

***IXème CONFERENCE INTERNATIONALE DE
MANAGEMENT STRATEGIQUE***

MONTPELLIER, les 24-25-26 mai 2000

COMMUNICATION PROPOSEE PAR :

**Alice GUILHON, maître de conférences à l'université de la Méditerranée
Georges TREPO, professeur au groupe HEC.**

**LA COMPETENCE COLLECTIVE : LE CHAÎNON
MANQUANT ENTRE LA STRATEGIE ET LA GESTION DES
RESSOURCES HUMAINES.**

Adresse : Alice GUILHON
CRET-LOG
Université de la Méditerranée
IUT-GLT
Avenue Gaston Berger
13625 Aix-en-Provence cedex 1
Tel : 04 42 93 90 16
Fax : 04 42 93 90 47
E-mail : aguilhon@iut.univ-aix.fr

Introduction.

Quel chercheur en économie ou en gestion pourrait nier que les entreprises évoluent ? De la même façon, le concept d'organisation s'attachant à leur analyse (Rojot et Bergmann, 1991) évolue aussi (Desreumaux, 1996).

C'est par la combinaison de leurs connaissances et par la mise en œuvre de leurs compétences à l'intérieur de structures ainsi que de règles de fonctionnement et de coordination que les individus font vivre ces organisations ; en retour, celles-ci les socialisent et leur donnent les moyens d'évoluer. Cette évolution peut être d'ordre personnel ou hiérarchique mais contribue à changer l'organisation sensiblement ou de manière révolutionnaire (Mintzberg, 1990). Elle est ainsi fortement corrélée aux changements de connaissances et de compétences des individus qui la composent (Spender, 1996).

Le besoin de changer l'organisation provient de la relation qu'elle noue avec l'environnement externe, dans lequel elle vit (Yasai-Ardenaki, 1990). S'il est un postulat dans la théorie des organisations, c'est bien celui de l'existence d'un environnement avec lequel elles échangent. Que cet environnement soit donné, déterminé, créé, perçu ou composé d'acteurs ou d'organisations et d'organismes, qu'il soit enfin un contexte ou un système (Child, 1997), il n'est jamais absent de la théorie des organisations.

S'il est couramment admis que celles-ci évoluent dans un environnement à travers leurs membres, les mécanismes d'évolution internes sont abordés différemment selon les courants d'analyse. Ainsi, depuis les années 90, assiste-t-on à une remise en cause du paradigme dominant en stratégie, celui de l'analyse environnementale Porterienne qui a fait place à celui des « compétences » avec le modèle évolutionniste (Nelson et Winter, 1982) et le modèle des ressources-compétences (Barney 1991, Wernerfelt 1991). Le débat va encore plus loin : à la remise en cause des paradigmes succède aujourd'hui une discussion sur l'évolution et sur la création des connaissances et des compétences dans les organisations (voir le dossier spécial « Connaissance » de *California Management Review*, 1997). D'une vision d'adéquation de l'organisation à son environnement, les travaux sur l'évolution organisationnelle sont maintenant centrés sur les mécanismes internes de création de compétences et donc sur les capacités d'apprentissage organisationnel (Spender, 1998 ; Baden-Fuller et Volberda, 1997).

L'objectif de cet article n'est pas de prendre part à ces débats positivistes ou constructivistes de la création des connaissances et des compétences (Nonaka, 1997) ; son but est d'une part, de montrer que l'évolution des organisations, au travers des interactions qui s'y jouent, ne peut pas être identique pour toutes, et d'autre part, que c'est en identifiant les capacités d'apprentissage organisationnel, c'est-à-dire de développement et de renouvellement des compétences collectives, que les organisations pourront maîtriser et construire leur évolution.

Nous exposerons dans une première analyse que la problématique de l'évolution se joue à la fois sur les plans internes et externes à l'organisation et que l'apprentissage organisationnel en constitue le principal moteur. Les exemples historiques de deux grandes entreprises : Air France et France Télécom viendront illustrer ce propos. Les données recueillies sur ces sociétés proviennent d'études de cas et d'entretiens conduits par les auteurs dans deux situations distinctes : pour la compagnie aérienne, nous avons réalisé des entretiens réguliers depuis 2 ans sur leurs perceptions de l'évolution de l'entreprise avec des membres de la direction, des syndicalistes, des anciens dirigeants et des personnels navigants

techniques et commerciaux. Par ailleurs, une seconde source d'information a été utilisée au travers des documents internes et des documents de presse diffusés dans des journaux spécialisés. La synthèse des résultats a été proposée sous forme de matrice et publiée dans les actes du congrès de l'AGRH de Lyon (1999). Pour France Télécom, l'un des auteurs en a été directeur du développement des ressources humaines de 1989 à 1993. Depuis 1993, il a conduit des entretiens réguliers avec les dirigeants sur les évolutions structurelles et de compétences de l'entreprise et a procédé à un travail d'archivage de données à partir d'entretiens et de documents internes depuis 1989. Si cette méthodologie est une approche qualitative, elle procède par compilation d'archives et réduction des discours autour de quelques termes clés (évolution, environnement, structures, compétences, résultats) qui ont été comparés. L'implication des chercheurs dans cette analyse est forte et peut comporter les biais désormais classiques de l'approche qualitative de la recherche, mais constitue à notre sens une source d'information importante pour comprendre l'évolution des organisations.

Dans un second temps, nous développerons le rôle central des compétences collectives, qui demeurent uniques pour chaque entreprise, dans la définition de leurs capacités d'apprentissage. De la sorte, nous proposerons un diagnostic d'identification des compétences et des capacités d'apprentissage.

I/ De l'évolution à l'apprentissage organisationnel : radiographie des mécanismes de changement

1.1 l'analyse de la littérature sur l'apprentissage organisationnel

L'environnement, tout comme les organisations, n'est pas figé mais il est en constitution permanente, c'est-à-dire en évolution. Ainsi, comme le montrent Huber (1991), Hafsi et Fabi (1997), les organisations ont-elles avantage à être analysées au travers de leur relation à l'environnement car il justifie leur besoin de changer. L'environnement est un élément dominant car il constitue le vivier d'informations des organisations et évolue par leur intermédiaire à un rythme différent de celles-ci. Des changements radicaux dans les organisations n'entraînent pas nécessairement des changements de même ordre dans l'environnement (March, 1991). Donc, changer, même pour se reproduire (Watzlawick, Weakland et Fisch 1975), traduit la capacité des organisations à percevoir un besoin de changement et à le mettre en œuvre dans la mesure de leurs moyens.

Cette problématique de l'évolution organisationnelle est d'actualité en cette fin de siècle où les entreprises sont confrontées à « un nouveau problème social » (Sainsaulieu et alii, 1998), fondé sur un changement de relation entre les organisations et l'environnement. Il existe aujourd'hui un ensemble de facteurs de contingence contraignants¹ qui vont « obliger » les organisations à changer et qui vont constituer leur moteur d'évolution interne et externe. Loin de prôner un déterminisme environnemental fort, Sainsaulieu *et alii* (1998) montrent que les dynamiques d'évolution organisationnelle diffèrent d'une entreprise à l'autre et qu'elles s'établissent selon une dialectique de changement et de stabilité, dans laquelle les acteurs subissent ou agissent sur leur environnement, en fonction des contraintes et des opportunités perçues (voir aussi les travaux de Child, 1997).

Le changement organisationnel, moteur de l'évolution, repose sur « la mobilisation des forces individuelles et collectives susceptibles d'aménager la qualité des produits pour

¹ Ces auteurs mettent en évidence cinq contraintes environnementales : celle du marché, celle de l'emploi, la contrainte scientifique et technique, la contrainte socio-politique, et la contrainte tutélaire.

l'emporter sur la concurrence » (Sainsaulieu *et alii*, 1998). Il s'agit d'un nouveau défi pour les organisations : encourager les initiatives et les capacités d'action collectives qui puissent « intégrer la diversité des intelligences » et favoriser la « connaissance des capacités d'apprentissage et de réaction aux changements que vivent intensément les entreprises ». Ce processus relève d'une recherche perpétuelle : la performance. Le but ultime de toute organisation productrice s'exprime par la confrontation avec des concurrents ou des partenaires sur le marché ; c'est-à-dire sur une partie de l'environnement perçu comme étant essentiel. La performance est un « principe de réalité sur lequel l'organisation hypothèque son maintien sur le marché » (Sainsaulieu *et alii*, 1998). La notion de performance, relevant spécialement du domaine stratégique de l'entreprise (les objectifs en termes de performances sont décidés et fixés par les décideurs et les managers, en particulier sous la pression des marchés financiers quand les entreprises sont côtées), a évolué dans les recherches en stratégie: d'une vision principalement financière dans les années 80, elle est passée à une toute autre vision dans les années 90, avec le développement des modèles fondés sur les connaissances et les compétences ainsi qu'avec les travaux sur le leadership (Laroche et Nioche, 1998). Quoi qu'il en soit, la performance, concept relatif en sciences de Gestion demeure le résultat de l'intention stratégique des décideurs, le but de l'organisation, l'aboutissement de la vente des produits etc.,

Le cadre d'analyse de notre recherche est ainsi posé. Les organisations ont besoin d'évoluer eu égard aux pressions que perçoivent leurs membres dans l'environnement et, pour ce faire, elles vont favoriser le développement des connaissances et donc, des apprentissages organisationnels, afin accomplir les changements de structures et de comportement dont les décideurs pensent qu'elles auront besoin pour être performantes. Toutes les organisations ne développent pas les mêmes processus d'évolution (Tuschman et Romanelli², 1986) car elles sont caractérisées par des modes d'apprentissage organisationnel historiquement fondés et culturellement implantés et pratiqués par leurs membres. Les modes d'apprentissage peuvent être plutôt **transformateurs** et ils reposent sur le développement concerté et régulier des connaissances et des compétences collectives pour réussir les changements. L'apprentissage peut être **reproducteur**³ et s'appuie sur un renouvellement marginal des connaissances et des compétences collectives visant à maintenir la cohérence du système organisationnel.

Les études sur l'apprentissage organisationnel (Crossan, Lane et White, 1999) offrent une analyse dynamique des changements organisationnels et de la recherche de « cohérence » (Porter, 1997) dans l'environnement. La cohérence est double : elle est interne (c'est l'harmonie des éléments de base de l'organisation) et elle est externe (c'est l'harmonie entre les organisations et l'environnement). L'évolution est définie comme la succession des changements organisationnels qui **visent à transformer la cohérence** de l'organisation ou au contraire qui vise à la **maintenir**. Les changements organisationnels sont des modifications plus ou moins profondes des structures et des comportements des membres dans l'organisation.

Cet apprentissage constitue le cadre et le moteur de cette évolution pour les sciences de gestion. Les travaux sur ce concept, dont nous avons déjà évoqué le caractère multidisciplinaire (Guilhon, 1998), datent des études fondatrices de Cangelosi et Dill (1965) mais se sont, depuis, toujours orientés vers des domaines distincts. Fort de cela, les champs

² Selon ces auteurs, l'évolution est couramment appréhendée dans la littérature par trois modèles différents : le déterminisme, l'inertie et le choix stratégique.

³ Cette typologie des apprentissages a été proposée dans Guilhon et Trépo (1999).

d'analyse en la matière sont « territorialisés » sur des parties spécifiques de l'organisation et n'offrent pas d'études consensuelles.

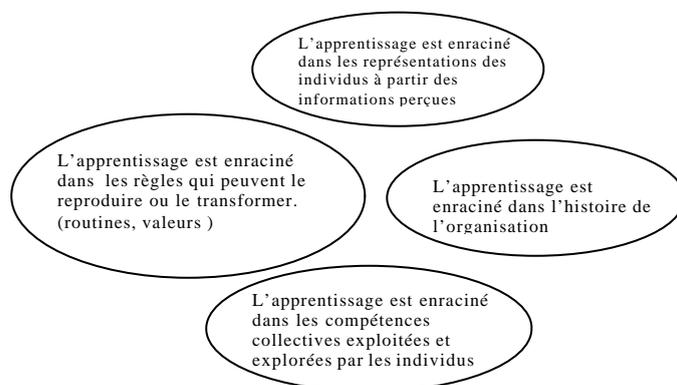
Notre approche de l'apprentissage organisationnel repose sur deux fondements :

- le premier est qu'il ne peut se comprendre qu'en termes de changement organisationnel (et vice versa) ; c'est un processus de changement (Guilhon, 1998 ; Crossan, Lane et White, 1999) plus ou moins révolutionnaire ;
- le second est qu'il constitue un cadre d'analyse des organisations car il explique les formes d'évolution de celles-ci au travers des changements de compétences collectives. En d'autres termes, il existe des formes d'apprentissage organisationnel différentes qui expliquent les trajectoires d'évolution des organisations mais aussi leurs déviations.

Le point central pour analyser l'évolution, dont nous rappelons qu'elle est nécessaire pour les organisations, se situe plus sur leurs **capacités d'apprentissage** que sur la description des apprentissages qui s'y jouent (Baden-Fuller et Volberda, 1997 ; Roberts, 1997 ; Crossan, Lane et White, 1999). Le défi *managérial* des organisations « modernes » consiste ainsi en l'identification des modes d'apprentissage organisationnel qu'elles développent et des capacités d'apprentissage futures dont elles ont besoin pour assurer la cohérence organisationnelle. La connaissance de l'environnement et des compétences collectives est le point clé de cette identification.

L'apprentissage organisationnel prend racine dans l'organisation et devient le moteur de son évolution de quatre façons différentes.

I.II Les racines de l'apprentissage organisationnel (schéma n°1)



Source : adaptée de Guilhon et Trépo, 1999.

Les cas d'Air France et de France Télécom, comparables en tous points dans leurs premiers développements postcréation (années 30/40), mais qui ont évolué de façon

radicalement différente par la suite, viennent illustrer ces propos⁴. Ces deux entreprises ont chacune gardé une idée force :

- le service public chez FT,
- le fleuron et l'image de la France chez AF.

Pendant plus de cinquante ans, elles ont consacré leur développement à une évolution lente, légitimant les structures et les compétences, en les adaptant systématiquement aux besoins du marché, qu'elles maîtrisaient de surcroît puisqu'elles se trouvaient toutes les deux en situation de monopole. La sanction du marché, la performance n'était en aucun cas déterminante. Depuis 1980, ces données ont changé et l'on assiste à la déréglementation à la fois dans les transports et dans les télécommunications. Les directions des deux entreprises perçoivent un fort besoin de changement pour préparer un avenir certain mais contraignant : le désengagement de l'Etat et l'autonomie financière. Mais, bien que faisant face à une contrainte environnementale similaire, les besoins de changer ont été perçus de façon différente voire opposée. Suivis et préparés chez FT, les changements ont été d'envergure et ont créé des apprentissages organisationnels transformateurs. Hostiles et conflictuels chez AF, les changements prescrits par les directions successives n'ont jamais vu le jour à cause des oppositions brutales entre le personnel et la direction : conflit de représentation et déni collectif des pressions environnementales ont plongé la compagnie dans une évolution inertielle.

Des exemples relatifs à ces cas viendront illustrer les quatre racines de l'apprentissage présentées ci-après.

- *1^{ère} racine* : **Les représentations** des individus expliquent les formes d'apprentissage organisationnel. Elles ont été largement discutées dans Weick (1995), Winograd et Flores (1989), March, Cohen et Olsen (1972). Elles reposent sur l'intuition (Crossan, Lane et White, 1999). La représentation s'inscrit dans l'historicité des modes de pensée qui détermine une pré-conception des interactions des individus. Elle n'existe pas en dehors de l'action et de l'interprétation des situations mais au travers du couplage structurel qui fait que les individus vont changer en partageant des modèles et qu'ils vont évoluer au travers de leur reconnaissance. Ainsi, l'organisation est-elle à la fois le contexte et le produit des actions (interaction, système de couplage) entreprises pour la légitimer et pour lui donner du sens (Pettigrew, 1987 ; Weick, 1995). Selon Spender (1999), l'évolution se réalise grâce à des choix opérés par les dirigeants le long des **routines** et de ces représentations qui vont guider leurs besoins de changer. L'organisation apprend parce que les décideurs font changer les compétences mais elle demeure institutionnellement et socialement déterminée par les représentations. A FT, la représentation collective est d'anticiper et de gagner la guerre des télécommunications en faisant face à un environnement devenant de plus en plus concurrentiel. Elle est portée par une intuition des directions successives depuis 1984, qui est la privatisation inéluctable, voire souhaitée par l'immense majorité des cadres dirigeants. Les routines organisationnelles mises en place et continuellement transformées reposent sur le développement de référentiels de compétences et de métiers autour du potentiel technologique de l'entreprise (la professionnalisation, le service client, *l'entrepreneuriat*, la flexibilité sont déjà des

⁴ La comparaison entre Air France et France Télécom, dont les résultats sont issus d'une enquête qualitative historique, a été présentée dans Guilhon et Trépo, 1999, et est publiée dans les actes du Congrès de l'AGRH de Lyon, septembre 1999.

étendards du projet d'entreprise de 1985). Chez Air France, il existe des représentations différentes non partagées par les acteurs collectifs dont les compétences collectives sont découpées selon l'interaction nécessaire à la réalisation du service. Les personnels ont refusé de croire à la concurrence et à la privatisation en campant sur des positions ne défendant que des intérêts corporatistes. Les décisions prises par la direction n'ont pu voir le jour, faute d'implication des individus, fédérés autour d'une représentation commune. Les routines définies par les actions ont été continuellement renouvelées : servir les passagers, assurer les vols, « subir » les formations obligatoires, dénigrement des projets de changements, ... Lorsqu'en 1993, C.Blanc prend la direction d'AF, au bord du dépôt de bilan, il provoque un débat collectif pour faciliter le développement d'une représentation collective en vue d'alléger les structures et de donner de l'autonomie, des responsabilités aux personnels de tous niveaux. Il dramatise la situation financière et laisse entrevoir la mort de l'entreprise. En effet, la seule information ne suffit pas pour une modification rapide et efficace des représentations. Les individus doivent pouvoir s'exprimer, affirmer leur différence publiquement et débattre. Cette phase de réinterprétation des faits a eu pour objectif de faire prendre conscience aux personnels de l'étendue de la déréglementation et du nouvel environnement concurrentiel et de la gravité de la situation financière..

- 2^{ème} *racine* : **L'histoire** des organisations est un processus d'institutionnalisation des apprentissages organisationnels. Chez AF, l'histoire de la compagnie a joué un rôle de blocage des changements. En reproduisant systématiquement le système sans tenir compte des évolutions environnementales, les dirigeants et les Personnels Navigants Techniques ont maintenu des incohérences entre les discours et les actions et entre les objectifs et les résultats. Tenant pour acquises les aides de l'Etat, ils ont nié l'évolution du transport aérien en figeant la structure organisationnelle. Au contraire, depuis les années 80, FT a toujours anticipé les évolutions de l'environnement en jouant des apprentissages transformateurs successifs qui ont initié les grands changements de structures et de compétences. La compétence centrale de l'entreprise a systématiquement été renouvelée, (le potentiel technologique), et légitimée par les décideurs et les cadres (la confrérie des *X télécoms*, véritable ciment de la culture de l'entreprise). Ainsi, l'histoire détermine-t-elle les modes de réponse des organisations (Argyris et Schön, 1978) en créant des routines qui seront reproduites ou transformées voire effacées pour laisser place à d'autres (Kim, 1993, Fiol et Lyles, 1985). L'histoire détermine et limite la capacité des organisations à se renouveler. Il existe trois voies d'enracinement historique : - créer de nouvelles capacités d'apprentissage à partir de l'explicitation du passé (les référentiels de compétences collectives et la mémoire des changements, notamment avec les grands débats chez FT (avec les projets d'entreprises de 1986 1992 et 1994 pour la privatisation partielle). – Reprendre et exploiter les capacités passées – et enfin, chercher **d'autres capacités** à l'extérieur des organisations (exemple de l'achat du *Yield Management* à *American Airlines* pour AF) . L'apprentissage organisationnel prend forme à partir des interprétations historiques (Weick, 1991) qui vont déterminer **les besoins de changer les structures, les techniques, les routines et les comportements**, lorsqu'un problème nouveau se présente (c'est le cas des projets d'entreprises et de la privatisation chez FT avec éclatement des structures, nouvelles règles de gestion des ressources humaines. C'est le cas en 1993 chez AF, seule période de changements réussis lorsque C. Blanc repense la structure en Centre De Résultats, développe le *Hub* et prépare la privatisation en limitant les conflits sociaux). La capacité d'absorption d'un nouveau mode d'apprentissage par l'organisation importe donc beaucoup (Cohen et Levinthal, 1990). Les organisations auront tendance à privilégier les

actions déjà expérimentées en exploitant un apprentissage institutionnalisé fondé sur des changements marginaux (c'est finalement ce qui se passe régulièrement chez FT). Mais, elles pourront aussi développer, si les ré-interprétations favorisent des représentations nouvelles, des apprentissages transformateurs en effaçant les capacités « dormantes » (Baden-Fuller et Volberda, 1997), en ravivant les anciennes capacités ou en en créant de nouvelles (c'est l'exemple de la période « Blanc » dans la compagnie aérienne).

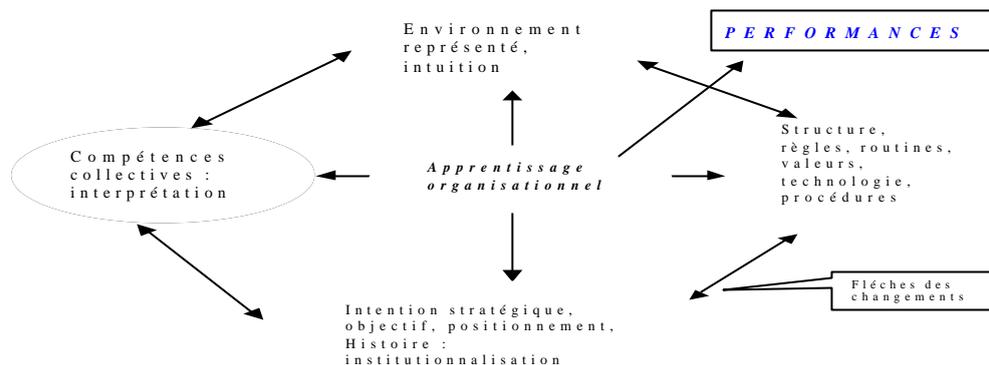
- *3^{ème} racine* : **Les règles, les routines et les valeurs** contiennent les apprentissages institutionnalisés mais peuvent favoriser ou limiter l'intégration d'un nouveau mode d'apprentissage. L'intégration dans les règles et les routines est constituée par les actions collectives, l'explicitation et la communication (Petrasch, Prusak et O'Dell, 1997), au sein de groupes dans l'organisation ; ce que Brown et Duguid (1991 ; 1997) nomment les « communautés de pratique ». L'apprentissage organisationnel prend forme, parce que les communautés développent des croyances justifiées le long des règles et des actions (routines) qui favorisent des dynamiques de groupes. Le processus d'intégration de l'apprentissage, via les règles, les routines et les valeurs, aide les individus à apprendre mais préserve ce qui a été appris. Ces éléments se retrouvent dans les actions entreprises par les organisations en termes de formation, communication, conception et de prescription des produits et services, d'ouverture aux changements. Dans le cas de FT, les règles, les routines et les valeurs s'expriment par les politiques de formation régulières, par la valorisation systématique du potentiel technologique et de l'innovation, par la culture des « X » et des *cadres télécommiens* : simplicité et égalitarisme dans les rapports entre tous les salariés, professionnalisme, amour de la technologie, *prima* de la collectivité. Ces valeurs sont cimentées autour d'un objectif partagé : conserver une place de leader sur le marché du téléphone fixe et du mobile. Les produits FT portent un label de qualité et des modules de services toujours plus sophistiqués contrent les nouveaux entrants sur le marché : la bataille ne se joue plus seulement sur le plan technologique mais aussi sur le plan des services de soutien. Chez Air France, l'expression des valeurs se réalise à travers l'image de la compagnie, véhiculée principalement par ses personnels. Ceux-ci sont fiers d'appartenir à la compagnie nationale mais aussi d'occuper des postes dans un secteur qui fascine. Pourtant, ces valeurs ne constituent pas un ciment entre les individus ; il existe plusieurs cultures corporatistes souvent en conflit qui n'ont pas pris conscience jusqu'en 1993, de l'enjeu de la déréglementation, de la concurrence et surtout de la qualité des produits et des services. Les politiques de formation restent très « professionnelles » et paradoxalement, il n'y a pas de formation adaptée à des compétences collectives, pourtant évidentes dans ce secteur : un équipage assurant un vol constitue le premier exemple de compétence collective ! Les politiques de communication internes et externes de la compagnie restent très « confidentielles » jusqu'à ce que C. Blanc instaure les débats et l'explicitation des problèmes collectifs. Il n'y a jamais eu de réunion physique et de face à face de l'encadrement avant 1994. Le rôle du dirigeant est donc crucial dans la définition des formes d'apprentissage organisationnel.

- *4^{ème} racine* : **Les compétences collectives**. Qui en parle aujourd'hui parle d'action collective ! En effet, la compétence ne se crée-t-elle pas dans l'action ? (Le Boterf, 1994 ; Minet, Parlier, de Witte, 1995 ; Crossan *et alii*, 1999). La compétence collective constitue le contexte et le résultat du processus d'apprentissage organisationnel. Elle est changée par l'apprentissage mais guide la capacité de changement. Définie comme un ensemble de connaissances (appprises et formalisées) et de savoirs (tacites et explicites) engagé dans un processus de production, agissant dans une organisation, elle est composée des produits de l'interaction des individus de même métier ou de métiers différents. Elle est le résultat de la rencontre entre l'organisation et l'environnement au

travers de **l'interprétation** qui crée et définit un langage et un mode de coordination entre les personnes. S'il est un indicateur important des compétences collectives reposant sur l'interprétation, c'est bien la capacité de résoudre localement les problèmes dans l'entreprise par un groupe de personnes. La capacité de FT de développer des explicitations et des débats collectifs conduisant les différentes structures à adapter et à absorber les innovations et les changements, prouve que les compétences collectives se sont créées spontanément et à partir des travaux de la DRH, pour assurer la réalisation des changements et pour anticiper, le mieux possible, les évolutions environnementales. Depuis 1986, les 50 directions opérationnelles basées sur la géographie et les différentes directions spécialisées- CNET pour R&D, appro-logistique, etc. ont inventé à partir d'orientations de la DG, leurs solutions d'où une vaste entreprise d'apprentissage collectif pour près de 10 000 personnes. Chez AF, il existe plusieurs interprétations des faits passés et des actions en cours, qui s'opposent pour servir des intérêts particuliers : les compétences collectives ne sont pas identifiées et utilisées pour atteindre un résultat défini par la direction. Les routines limitent la capacité d'apprentissage et « aveuglent » les personnels dans la définition des enjeux et des contraintes futures.

L'évolution des organisations peut être représentée comme un processus de changement entre plusieurs éléments stables et instables dans l'organisation (structure permanente et superstructure changeante présentées par Roberts, 1997), caractérisant la tension entre la reproduction et la transformation du mode d'apprentissage organisationnel (schéma n°2) que nous avons illustré par les cas d'AF et de FT. Le cycle d'évolution chez FT peut être identifié comme un processus d'apprentissage cohérent dont le point de départ se situe dans la gestion des compétences collectives créant de la sorte un besoin de changer les structures et les objectifs. Ce mécanisme commence avec le comité de direction et/ou les personnels qui ont le plus de contacts avec les clients. Pour convaincre et faire partager aux autres personnels, le cycle doit être répété. : il faut que ceux-la changent leurs représentations et leurs compétences pour accepter de se battre pour de nouveaux objectifs dans de nouvelles structures. Portée par une représentation partagée, les collectifs ont réussi les changements de structures et de règles qui ont favorisé l'intégration systématique des apprentissages requis. Chez AF, les capacités d'apprentissage ne se sont pas dégagées des processus de changements, jamais aboutis. Il y eu la confrontation entre deux relations exclusives entre les racines de l'apprentissage : la relation représentation-structure-objectif qui a toujours été privilégiée par la direction (changer les structures pour atteindre un objectif sans explicitation collective) et la relation interprétation-compétence-objectifs (pas de développement des compétences collectives puisque multiples interprétations de la part des différentes cultures) qui n'a jamais été actionnée et opposée à la première relation.

Schéma n°2. – L'évolution de l'organisation vue par la dynamique de l'apprentissage organisationnel.



II/ Les compétences collectives : moteur de la stratégie et objectif du management des ressources humaines ambitieux et dynamique.

II.1 Les compétences collectives, le chaînon manquant.

Les compétences collectives constituent un concept flou mais reconnu par les chercheurs spécialisés en gestion de ressources humaines et en stratégie ainsi que par les professionnels (voir Meschi, 1997, Sanchez et Heene, 1997 ; Le Boterf, 1997, etc.). Elles sont un élément central de la définition des stratégies des entreprises et l'outil principal de la GRH. Elles constituent ainsi le lien, peut-être mal identifié, entre le champ de recherche de la stratégie et celui de la GRH. Cela s'avère lorsque l'on peut lire, dans les écrits spécialisés en la matière (Huber, 1991 ; Koenig, 1996, Spender, 1996), que ces compétences sont le cœur de l'apprentissage organisationnel, lui-même constituant un champ d'étude reconnu prioritairement par la stratégie et la GRH. Comme le montrent Baden-Fuller et Volberda (1997), les entreprises apprennent en régénérant leurs compétences, et lorsque elles éliminent les rigidités et l'inertie portées par les compétences centrales. Celles-ci sont le contexte et le produit de l'apprentissage organisationnel.

Le chaînon manquant entre stratégie et GRH est évident selon certains auteurs (Trépo et Ferrary, 1998): la compétence est la ressource principale pour les théories stratégiques relevant du modèle des ressources et compétences ; elle explique l'évolution des organisations et les mécanismes de création de connaissance. Proposé par Hamel et Prahalad, le terme de compétence clé a fait son chemin et trouvé écho dans les disciplines se réclamant du nouveau paradigme stratégique, c'est-à-dire l'analyse MRC (Sanchez et Heene, 1997 pour la théorie des compétences; Grant 1991 ; Barney, 1991 pour celle des ressources). Par ailleurs, le courant évolutionniste (Nelson et Winter, 1981) s'est aussi positionné dans l'analyse des transformations et de l'évolution des firmes, en démontrant que des routines peuvent limiter les capacités de changement : les processus d'apprentissage fondés sur ces routines sont composés des compétences et des savoirs utiles pour engendrer des niveaux de performances supérieurs. Ainsi, pour les analyses stratégiques, les compétences centrales ou les compétences clés sont-elles autant des facteurs de dynamisme et de rigidités pour les entreprises. Elles sont de nature à soutenir leurs avantages concurrentiels, en favorisant les

apprentissages collectifs qui reposent sur une base de connaissance et d'action commune (Roberts, 1997). Le processus d'apprentissage organisationnel y est analysé comme le processus de création de connaissances nouvelles fondé sur l'articulation (codification et transférabilité) et l'application à l'intérieur des structures pour former des compétences renouvelées ou changées. Celles-ci permettent d'orienter le futur de l'entreprise, c'est-à-dire de définir des objectifs stratégiques et les moyens pour les atteindre.

Les compétences favorisent, de la sorte, la création d'un avantage concurrentiel pour les entreprises dans la mesure où elles sont inimitables et rares (Barney, 1991).

Ainsi, la gestion des ressources humaines est-elle projetée au cœur de l'analyse stratégique, puisqu'elle s'intéresse particulièrement à la gestion des individus qui composent l'organisation et à leurs actions individuelles et collectives, à savoir, la mise en œuvre de leurs compétences. Fort de cela, une gestion des compétences collectives dans le but de favoriser les apprentissages organisationnels, relève d'une coordination et d'un rapprochement, inévitables entre la sphère stratégique de l'entreprise (la direction) et la fonction des ressources humaines (Lepak et Snell, 1999). Toutefois, bien qu'elle consacre une partie de son activité à gérer les compétences et les connaissances existantes et nécessaires dans l'entreprise, la GRH « organise la gestion des compétences pour accompagner les mutations industrielles et mettre en œuvre les organisations qualifiantes» (Trépo et Ferrary, 1998). Par ailleurs, la gestion des compétences collectives n'est pas encore dotée des outils opérationnels pour sa mise en œuvre dans toutes les organisations. De ce fait, bien souvent, la GRH développe des diagnostics de compétences individuelles, et quelquefois, collectives, dans le but d'accroître des capacités d'apprentissage, mais elle ne construit pas encore, de façon reconnue, des outils de gestion des compétences collectives ; ce retard peut sembler paradoxal à la lecture des travaux s'attachant à démontrer la relation centrale entre l'apprentissage et les compétences organisationnelles (Nahapiet et Ghoshal, 1998 ; Lepak et Snell, 1999)

Les compétences collectives relèvent d'avantage d'un lien dans l'organisation entre la prise de décision de la direction et la gestion des ressources humaines. Ainsi, le style de prise de décision, la capacité « politique » de la direction, le style de *leadership* déterminent-ils largement la qualité de la communication, celle des interactions entre individus et groupes (coopération), le niveau de mobilisation des individus.

L'organisation est dépositaire et productrice de connaissances au travers des actions collectives définissant des compétences organisationnelles rares, inimitables et plutôt tacites. La compétence collective revêt plusieurs caractéristiques :

- c'est un ensemble de connaissances partagé et mis en action par des groupes d'individus pour atteindre un objectif ;
- elle est le contexte, le produit et le moteur de l'apprentissage organisationnel, puisqu'elle favorise ou limite le changement organisationnel ;
- elle peut être gérée comme un actif classique, à condition d'être reconnue, identifiée, définie et localisée ;
- elle est renouvelée et développée selon un processus d'exploitation ou d'exploration de connaissances nouvelles mises à jour lors des changements organisationnels ;

- elle est déterminée et déterminante des représentations collectives ;
- elle définit un apprentissage institutionnalisé mais détermine les capacités d'apprentissage futures.

De la même façon, ce type de compétences collectives est au cœur du processus d'apprentissage et reste unique pour chaque organisation. Lourd de sens est ce constat, mis à jour par Barney en 1991 et repris par Lepak et Snell en 1999. Il n'existe pas de gestion optimale généralisable des compétences collectives, tout dépend de l'interaction entre les éléments clés de l'organisation et son potentiel d'évolution. Ces compétences, le capital collectif humain de l'entreprise relèvent de l'idiosyncrasie et dépendent du contexte et de la capacité de celle-ci. Elles sont acquises et développées *in situ*.

L'évolution des entreprises relève d'un processus spécifique et unique pour chacune d'entre elle, comme nous l'avons montré dans la première partie. C'est en déterminant les capacités d'apprentissage futures, au travers d'un bilan des compétences collectives, d'un diagnostic des capacités de changements qu'il est possible d'orienter le futur des entreprises.

II.2 Les outils pour le diagnostic des compétences collectives et les capacités futures d'apprentissage

La diversité des organisations et du lien entre stratégie et GRH prouve qu'il n'existe pas de recette universelle de gestion des compétences collectives et qu'au mieux, les organisations doivent leur choix d'évolution, à partir d'informations qu'elles ne possèdent pas naturellement.

Si l'on conçoit que les compétences collectives sont définies comme un ensemble de connaissances (appries et formalisées) et de savoirs (tacites et explicites) engagé dans un processus de production, alors on admet aussi le caractère stratégique, instable et difficilement *opérationnalisable* du concept.

Un diagnostic des compétences collectives et des capacités d'apprentissage futures peut s'opérer sur la base des renseignements fournis par le schéma de l'évolution des entreprises (première partie) et par les caractéristiques des compétences (seconde partie).

Nous pouvons donc faire trois constatations sur ce qui précède :

- La première est que le renouvellement ou le développement des compétences collectives prend effet lors des changements organisationnels mis en œuvre à partir des écarts perçus entre une situation structurelle ou comportementale désirée et celle qui est vécue. L'information, les stimuli provenant de l'environnement appellent une réponse de l'organisation qui peut être identique ou transformée (Weick, 1991). Le mode d'apprentissage organisationnel institutionnalisé guide ces réponses et favorise le renouvellement ou le développement des compétences collectives.

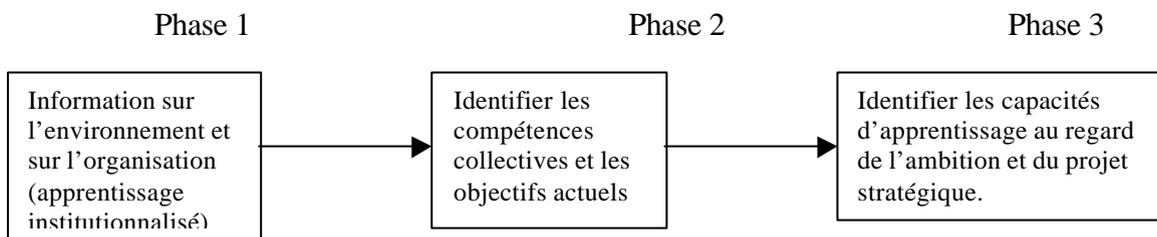
L'information sur l'environnement et son évolution constitue la première phase du diagnostic.

- La deuxième constatation est relative aux outils de repérage des compétences collectives. Ils se situent principalement dans l'interaction entre les éléments clés de

l'organisation, comme ceux-ci ont été définis dans le schéma n°2. Les compétences collectives sont une condition et le résultat d'un processus de changements décidés au niveau stratégique de l'entreprise et portées par des pratiques de GRH qu'il faut identifier (information, communication, gestion des évolutions professionnelles et plus généralement système de récompense et sanction, etc.).

- La troisième constatation considère l'identification des capacités futures d'apprentissage. Comment l'organisation peut-elle évoluer et quelles peuvent être les capacités d'apprentissage cohérentes avec les apprentissages institutionnalisés ? Autant de questions qui reposent sur le développement d'outils de GRH mais aussi de communication, d'analyse des objectifs et des performances et des positionnements prospectifs de l'entreprise.

Le **diagnostic** que nous proposons se fera en trois phases :



1- **La première étape** a pour objectif d'informer les organisations sur les évolutions industrielles, sectorielles et environnementales en cours, et auxquelles elles seront confrontées. L'analyse des grandes fonctions et de la configuration de l'organisation fournit des renseignements sur le type d'apprentissage institutionnalisé.

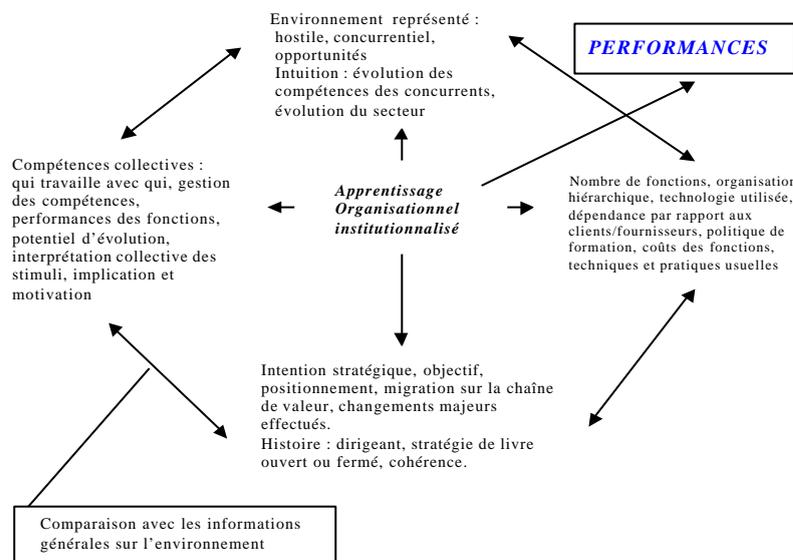
L'apport de l'économie industrielle est important à ce sujet, puisqu'il s'agit de fournir des informations d'ordres général et particulier aux entreprises, de préciser les « normes » requises par les organisations pour rester compétitives (Guilhon, 1994). Ces « normes » sont constituées de l'ensemble des connaissances et des pratiques actuelles des entreprises d'un même secteur et recouvrent les domaines techniques, théoriques et pratiques. Elles couvrent les trois niveaux : économique, juridique et social de l'environnement dans lequel elles vivent.

Pourtant, les entreprises ne peuvent pas se contenter d'une information très ciblée sur leur environnement direct ; elles ont davantage de matériaux d'apprentissage avec des informations générales et larges. Diffuser l'information est une étape cruciale du diagnostic des compétences dans la mesure où les personnes peuvent développer une représentation de l'environnement différente et créer ainsi l'écart entre leur vécu organisationnel et une situation désirée. Les changements organisationnels, fondement du processus d'apprentissage, prennent naissance dans cet écart entre la situation vécue et celle qui est désirée. L'enjeu nouveau pour les cadres se situe aujourd'hui sur la définition des « besoins organisationnels » (écart entre la situation vécue et la situation désirée) qui se créent continuellement.

Evidemment, toutes les organisations ne répondent pas systématiquement de manière identique aux informations. Leur ouverture aux « signaux faibles », leur système de veille, la fluidité de l'information, la prégnance du principe hiérarchique sont autant de facteurs discriminants. La configuration organisationnelle et les modes de coordination (Mintzberg,

1985) expliquent quelles fonctions dégagent le plus de valeur ajoutée et quels sont les écarts avec les « normes » environnementales. Par ailleurs, l'analyse de la configuration organisationnelle doit être combinée avec l'analyse de l'apprentissage institutionnalisé ; mis à jour dans les quatre racines présentées plus haut, l'apprentissage organisationnel institutionnalisé peut être reproducteur ou transformateur et il nous renseigne sur les capacités futures d'apprentissage selon l'ampleur des changements nécessaires pour réduire l'écart les performances et le positionnement voulu au regard de la situation actuelle.

Schéma n°3 : Le repérage de la configuration organisationnelle et de l'apprentissage institutionnalisé



A l'aide de ce schéma, qui constitue un guide d'analyse des fonctions et de l'apprentissage institutionnalisé, nous pouvons repérer le cycle d'apprentissage et le classer selon les formes définies plus haut. L'apprentissage institutionnalisé repose sur les compétences collectives de l'organisation et s'insère dans une structure organisationnelle qui peut favoriser ou limiter les capacités futures. Selon certains auteurs (Drucker, 1999, Desreumaux, 1998 etc.), plus l'écart est grand entre les « normes » de l'environnement et l'organisation (constituée par des structures et des compétences) et plus des changements organisationnels seront nécessaires pour adapter et préparer les entreprises à ces contraintes⁵. Par ailleurs, un grand écart informe sur l'existence d'apprentissage plutôt reproducteur (cas d'AF), alors qu'un faible écart identifie un apprentissage plutôt transformateur (cas de FT).

Une fois que cette phase d'information et de repérage est terminée, le diagnostic se poursuit par l'identification des compétences collectives.

⁵ Ce que nous avons mis en évidence dans Guilhon 1994, *RI PME*, vol 7 n°3-4.

2- La deuxième étape consiste à identifier les compétences collectives et la cohérence de l'organisation avec les changements prévus.

Comme nous l'avons montré précédemment, la stratégie doit reconnaître et identifier les « pôles de compétences collectives », pour rendre cohérent métier et mission dans l'environnement. L'observation de ceux-ci est une tâche délicate dans la mesure où elle est souvent confondue avec l'observation des compétences centrales (Hamel et Prahalad, Heene et Sanchez). Notre objectif n'est pas d'identifier ces dernières mais de définir les pôles de compétences collectives dans toute l'organisation capables de préparer les changements nécessaires à la cohérence de celle-ci.

Ces compétences s'exercent dans l'action, c'est-à-dire dans le travail en commun. La **coopération** se situe au centre de leurs analyse. Face aux évolutions environnementales, la coopération doit prendre en compte systématiquement les objectifs de l'organisation et privilégier les intérêts collectifs. Les compétences en la matière sont identifiables dans l'organisation en fonction de deux critères génériques :

- le développement de produits nouveaux gérés par des équipes de projet,
- la mobilité interne et la communication entre les équipes.

L'idée de coopération suggère que ces compétences collectives soient repérables, grâce à plusieurs **indicateurs** et plusieurs indices, comme le montre le tableau n°1.

Tableau n°1	<i>Indicateurs</i>	<i>Indices de repérage</i>
<i>Compétences collectives</i>	Le savoir-faire partagé au cours du temps, Le sens et l'habitude de la coopération, Des complémentarités de compétences, La communication facilitée par l'organisation, L'adaptation aux contraintes externes et internes, La mobilisation autour d'un projet commun de l'organisation, Reconnaissance des types de compétence collective : technique, de création ou de coordination, Circulation des informations, Résolution des problèmes, Représentation et langage commun entre les équipes,	La capacité du groupe à chercher de l'information et à la partager, Le travail en équipe sans cloisonnement en partageant des ressources communes, L'adaptation aux changements organisationnels de structures et de comportements décidés par la hiérarchie, Fixer des objectifs et se donner les moyens de les atteindre sans attendre les directives de la hiérarchie, Animer et communiquer dans les équipes, parler et expliciter les problèmes, Accepter la responsabilité collective des problèmes et des incidents

La compétence collective peut se mesurer, grâce à ces indicateurs de coopération. Toutefois, elle peut être identifiée par les acteurs collectifs eux-mêmes, mais surtout par des personnes extérieures aux groupes ou aux équipes de travail. Elle est principalement reconnue par des tiers. De la même façon que, pour être reconnu, la compétence individuelle, fait bien

souvent l'objet de bilans réalisés par des tiers⁶, la compétence collective est identifiée par l'observation en situation de travail, par les résultats, et par la qualité de la communication entre plusieurs individus repérée par des personnes non engagées dans le processus de construction de cette compétence. Quatre grandes questions doivent baliser le processus d'identification des compétences collectives :

- **Les acteurs peuvent-ils coopérer** dans l'organisation ? La configuration leur permet-elle de communiquer et de travailler en équipe ? Dans l'histoire de l'entreprise, y a-t-il eu des phases de changement qui n'ont pas été suivies par les acteurs collectifs ?
- **Les acteurs ont-ils intérêt à coopérer** ? Existe-t-il des procédures et des règles de rétribution et de valorisation des compétences collectives ? La structure encourage-t-elle la coopération⁷ ? Les performances sont-elles mesurées collectivement ?
- **Les acteurs ont-ils envie de coopérer** ? au-delà de leurs intérêts individuels ?
- **Les acteurs savent-ils coopérer** ? Ont-ils les compétences individuelles pour le faire ?

La définition et le repérage des compétences collectives n'ont d'intérêt que par rapport aux objectifs de la direction et à l'intention stratégique. En cela, cette phase du diagnostic doit être rapprochée de l'analyse des apprentissages institutionnalisés et de la configuration organisationnelle afin de conclure sur la capacité des compétences collectives identifiées à répondre aux exigences de l'environnement et aux objectifs de la direction. Si l'on reprend les cas de FT et d'AF, on s'aperçoit qu'au sein de la compagnie aérienne, les compétences collectives existent mais qu'elles sont cloisonnées et qu'elles sont limitées et ne favorisent pas l'atteinte des objectifs fixés aujourd'hui par la direction (exemple de l'alliance avec *Delta Airlines*). En revanche, chez France Télécom, les compétences collectives ont toujours été privilégiées à tous les niveaux de l'organisation⁸ et ont favorisé des apprentissages institutionnalisés transformateurs en suivant les objectifs des dirigeants successifs.

3- La troisième étape a pour but d'identifier les potentialités de développement des capacités d'apprentissage de l'organisation.

Cette dernière phase du diagnostic consiste en la définition de moyens d'action pour favoriser des apprentissages organisationnels, afin de préserver la cohérence.

Les moyens d'action ne sont pas identiques dans toutes les organisations. Tout dépend de la nature des écarts entre les situations, du degré d'incohérence organisationnelle avec l'environnement et de la nature des compétences collectives. Les outils de développement des capacités d'apprentissage futures résident finalement dans le développement aménagé de **trois grandes politiques** de l'organisation qui répondent à la question suivante: les

⁶ A ce sujet, voir les paragraphes sur la formation et la gestion des compétences dans les ouvrages de Peretti (1991) et de Cadin et alii (1997).

⁷ Dans le cas d'Air France, nous avons montré que la structure avait plutôt encouragé les baronnies et autres cloisonnements et conflits.

⁸ Sauf vraisemblablement dans la branche réseaux (UA LAMA) de l'entreprise dont les compétences collectives "logistiques" n'existent pas et n'ont pas été favorisées par la direction. Voir à ce sujet, Guilhon et Claye, Troisièmes Rencontres Internationales de la Logistique, Trois-Rivières, Canada, mai 2000.

compétences collectives peuvent-elles favoriser l'apprentissage qui réduira les écarts entre la situation vécue et celle qui est désirée ? Le développement d'un apprentissage organisationnel en cycle cohérent passe par le renouvellement ou par le développement des compétences collectives selon trois politiques.

- **La formation.** Il s'agit de celle qui concerne les collectifs (groupes de projet, métiers, groupes en ateliers ...) identifiés dans la phase 2, afin d'encourager la coopération, et l'information pour développer l'autonomie et la résolution des problèmes. Cette formation, qui relève plus de l'éducation et du développement (Lawrie, 1990), vise à confronter les personnes et les acteurs collectifs aux enjeux de l'environnement et à opérer un retour sur le mode de réponse qu'ils ont adopté historiquement. Son objectif est de créer le besoin de changer et d'atteindre les objectifs fixés en commun dans l'organisation.

- **La communication** constitue le nerf de la coopération. Les exigences d'anticipation et d'adaptation des organisations doivent favoriser l'apprentissage organisationnel, c'est-à-dire un cycle de changement cohérent entre les structures, les compétences, les intentions et la représentation de l'environnement. La communication favorise donc le développement des compétences collectives dans les équipes, les groupes mais aussi entre les niveaux hiérarchiques. Cette politique de livre ouvert (Hafsi et Fabi, 1996), tend principalement à réduire les écarts et à favoriser les changements organisationnels qui pouvaient être limités par les compétences collectives.

- **La représentation.** Elle ne constitue pas une politique de l'organisation mais elle en est l'enjeu. Comme l'ont montré les cas d'AF et de FT, les grands changements et les apprentissages organisationnels ont été entrepris à la suite des phases de développement d'une représentation collective de l'organisation⁹. Plus il y a d'écart entre les situations vécues et désirées, plus la direction d'une organisation doit favoriser le développement d'une représentation collective qui fédère tous les collectifs autour d'un objectif commun.

Pour conclure ce diagnostic, et en partant du caractère unique de chaque organisation, nous devons spécifier que ces éléments constituent les grands « traits » d'un état des lieux qui se veut être beaucoup plus fin et adapté. Pourtant, nous y voyons le début d'une réflexion plus générale sur les outils de gestion des compétences collectives et des apprentissages organisationnels, ainsi que sur le rapprochement opérationnel de la direction et du management des ressources humaines.

Conclusion générale.

L'objectif de cette communication est double : il s'agit, d'une part de proposer un modèle d'analyse de l'évolution des organisations à travers les mécanismes d'apprentissage organisationnel qui constituent un véritable cadre d'étude des changements organisationnels ; d'autre part, d'illustrer nos propos à l'aide de deux exemples d'évolution d'entreprise, Air France et France Télécom, et de présenter un guide de diagnostic stratégique des capacités

⁹ Les grands débats successifs chez FT et le discours de C. Blanc en 1993 chez AF.

d'apprentissage organisationnel en identifiant l'élément principal de ce processus, c'est-à-dire les compétences collectives. Cette recherche vise à opérationnaliser des concepts qui demeurent flous, et polysémiques dans la littérature organisationnelle. Celui de compétences collectives pose un véritable problème d'étude dans la mesure où il est utilisé par les chercheurs en stratégie et en gestion des ressources humaines sous des termes différents, et qu'il reste un enjeu majeur pour beaucoup d'entreprises (Trépo, Ferrary, 1998). Nous avons proposé des outils pour la définition des compétences collectives et leur rôle dans l'évolution des entreprises, en démontrant qu'elles constituaient le chaînon manquant entre la stratégie et la gestion des ressources humaines. Pour finir, le diagnostic des capacités d'apprentissage organisationnel des entreprises nous a servi à donner du sens à l'ensemble des concepts théoriques inhérent à ce terme dans la littérature mais surtout à guider de façon concrète les entreprises dans la définition de leurs besoins de changement pour s'adapter ou pour anticiper un futur, somme toute, contraignant.

Bibliographie.

- Argyris, C et D. Schön, (1978), « *Organizational learning* », Jossey Bass Pub.
- Baden-Fuller, C. et H. Volberda, (1997), « Dormant capabilities, complex organizations and renewal », 4th *Conference on Competence-based Management*, Oslo.
- Barney, (1991), « Firm resource and sustained competitive advantage », *Journal of Management*, vol 17.
- Blanc, P. et B. Fitoussi, (1998), « *Cas Aérospatiale ; Chantier stratégie : Gestion des compétences* », Gemini Consulting.
- Brown, J. et P. Duguid (1991), « Organizational learning and community of practice », *Organization Science*, vol 2, n°1.
- Cas Danone (1998), *Document interne*.
- Child, J (1997), « Strategic choice in a analysis of action, structure, organizations and environment : retrospect and prospect », *Organization Studies*, vol 18, n°1.
- Cohen et Levinthal (1990), «
- Crossan, Lane et White, (1999), « An organizational learning framework : from intuition to institution », *Academy of Management Review* , vol 24, n°3.
- Desreumaux, A , (1996), « Nouvelles formes d'organisation et évolution de l'entreprise », *Revue Française de Gestion*, n°107.
- Fiol, M et M. Lyles (1985), « Organizational learning », *Academy of Management Review* , vol 10, n°4.
- Grant, R. (1996), « A knowledge based theory of inter-firm collaboration », *Organization Science*, vol 7.
- Guilhon, A (1998), « L'apprentissage organisationnel, processus de changement et d'évolution des organisations », *Actes de la 7^{ième} conférence Internationale de Management Stratégique*, Louvain.
- Guilhon, A et G. Trépo, (1999), « Les implications sur la GRH d'une analyse de l'organisation comme un système d'apprentissage organisationnel : les résultats d'une comparaison Air France et France Télécom », *Actes du 10^{ième} Congrès de l'AGRH*, Lyon.
- Guilhon, A. (1994), « Le rôle de l'investissement intellectuel dans les implantations de nouvelles techniques dans les PME », *Revue Internationale PME*, vol 7, n°3-4.
- Guilhon, A. (1998), « Le changement est un apprentissage », *Revue Française de Gestion*, n°120
- Guilhon, A. et S. Claye (1999), « Analyse de l'inefficience logistique de la branche réseaux de France Télécom », *Actes des 3^{èmes} Rencontres Internationales de la Logistique*, Trois-Rivières, mai 2000.
- Hafsi, T et B. Fabi, (1997), « *Les fondements du changement stratégique* », Transcontinent.
- Heene, A et R. Sanchez (1997), « *Competence based strategic Management* », Chichester, Wiley.
- Huber, G (1991), « Organizational learning : the contributing processes of litteratue », *Organization Science*, vol 2, n°1.
- Kim, D (1993), « The link between individual and organizational learning », *Sloan Management Review* .
- Koenig, G, (1994), « l'apprentissage organisationnel, repérage des lieux », *Revue Française de Gestion*, Janvier.
- Laroche, H et J-P. Nioche, (1996), « *repenser la stratégie* », Economica.
- Lawrie, J. (1990), « Training », *Personnel Journal* Octobre.
- Le Boterf, G, (1994), « *de la compétence, essai sur un attracteur étrange* », Editions d'organisations.
- Lepak, D et S. Snell, (1999), « The human resource architecture », *Academy of Management Review* , vol 24, n°1.
- March, J (1991), « *Décisions et organisations* », Ed. d'Organisation.
- March, J, M. Cohen et J. Olsen (1972), « Garbage can model of organizational choice », *Administrative Science Quarterly*, vol 17, n°1.

- Meschi, P-X, (1997), « Le concept de compétence en stratégie, perspectives et limites », Actes de la 6^{ième} Conférence Internationale de Management Stratégique, Montréal.
- Minet, F, M. Parlier et S. de Witte (1994), « *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* », L'harmattan.
- Mintzberg, H (1985), « *Structure et dynamique des organisations* », Economica.
- Nahapiet, J et S. Goshal, (1998), « Social Capital, intellectual capital and the organizational advantage », *Academy of Management Review* , vol 23, n°2.
- Nelson, R et S. et Winter (1982), « *An evolutionary theory of economic change* », Belknap press.
- Nonaka, I (1997), « The concept of BA », *California Management Review*, vol 40, n°3.
- Pettigrew, A ; (1986), « The context of the firm », *Journal Of Management Studies*, vol 24, n°6.
- Porter, M (1997), « Plaidoyer pour un retour de la stratégie », Harvard l'expansion, Hiver.
- Roberts, H. (1997), « The bottom-line of competence based management accounting, control and performance measurement », *Knowledge Management Society* , Oslow.
- Rojot, J et A. Bergman (1991), « *Comportement et organisation* », Vuibert.
- Sainsaulieu, R et alii, (1998), « *Les mondes sociaux de l'entreprise* », Desclee de Brouwer.
- Spender, J-C (1999), « Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm », *Strategic Management Journal*, vol 17.
- Trépo, G et M. Ferrary, (1998), « La gestion par les compétences », *Interactions*, vol 2, n°1.
- Trépo, G. et Baglin, G. (1998), « Les mutations industrielles », *Guide de la Formation*, Ministère de l'Industrie, de la Poste et des Télécommunications.
- Trépo, G., Poli, F. et Beauvois, C. (1999), *Le cas Sodial*, Déposé à la Centrale des cas et média pédagogique.
- Tuschman, M et E. Romanelli, (1985), « Organizational evolution », *Journal of Organizational Behavior*, vol 7.
- Watzlawick, P, Weakland et Fisch, (1975), « *Changements, paradoxes et psychothérapie* », Seuil.
- Weick ; K (1979), « *A social psychology of organizing* », Random house.
- Weick, K (1995) « *Sensemaking in organization* », Sage pub.
- Weick, K. (1991) « The non traditional quality of organizational learning », *Organization Science*, vol 2, n°1.
- Wernerfelt, (1984), « A resource based view of the firm », *Strategic Management Journal*, vol 5.
- Winograd T et S. Flores (1989), « *l'intelligence artificielle en question* », PUF.