiert le développement rapide d'une dynamique de négociation. Celle-ci a pour objet la définition de nouvelles règles de distribution des savoirs, des fonctions et des responsabilités. Elle s'accompagne d'expérimentations successives, jalonnées de conflits et résistances multiples. Ce cas montre l'importance de la négociation pour l'émergence d'un apprentissage organisationnel.

Dans le second cas, le projet vise d'une part à anticiper un conflit social, d'autre part à dupliquer et uniformiser de nouvelles règles de gestion au sein du groupe. Il relève du modèle instrumental (Brabet, 1993). Le changement, présenté par la direction comme déterminé par les contraintes de l'environnement, est programmé centralement. Il vise à développer la mobilité interne entre deux ateliers aux technologies, produits, populations et modes de management très différents. L'ancien atelier, très performant, est consacré à la production de masse. Il regroupe les opérateurs les plus âgés, dont certains maîtrisent parfaitement l'outil de travail mais refusent de s'adapter aux technologies du nouvel atelier. Ses résultats sont déficitaires. Il est orienté vers la production de petites séries aux modèles variés et sa technologie n'est pas maîtrisée. Son

personnel est jeune, de niveau Bac à Bac +II. Les opérateurs n'ont pas été impliqués dans la démarche et y voient un " marché de dupes " car ils n'ont rien à y gagner". Ce cas montre les limites de l'instrumentalisation de la compétence quand la formalisation qu'elle opère, occulte le travail réel et les jeux d'intérêts. Il montre aussi que les savoirs tacites des opérateurs, dont elle fait peu de cas, réapparaissent face à la gestion de l'innovation.

Le troisième cas fait de la gestion des compétences l'instrument d'une " démarche de progrès " visant notamment à gérer un processus de fusion-acquisition. Il concerne une petite entreprise familiale de première transformation du bois. Bien positionnée sur son marché, en expansion constante, cette PME compte environ 70 salariés. Elle a été incitée par les pouvoirs publics à reprendre l'entreprise voisine (140 salariés), en déficit permanent depuis son rachat par un groupe finlandais ; le management y est plutôt autoritaire, l'organisation taylorienne. Les problèmes psychologiques et sociaux posés par la fusion des deux entités, rivales de longue date, conduisent les dirigeants à recruter un DRH pour conduire cette fusion et fonder une culture commune : en termes de valeurs, de façons de faire, de modes d'organisation et de management. Rien n'est à ce jour formalisé, ni les modes opératoires, ni les règles de gestion, pas même celles qui concernent la rémunération. L'entreprise recourt périodiquement à l'intérim, elle est confrontée à d'importantes difficultés de recrutement, de mobilité interne, notamment entre sites de production. Elle possède un outil industriel de pointe mais valorise l'apprentissage sur le tas et le savoir-faire artisanal, lié à l'instabilité de la matière première. Elle connaît néanmoins d'importants problèmes de qualité, que les bois récoltés à l'issue des tempêtes ont fait apparaître de manière criante. Ce cas fait de la gestion des compétences un instrument de l'articulation entre formalisation et apprentissage sur le tas.

Le quatrième cas prend le contre-pied des démarches de gestion des compétences habituellement mises en œuvre. Le projet d'autonomisation des salariés d'un magasin d'enseigne de la grande distribution ne naît pas d'une réflexion sur la compétence mais d'une réflexion sur la valeur. Celle-ci prend toutefois un sens particulier dans la mesure où elle privilégie le point de vue des salariés, ce qui en soi est peu courant ! Dans un contexte professionnel où dominant valeur marchande et management par les valeurs, le projet part d'un retour réflexif sur le désir : " ce que chacun désire être, faire, avoir et conséquemment est prêt à faire pour être, avoir et faire " ; l'encadrement souhaite équilibrer vie professionnelle et vie privée ; les salariés souhaitent plus de liberté et d'initiative. La problématique devient selon le propos du DRH : " comment fait-on pour mettre en mouvement des acteurs de manière à ce que chacun soit plus heureux et plus efficace là où il est ? " Très vite la question du sens au travail est au cœur des débats. Les salariés sont invités à formaliser leur vision de l'entreprise, de leur contribution. La diffusion stimulante d'une logique d'expérimentation fait de l'initiative le vecteur d'émergence de nouveaux comportements. Ce cas montre que l'autonomisation des employés libre-service passe par la conquête d'un espace de travail, l'appropriation des produits qui dépassent largement le cadre de la tâche assignée. Le DRH fonde explicitement la démarche sur le postulat suivant : les compétences existent, les potentiels sont là, à condition que

l'entreprise leur donne les moyens de se révéler et de s'exercer. La fonction de gestionnaire de sous-rayon vient concrétiser l'appropriation de cet espace et valoriser la compétence prouvée.

## **2. La gestion des compétences comme pratique managériale créatrice de valeur**

Dans les entreprises observées, la gestion des compétences déborde le strict domaine de la gestion des ressources humaines pour devenir un atout stratégique. Elle est l'instrument d'une dynamique de changement qui implique plus globalement le management de l'entreprise. L'examen des discours et doctrines managériales telles que les formalisent les journées de Deauville du Medef (1998) confirme ce 'débordement'. La compétence se décline en "logique de compétence<sup>1</sup>", en "démarche compétence<sup>2</sup>". Plus encore, "c'est l'entreprise elle-même (qui) se définit par une compétence" (Reynaud, 2001, p. 11). La gestion des compétences est *a priori* considérée comme créatrice de valeur parce qu'elle répond à des objectifs de rationalisation, c'est-à-dire à la recherche d'agencements organisationnels et de combinaison des ressources plus efficaces. La compétence et l'instrumentation de gestion qu'elle supporte offrent les moyens conceptuels et pratiques d'un programme d'action favorisant l'adaptation de l'entreprise à son environnement, l'ajustement des ressources internes entre elles, l'adaptabilité des ressources humaines.

Conduite par la direction, la gestion des compétences constitue une pratique managériale, dans la mesure où elle met en cohérence les règles de gestion et les règles d'organisation. D'une part, elle traverse l'ensemble des pratiques ayant trait à la gestion du parcours des hommes en entreprise : de leur recrutement à leur rémunération, en passant par leur évaluation et leur mobilisation. Elle assure ainsi leur cohésion. D'autre part, elle arrive rarement seule, accompagnant et préparant bien souvent d'autres changements, technologiques, organisationnels, parmi ceux que conduisent les entreprises pour répondre aux mutations de leur environnement. C'est cette double articulation de la compétence sur les environnements interne et externe de l'entreprise qui en fait un concept structurant et un vecteur de représentation.

La compétence contribue à l'émergence de nouveaux modes d'organisation. Ceux-ci s'appuient sur une recomposition des emplois et des savoirs, sur l'articulation repensée des diverses fonctions de l'entreprise et des temporalités de ses activités. La compétence est vecteur de représentation dans la mesure où elle contribue à la formalisation du fonctionnement organisationnel et donne forme et contenu aux impératifs de flexibilité et de réactivité des entreprises. Elle traduit en normes comportementales, en savoir-faire ou exigences cognitives des mots d'ordre dominants comme la qualité, le service au client ou la logique de résultats. Ces propos du Medef l'illustrent bien : "la compétence, tout en

---

<sup>1</sup> au sens "des effets induits par l'utilisation de la notion de compétence en matière d'organisation, de management, de GRH" (Medef, 1998, T. 1).

<sup>2</sup> en "référence à l'organisation du processus de mise en oeuvre" (Medef, 1998, T. 1). en donnant forme et contenu aux impératifs de flexibilité et de réactivité des entreprises.

intégrant la GRH, est centrée sur les notions de marché, de client et de qualité ” (Medef, 1998). Le terme de compétence est suffisamment flou pour intégrer une multiplicité de significations qui à leur tour deviennent des mots d'ordre organisationnel, comme l'autonomie et la responsabilité. Il permet de diffuser un ensemble de normes et valeurs, de raisonnements. Ceux-ci combinent postulats et savoirs divers à propos de l'entreprise, ses produits, ses marchés, à propos de l'homme, ses capacités, son engagement.

Ces représentations (de l'entreprise de demain, de la bonne organisation, du salarié performant, etc.), sont le produit de l'interprétation que font les dirigeants d'entreprise de leur environnement. Daft et Weick (1984) montrent en effet que les organisations constituent des systèmes d'interprétation et que les dirigeants envisagent leur champ d'action à partir de la vision qu'ils construisent de leur environnement. Là encore les propos du Medef sont éclairants. La compétence devient un enjeu essentiel quand “ l'innovation comme processus permanent et la capacité au changement sous toutes ses formes sont intégrées dans la stratégie de l'entreprise comme avantage concurrentiel ” (Medef, 1998, p7, T. I).

La gestion des compétences véhicule ainsi une nouvelle conception de l'organisation et contribue à construire la notion même de valeur. Elle participe à la définition de cadres et repères pour l'action et exprime d'une certaine manière ce “ contrôle réflexif de l'action ” considéré par Giddens (1994, p. 43) comme inhérent à l'action humaine. Les directions d'entreprise examinent et révisent leurs pratiques “ à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques mêmes ” (ibid. p 45). On peut parler à ce propos de connaissance réflexive. Celle-ci articule différents types de connaissances : celles que développent les praticiens dans l'action et dans la réflexion sur les résultats de l'action, celles que produisent les sciences sociales notamment. Ces deux types de connaissances interagissent car le savoir des sciences sociales se développe “ en parasitant les concepts des agents profanes ” mais il est réinjecté “ dans l'univers des phénomènes ” qu'il était initialement chargé de décrire et d'expliquer (Giddens, 1994, p. 24).

Dans cette perspective d'interprétation managériale telle que nous l'avons développée, la gestion des compétences apparaît comme une solution à de multiples problèmes. Entre prescription et incertitude, on attend du salarié de nouvelles formes d'implication qui s'étendent au-delà du poste de travail vers un espace élargi d'activités, au-delà du travail prescrit vers l'initiative, voire la prise de décision, au-delà de la conformation aux consignes vers la gestion de l'imprévu, voire l'innovation, etc. L'adaptabilité des salariés devrait ainsi permettre d'une part de répondre à la complexification des situations de travail, d'autre part de pallier le manque de prévisibilité des contextes ou les difficultés de la prévision. Enfin, la gestion des compétences introduit des critères de performance économique dans les règles de rétribution des salariés, qui modifient la relation salariale.

Le tableau suivant récapitule les caractéristiques du premier niveau.

**Tableau 2 : le premier niveau de la gestion des compétences**

<b>Finalités</b>	<b>Démarches</b>	<b>Produits</b>
Finalités, objectifs, projets (conception qu'a l'entreprise de son environnement)	Représentation de l'entreprise et de son organisation	Cadre général : flexibilité, réactivité
Mise en place de repères et cadres pour l'action	Définition de conventions en termes d'attentes de rôle et de comportements	Formalisation de : - cartographies d'emplois - référentiels de compétences - normes qualité
Contractualisation de la relation	Logique d'échange, valorisation en termes de GRH	- rémunération - formation - carrières

## **II. COMPETENCE ET ORGANISATION : LES CONDITIONS D'UN APPRENTISSAGE**

Très différentes de la “ force de production ” (Medef, 1998) attendue dans le cadre du taylorisme, les capacités évoquées précédemment ne s'improvisent pas, surtout lorsqu'elles vont à l'encontre des routines de travail. Sous peine d'en rester au stade de vœux pieux, elles exigent pour se développer la définition de nouvelles formes de coopération. Celles-ci bousculent les pouvoirs en place et reposent la question des intérêts que les acteurs peuvent trouver dans le changement. C'est ici qu'intervient notre deuxième niveau ; on s'y confronte à l'épaisseur sociale des collectifs de travail, leurs rapports de force et leurs compromis, inscrits dans une histoire collective et individuelle. Nous montrons que la gestion des compétences peut favoriser un apprentissage organisationnel et en interrogeons les conditions.

### **1. La gestion des compétences comme support d'un apprentissage collectif**

Un tel apprentissage ne va pas de soi et n'est nullement inhérent à la mise en œuvre d'une gestion des compétences. C'est d'ailleurs ce qui justifie notre représentation en différents niveaux. Les référentiels d'emplois, de compétences, élaborés par les services ressources humaines, obéissent à une logique de codification qui s'accommode d'une description analytique et additive des compétences ou d'une approche substantive. Nous avons d'ailleurs montré comment ils passent à côté de la dynamique des compétences (Dietrich, 1999). Ils s'attachent d'une part à la décomposition des tâches et activités et d'autre part à la définition des capacités requises, entendues comme critères génériques d'évaluation.

Il n'en va pas de même dans les ateliers et les services, où les compétences sont pour les salariés indissociables des conditions concrètes d'exercice du travail. La compétence se construit dans la confrontation à l'action, aux prescriptions qui la définissent, aux procédures qui la mettent en forme, aux connaissances qu'elles mobilisent ainsi d'ailleurs qu'aux multiples incidents, imprévus ou récurrents qui

entravent le programme prévu. Les salariés sont contraints de les résoudre, mobilisant ce que Reynaud et de Terssac (1992) appellent des solutions d'organisation. La compétence est ainsi étroitement liée aux situations de travail, aux règles qui les régissent et aux échanges qu'elles permettent. Elle est aussi étroitement liée à l'énergie qu'investit l'acteur dans son travail et cet investissement est à la mesure du sens qu'il donne à son travail. A ce niveau, pour être créatrice de valeur, la gestion des compétences doit s'inscrire dans une perspective développementale (Samurçay et al, 1999). A cette fin, elle doit tenir compte du rôle structurant des choix d'organisation du travail sur la construction des compétences.

L'autonomie, la prise de décision n'ont de sens pour les opérateurs que si l'on précise leur périmètre d'action. Les salariés réagissent vivement à ce qui relève d'injonctions paradoxales : être autonome mais se faire rappeler à l'ordre pour avoir pris une initiative ; prendre des décisions, mais se faire reprocher d'avoir arrêté la production ; être au service du client mais éviter de lui consacrer trop de temps, etc. Les exemples de ce type sont légion. On s'aperçoit que dans bien des cas, les règles sont loin d'être claires, les compétences au sens de droits, habilitations à faire, loin d'être précisées. " Que devient alors la compétence évaluée dans un contexte où l'autonomie devient synonyme d'insécurité ? " (Samurçay et al., 1999, p. 7). La notion de responsabilité ne peut pas durablement masquer de telles imprécisions.

Si dans le niveau 1, on substitue un modèle d'organisation à un autre, on oublie souvent que les construits existants pèsent et continuent de peser sur les capacités d'action des salariés. La psychologie cognitive a souligné l'importance des représentations dans la construction des compétences au travail. Les représentations que les acteurs ont de leur contexte d'action sont déterminées par les construits existants et l'on sait que ceux-ci limitent les possibilités d'apprentissage. " On n'est capable d'apercevoir que les problèmes que l'on sait traiter, et l'on ne sait traiter que les problèmes qui sont traitables dans le cadre des jeux organisés anciens qui sont en accord avec la capacité relationnelle et la capacité intellectuelle développées par et pour ces jeux " (Crozier, Friedberg, 1977, p. 342). A l'inverse, ceux-ci offrent des opportunités de développement des savoirs et savoir-faire qui sont sources de pouvoir. Tout projet de changement menace alors l'équilibre fondé sur la distribution existante des rôles et des savoirs.

Les problèmes d'adaptation des compétences et les moyens à mettre en œuvre ne sont dès lors pas les mêmes. Dans un cas, on se heurte à des difficultés plus ou moins grandes d'apprentissage individuel, liées à l'acquisition de nouveaux schémas cognitifs. Passer d'une activité fondée sur la répétition d'une habileté gestuelle, où le tour de main garantit le résultat, à une activité fondée sur le paramétrage de données informatisées ne va pas de soi. Dans l'autre, on se heurte à la résistance d'un collectif de travail, qui refuse de partager son savoir, ses informations, pour préserver l'expertise acquise. Nous avons observé ces situations dans les usines verrières.

Dans l'une, la DRH a méconnu les limites des possibilités d'évolution de certains opérateurs. Dans l'autre, elle a d'abord assimilé le refus des électro-mécaniciens de remplacer les opérateurs sur ligne, pendant la pause de midi<sup>3</sup>, et de partager leurs savoirs de maintenance, à une résistance corporatiste, liée à la perte d'un pouvoir. Toutefois, pour mettre en œuvre l'organisation prévue, fondée sur la redistribution des savoirs de maintenance, elle a été contrainte de négocier avec les opérateurs de maintenance et leurs encadrants. Négocier la redistribution des territoires a conduit à impliquer d'autres acteurs : opérateurs de production et outilleurs autour de la question des réglages et changements d'outils. L'émergence et la structuration des compétences sont indissociables de l'expérimentation du pouvoir et de la règle que font les acteurs.

Kœnig (1994, p.78) définit l'apprentissage organisationnel "comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes". Dans l'exemple précédent, la redistribution négociée des savoirs et des compétences a conduit à la redéfinition globale des situations de travail. Elle réintroduit la différence qui sépare le réussir du comprendre, distinguant les interventions purement procédurales (*know how*) d'autres plus analytiques ou réflexives et mobilisant des connaissances déclaratives (*know what, know why*). Cette redistribution a nécessité la constitution d'un groupe de travail sur la définition de la première maintenance qui s'est avérée bien plus complexe que ne le pensait la direction.

Pour qu'il y ait apprentissage organisationnel, il faut que de nouvelles capacités collectives émergent du processus au travers duquel se construit, s'approprie et s'évalue le changement conduit. Au-delà de l'objet même du changement, c'est dans la construction par action/réaction, essais/erreurs, de "nouveaux modèles relationnels, de nouveaux modes de raisonnement", de nouvelles formes de coopération, que le système existant se transforme (Crozier, Friedberg, 1977) et qu'émergent de nouvelles figures d'acteurs (Hatchuel, Weil, 1992). Pour poursuivre notre exemple, c'est à partir de la prise en compte des enjeux identitaires associés aux représentations que les salariés ont de leur métier que des compromis et des arrangements ont été possibles. Les électromécaniciens ont accepté d'aller en production en échange d'un statut rémunéré de formateur des opérateurs à la première maintenance, de leur participation aux changements d'outils ainsi que d'un accès aux plans des installations jalousement gardés par les outilleurs.

## **2. La négociation des règles comme condition d'un apprentissage organisationnel**

Nous avons fait l'hypothèse (Dietrich, 1995, 1997) que la gestion des compétences favorise un apprentissage organisationnel quand elle permet un changement de régulation au sens de Reynaud (1993), c'est-à-dire la transformation des règles

---

<sup>3</sup> remplacement assimilé, par les électro-mécaniciens à un " déisenrichissement du travail ".

qui organisent l'activité, les relations homme/machine/produit et les interactions sociales.

Le monde du travail est dans son ensemble régi par des règles et des réglementations qui ne cessent de croître. Elles ont fait l'objet de nombreuses études qui montrent leurs paradoxes (entre incomplétude et transgression), leurs enjeux en termes d'organisation et de pouvoir, et analysent leurs effets en termes de connaissances (Favereau, 1989 ; Girin, Grosjean, 1996 ; Reynaud, de Terssac, 1992). Contingentes, incomplètes, les règles sont sujettes à interprétations. On peut même aller plus loin : pour contraignantes qu'elles soient, elles n'existent qu'au travers de leur interprétation. Règles et activités de régulation interagissent alors en permanence, pour conjuguer leurs effets, pallier leurs incohérences, éprouver leur capacité à faire du sens et à le faire partager. Elles expriment les logiques d'action et les représentations propres aux prescripteurs comme aux exécutants. Elles rendent également compte de leurs rapports de complémentarité ou d'incompréhension.

Favoriser la confrontation de ces interprétations permet un apprentissage croisé entre encadrants et exécutants. Une telle confrontation leur permet tout d'abord de comprendre, voire d'accepter après débat, la légitimité des motifs et rationalités d'action propres aux différentes catégories d'acteurs (ingénieurs, techniciens, exécutants). Car c'est dans l'expérimentation de la règle que s'éprouve la pertinence de la prescription. Celle-ci n'est qu'une hypothèse tant que son appropriation par l'opérateur ne la valide pas en savoir (Hatchuel, 1994). C'est néanmoins la règle qui permet à l'opérateur d'explorer le contexte d'action qui est le sien et de développer des savoirs tacites nécessaires à son application. Une telle confrontation permet aux concepteurs du travail d'admettre que les exécutants sont aussi producteurs de savoirs.

Les processus d'interprétation associés à la règle sont en effet source de connaissance, ils nourrissent l'expérience des acteurs. Ils donnent sens à leur environnement de travail ainsi qu'à leurs interactions avec cet environnement. Celles-ci impliquent l'usage et la maîtrise d'outils, de procédures d'exécution, de normes diverses, de dispositifs techniques qui sont en eux-mêmes des lieux d'inscription des savoirs. Favereau (1989, p.290) analyse les règles comme des dispositifs cognitifs collectifs permettant "un apprentissage c'est-à-dire l'acquisition de savoirs nouveaux" ou résumant "un apprentissage c'est-à-dire l'acquisition de savoirs antérieurs". L'individu entre par leur biais en relation avec une mémoire et un savoir-faire organisationnels capitalisant les expériences accumulées. Comme le rappelle Piaget (1977, p. 71), "la connaissance ne commence pas par le 'je', ni par l'objet, elle commence par les interactions". C'est dans la dynamique de l'action et de l'échange que se structure la conduite. C'est ce qui nous amène à dire que la construction des compétences est indissociable des conditions concrètes d'exercice du travail. D'une certaine manière, l'individu renégocie en permanence son inscription personnelle dans ce savoir organisationnel au travers de processus d'assimilation et d'accommodation (Piaget, 1967).

Enfin, la confrontation des interprétations permet de construire une représentation commune du processus de travail et de ses enjeux. Quand elle est négociée, cette représentation favorise l'accordage des intérêts et la construction de compromis autour de la redistribution des savoirs et des responsabilités. C'est ce que montre l'exemple précédent des savoirs de maintenance. Cependant, cette question n'est pas celle d'un simple transfert de savoirs. Il s'agit d'un problème organisationnel essentiel (Hatchuel, 1994).

Dans cette perspective, nous pensons qu'il est possible de faire de la règle un espace systématique d'apprentissage et de négociation de la procédure, du contexte d'action et de leur rapport d'adéquation. Car l'efficacité des règles "tient au fait qu'elles ne se dévoilent qu'en situation et qu'elles ne sont jamais appliquées mais montrées, interprétées et éprouvées dans l'interaction et la négociation. (...) L'apprentissage, la transmission directe sont inévitables. On voit qu'il ne s'agit pas seulement de connaissances tacites, mais d'un ensemble de compétences que, faute de mieux, Harry Collins qualifie de culturelles et que les anciens nommaient *habitus*" (Callon, Latour, 1991, p. 15). Il s'agit alors de normaliser un espace d'incertitude et de faire de l'activité régulatrice des opérateurs un principe organisationnel, producteur de valeur.

Le problème n'est alors pas tant d'explicitier les connaissances tacites (Nonaka, Takeuchi, 1997) que d'assurer une articulation dynamique entre connaissances tacites et connaissances explicites. Celle-ci apparaît d'autant plus nécessaire que les contraintes pesant sur la production des biens et des services se multiplient. Elles exigent de la part de l'ensemble des salariés des cadres de références et d'action élargis, tels que promus et définis par le niveau 1. Si l'on admet que le travail aujourd'hui requiert des capacités nouvelles, il faut pour les développer partir des connaissances existantes qui servent de cadre assimilateur aux informations nouvelles.

Richard (1990) montre en effet que la résolution d'un problème passe par la construction d'un "espace de recherche" qui ne correspond pas forcément à "l'espace de la tâche", tel qu'il est formalisé. Cette distinction est intéressante car elle montre la nécessité d'une part de reconnaître et gérer l'incertitude, d'autre part de faire confiance aux individus et à leurs savoirs. C'est ce qu'illustre le cas des employés libre-service. Pour donner du sens à leur travail, ils développent et articulent leur connaissance des produits et des clients. Ils dépassent le cadre du rayon pour aller en amont vers les producteurs et en aval vers l'observation du geste d'achat. Le DRH utilise son budget formation pour favoriser un "retour aux sources du produit" : rencontres sur le terrain avec les ostréiculteurs, les saliniers, les producteurs de viande, les chevillards, etc. L'espace de vente se modifie avec la diversification des produits, leur valorisation, le réaménagement du linéaire et le contact direct avec le client. On renoue alors avec une tradition artisanale, proche du petit commerce ou de la foire, où l'on sait parler de son produit "comme si on l'avait fait" et ainsi fidéliser le client.

Les études de cas montrent que par l'analyse réflexive des actions se construit au sein des collectifs de travail un savoir sur le savoir de l'action qui développe leur intelligence des situations. Des employés libre-service ont d'eux-mêmes, mis en place " un cahier d'événements " enregistrant au niveau du rayon toutes les informations concernant la vente d'un produit (succès, pertinence de l'emplacement, changement de prix, attitudes d'achat, nombre vendu, etc) en vue " de projeter au jour le jour le chiffre d'affaires pour l'année prochaine " et d'anticiper la stratégie à venir. Par exemple, vaut-il la peine de le renouveler si son prix d'achat augmente, quelles quantités commander, quelle marge définir ? Le principe de ce cahier sera généralisé au magasin. C'est, de manière similaire mais " clandestine ", ce qu'ont fait les encadrants et opérateurs de l'ancien atelier, en adaptant eux-mêmes leur four à de nouveaux produits.

Ce savoir sur l'action transforme à son tour les situations de travail et les acteurs. Cet apprentissage permet de capitaliser l'expérience accumulée mais aussi de gérer une logique d'expérimentation, essentielle au management des compétences et des savoirs.

Le tableau suivant récapitule les caractéristiques du niveau 2 de la gestion des compétences.

**Tableau 3 : le deuxième niveau de la gestion des compétences**

<b>Démarches</b>	<b>Finalités</b>	<b>Résultats</b>
Démarche participative, Interactions fortes	Régulation conjointe	Apprentissage de nouvelles valeurs
Identifier les enjeux des connaissances et de l'action afin de produire des arrangements et compromis Confronter les représentations du travail et interprétations de la règle	Définir des modes de coopération et de distribution des rôles dans le travail concret Gérer l'articulation entre travail prescrit et travail réel	- Reconnaître que chacun est détenteur et producteur de connaissances - Favoriser la confiance et la coopération - Faire émerger de nouvelles identités professionnelles
Comprendre les résistances des acteurs	Marchandages, résolution des conflits, gestion des paradoxes	Définition zones d'autonomie Logique d'expérimentation

### III. SAVOIRS TACITES OU COMPETENCES ?

En faisant de la négociation des règles le support du développement des compétences et des connaissances, nous mettons l'acteur au cœur de l'organisation, en tant que sujet connaissant et en tant qu'acteur politique. Partir de l'acteur (troisième niveau de notre représentation de la gestion des compétences) permet de dépasser un certain nombre de dichotomies entre connaissances tacite et explicite, savoirs pratique et théorique, qualification et compétence. La multiplicité des termes, liée aux cloisonnements disciplinaires, et l'abondance des définitions qui les accompagnent introduisent plus de confusion qu'elles ne clarifient les problèmes.

Ces dichotomies opposent ce qui est codifié et ce qui relève de l'expérience, la formalisation et l'apprentissage. Ces termes sont-ils opposables en substance ? C'est oublier, pensons-nous, toute la dynamique de l'apprentissage qui suppose un compromis permanent entre la procédure et son application, entre la norme et l'action, entre savoirs et savoir-faire. C'est occulter l'importance des opérations d'interprétation et d'analyse réflexive dans l'exercice du travail, que nous avons évoquée précédemment. Ces opérations sont fondamentalement constitutives de l'apprentissage individuel et de la mise en acte des compétences. Ce que Nonaka et Takeuchi (1997) appellent savoirs tacites n'est-ce pas par défaut la dimension non formalisable de l'apprentissage que tout individu fait de son contexte de travail et qui lui permet de réussir l'action attendue ? On peut se demander dans quelle mesure ces savoirs tacites ne s'apparentent pas à ce qu'on appelle par ailleurs compétence.

Se référant à Polanyi, Nonaka et Takeuchi (1997, p. 79) partent de la distinction entre connaissance tacite et connaissance explicite ; ils les décrivent ainsi : “ la connaissance tacite est personnelle, spécifique au contexte et de ce fait il est difficile de la formaliser et de la communiquer ; la connaissance explicite ou ‘codifiée’ se réfère à la connaissance qui est transmissible dans un langage formel systématique ”. On retrouve l'opposition traditionnelle entre savoirs pratiques et théoriques. Cette distinction nous semble pertinente dans la mesure où elle reconnaît la place de l'acteur et de son interprétation dans la mise en œuvre et la production de connaissances dans l'action. Elle introduit, dans une perspective plus politique, les rapports et enjeux de pouvoir attachés aux savoirs et inscrit les savoirs tacites, autrement dénommés informels ou clandestins, dans l'incomplétude de la règle, voire dans sa transgression.

On comparera cette distinction à celle de Monjardet (1987) analysant la profession policière à travers le dilemme : art et science, recettes et techniques, logique de la compétence et logique de la qualification. Mais alors que Monjardet (ibid., p. 48) souligne la permanence et la conflictualité du débat interne au sein des exécutants “ sur la nature du savoir, des techniques, des compétences, de l'expérience policiers ”, ainsi que leurs enjeux en termes de règles de gestion, Nonaka et Takeuchi postulent une certaine transparence et continuité des connaissances et considèrent que leurs interactions rendent possible leur conversion. De la même manière qu'ils résolvent les dichotomies par une synthèse au fond assez syncrétique, ils proposent dans leur modèle spiralé de la création des connaissances une vision consensuelle, gommant toute tension entre les différents niveaux, individuel et collectif, explicite et implicite. Ils occultent de ce fait les rapports et les enjeux de pouvoir.

En termes de management, le concept de compétence est certainement plus riche et plus opérationnel que celui de savoir tacite. Indissociable de l'action, il permet d'englober les différents types de connaissances, leurs dynamiques et leurs tensions. La compétence se développe à la faveur de l'expérimentation, de démarches heuristiques et focalise l'analyse sur l'individu et pas sur la seule perspective organisationnelle. Son utilisation en gestion implique des compromis et des enjeux socio-politiques. La définition que de Montmollin (1990, p. 77)

donne de la compétence rend sans doute le mieux compte de la complexité des interactions entre connaissance et action : elle articule “ des connaissances, représentations de lois ou de structures concernant les appareils et les phénomènes dont ils sont le siège ainsi que les règles qui permettent de les utiliser, des savoir-faire issus de l’expérience, moins formalisés mais plus immédiatement disponibles, des modes de raisonnements, opérations de traitement des informations, qui surviennent au cours du travail et des stratégies cognitives, organisation à un niveau supérieur des conduites intelligentes ”.

Observer des entreprises où l’apprentissage sur le tas a constitué le vecteur principal d’acquisition et de transmission des connaissances est riche d’enseignements. Il subsiste souvent dans ces entreprises une forte culture de métier qui aujourd’hui semble entrer en conflit avec les logiques dominantes de formalisation du travail et de normalisation des produits. Les savoirs implicites, incorporés aux conduites, dans des habiletés gestuelles ou des connaissances expérientielles peu formalisables y sont importants et valorisés par les opérateurs ; ceux-ci y voient le fondement essentiel de leurs compétences quand ils ne les assimilent pas purement et simplement. Or les dispositifs de gestion des compétences procèdent rarement à leur reconnaissance. Ils n’en reviennent pas moins dans l’action et dans toute réflexion portant sur la nature et les enjeux du travail.

La question principale porte alors, selon nous, sur la manière dont les gestionnaires d’entreprises sont capables de penser l’articulation entre logiques de formalisation et d’expérimentation, de gérer les compromis entre la compétence et la règle. A l’appui de cette thèse, nous évoquerons deux exemples. Le premier souligne les difficultés et l’importance de l’analyse réflexive dans les organisations. Le second montre les limites de la connaissance explicite ainsi que les difficultés d’appréciation de leur valeur. Il montre également qu’il est possible de reconnaître et d’intégrer la pertinence d’un savoir tacite dans un dispositif technique complexe.

Dans la scierie, la connaissance du bois résulte d’un apprentissage par l’expérience. Elle relève d’une certaine manière, de cet habitus dont parlent Callon et Latour (1991, p. 15). En revanche, évaluer la qualité des bois dépasse la simple connaissance du matériau. Elle implique la prise de décision ; peu d’opérateurs en sont capables à ce jour. Cette évaluation manifeste la centralité de l’interprétation et révèle une capacité difficile à transmettre. La réflexion amorcée depuis peu par l’encadrement sur la gestion de la qualité montre la nécessité d’arbitrages et les formalise dans l’alternative suivante : optimiser le rendement matière et risquer de sortir un produit fini non conforme aux normes attendues ; ou bien favoriser le respect de ces dernières et ‘gaspiller’ la matière première, ce que les objectifs de rentabilité rendent peu légitime. De nouveaux schémas de pensée sont à diffuser. Définir une procédure de traitement de cette alternative reste difficile dans la mesure où l’arbitrage doit être réalisé tout en amont du process et de nombreux paramètres rendent difficile une telle prise de décision : manque de visibilité du matériau, difficulté réelle à anticiper les

conséquences de la décision en aval. Bien souvent, c'est après coup qu'on identifie ce qu'il aurait été préférable de faire.

Un autre exemple nous est donné dans une usine verrière. L'évolution des exigences des constructeurs automobiles à l'égard des produits fabriqués conduit de plus en plus les opérateurs à faire du "développement de produit". Elle fait émerger une nouvelle compétence, le bombage qui consiste à donner forme au pare-brise. Mais ces formes sont de plus en plus diversifiées et complexes car elles requièrent un bombage progressif, difficile à réaliser. Cette compétence oscille entre application et innovation. Si elle est unanimement jugée stratégique pour l'entreprise, elle révèle de profondes divergences quant à son appréciation et sa rémunération. Pour certains, il s'agit d'appliquer des "recettes" quasiment prédéfinies, pour d'autres il s'agit en toutes circonstances d'adapter ou d'inférer de nouveaux paramétrages à partir de données existantes. L'entreprise n'a que très partiellement amorcé une réflexion à ce propos. Elle a cependant intégré le conseil d'un chef d'atelier promu récemment cadre, consistant à installer des fenêtres le long du four, de manière à favoriser le suivi visuel du produit en cours de transformation. Le savoir tacite des anciens vient ainsi enrichir la logique d'expérimentation à laquelle sont confrontés les opérateurs les plus jeunes. Le suivi visuel, savoir expérientiel par excellence, doit permettre la correction des paramétrages si nécessaire, chose rendue impossible par la conception "en aveugle" du four.

## **Conclusion**

Nous avons pour propos d'examiner dans quelle mesure la gestion des compétences est créatrice de valeur et productrice de connaissance. A cette fin, nous avons tiré les leçons de quatre expériences de développement des compétences faisant de l'autonomisation des salariés et/ou de la formalisation des modes de fonctionnement des enjeux majeurs de leur projet.

La comparaison des démarches mises en œuvre permet de mettre en évidence la récurrence de certains éléments et d'identifier des facteurs-clés de succès. Au-delà des oppositions binaires entre connaissances tacites et connaissances explicites, nous montrons la diversité des connaissances produites à différents niveaux de l'organisation ainsi que leur irréductible complémentarité.

Si la gestion des compétences ne se limite pas à de strictes procédures de gestion des personnels (définition prospective des emplois, développement de la polyvalence, rémunération par les compétences) mais contribue à la conduite du changement, elle participe d'un processus d'apprentissage organisationnel. Nous montrons que la compétence se construit dans la confrontation à la règle et dans l'expérimentation qu'en font les acteurs. Nous soulignons l'importance d'un retour réflexif des acteurs sur leurs interactions de travail. Celui-ci permet de reconnaître et légitimer la diversité des savoirs impliqués dans l'action, d'assurer leur distribution et leur développement. Il s'avère favorable au développement de l'innovation, source essentielle de valeur pour l'entreprise. Nous montrons enfin

l'importance de l'acteur et de la confiance dans un tel dispositif, que la gestion des compétences intègre sans doute mieux que le management des savoirs, à condition que les gestionnaires d'entreprises soient capables de gérer les compromis entre la compétence et la règle.

## Références

- Brabet J. (1993) "La gestion des ressources humaines en trois modèles", in Brabet J. (coord.), *Repenser la GRH ?*, Paris : Economica
- Brechet J.P., Desreumaux A. (1998) "Le thème de la valeur en sciences de gestion", in Bréchet J.P. (coord.) *Valeur, marché et organisation*, Nantes : Presses Académiques de l'Ouest, p. 27-52.
- Callon M., Latour B. (coord.) (1991) *La science telle qu'elle se fait*, Paris : La Découverte.
- Crozier M., Friedberg E. (1977) *L'acteur et le système*, Paris : Seuil.
- Daft R.L., Weick K.E. (1984) "Toward a model of organizations as interpretation systems", *Academy of Management Review*, n°9, p. 284-295.
- Dietrich A. (1995) "Compétence et GRH. Contribution à une approche critique et opérationnelle de la gestion des compétences en organisation", thèse de doctorat en sciences de gestion, IAE de Lille.
- Dietrich A. (1997) "La compétence comme instrument de régulation de l'action organisée", *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, n° 49, p. 71-82.
- Dietrich A. (1999) "La dynamique des compétences, point aveugle des techniques managériales", *Formation Emploi*, n° 67, juillet-septembre, p. 9-23.
- Favereau O. (1989) "Marchés internes, marchés externes", *Revue économique*, mars, n°2, p. 273-328.
- Giddens A. (1994) *Les conséquences de la modernité*, Paris : L'Harmattan.
- Girin J., Grosjean M. (1996) (dir.) *La transgression des règles au travail*, Paris : L'Harmattan.
- Hatchuel A. (1994) "Apprentissage collectif et activités de conception" *Revue Française de Gestion*, juin-août, p. 109-120.
- Hatchuel A., Weil B. (1992) *L'expert et le système*, Paris : Economica.
- Koenig G. (1994) "L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux", *Revue Française de Gestion*, janvier-février, p. 76-83.
- Medef (1998) Journées internationales de la formation 1998 : objectif compétences, deauville, 12 tomes.
- Monjardet D. (1987) "Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière", *Sociologie du Travail*, n° 1, p. 47-58.
- de Montmollin M. (1990) *L'ergonomie*, Paris : La Découverte.
- Nonaka I., Takeuchi H. (1997) *La connaissance créatrice*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Piaget J. (1967) *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Armand Colin.
- Piaget J. (1977) *Mes idées*, Paris : Denoël Gonthier.
- Reynaud J.D. (1993) *Les règles du jeu*, Paris : Armand Colin.
- Reynaud J.D. (2001) "Le management par les compétences : un essai d'analyse", *Sociologie du Travail*, vol. 43, n°1, janvier-mars, p. 7-31.

Reynaud, de Terssac, 1992 “L’organisation du travail et les régulations sociales”, in de Terssac G., Dubois P. (dir.), *Les nouvelles rationalisations de la production*, Toulouse : Cépaduès Editions.

Richard J.-P. (1990) *Les activités mentales*, Paris : Armand Colin.

Samurçay R., Savoyant A., Volkoff S. (1999) “Introduction au numéro spécial : activités de travail et dynamique des compétences”, ”, *Formation Emploi*, n° 67, juillet-septembre, p. 5-8.