

Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou

Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et Des Sciences de Gestion



## THÈSE

En vue de l'obtention du diplôme de

### DOCTORAT ÈS SCIENCES

Discipline : Management des entreprises

**L'apprentissage organisationnel : un levier stratégique pour le  
développement des compétences organisationnelles.**

**Cas des entreprises publiques industrielles de la wilaya de Tizi-Ouzou**

Présentée par : **Nabila CHIKH- BOUBAGHELA**

Sous la direction du Professeur : **Brahim GUENDOUDI**

Devant le jury d'examen composé de :

**Ahmed TESSA**, Professeur à l'Université de Tizi- Ouzou,

**Brahim GUENDOUDI**, Professeur à l'Université de Tizi- Ouzou,

**Mohand CHITTI**, Professeur à l'Université de Bejaïa,

**Selim OUALIKENE**, Professeur à l'Université de Tizi- Ouzou,

**Ouali ARKOUB**, Maitre de Conférences (A) à l'Université de Boumerdès,

**Karim MAHOUI**, Maitre de Conférences (A) à l'Université de Bejaïa,

Président

Rapporteur

Examineur

Examineur

Examineur

Examineur

**Soutenue le :.../.../....**

Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou

Faculté des Sciences Economiques, Commerciales et Des Sciences de Gestion



## THÈSE

En vue de l'obtention du diplôme de

### DOCTORAT ÈS SCIENCES

Discipline : Management des entreprises

**L'apprentissage organisationnel : un levier stratégique pour le  
développement des compétences organisationnelles.**

**Cas des entreprises publiques industrielles de la wilaya de Tizi-Ouzou**

Présentée par : **Nabila CHIKH- BOUBAGHELA**

Sous la direction du Professeur : **Brahim GUENDOUDI**

Devant le jury d'examen composé de :

**Ahmed TESSA**, Professeur à l'Université de Tizi- Ouzou,

**Brahim GUENDOUDI**, Professeur à l'Université de Tizi- Ouzou,

**Mohand CHITTI**, Professeur à l'Université de Bejaïa,

**Selim OUALIKENE**, Professeur à l'Université de Tizi- Ouzou,

**Ouali ARKOUB**, Maitre de Conférences (A) à l'Université de Boumerdès,

**Karim MAHOUI**, Maitre de Conférences (A) à l'Université de Bejaïa,

Président

Rapporteur

Examineur

Examineur

Examineur

Examineur

**Soutenue le :.../.../....**

*La faculté n'entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans les thèses : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.*

*A la mémoire de mon père*

## REMERCIEMENTS

La préparation de cette thèse et son enrichissement n'aurait pas été possible sans la contribution de plusieurs personnes auxquelles j'exprime ma plus haute reconnaissance. Ainsi, je tiens à remercier mon directeur de thèse, le professeur GUENDOZI Brahim, pour le temps et la confiance qu'il m'a accordés, tout au long du chemin de la thèse. Ses qualités scientifiques et humaines et la clairvoyance de ses conseils m'ont été d'une aide précieuse.

Je tiens également à remercier le Professeur TESSA Ahmed, pour son soutien et ses encouragements constants. Je le remercie aussi pour l'honneur qu'il me fait, en présidant le jury de ma soutenance.

Mes vifs remerciements vont également aux membres du jury, qui me font l'honneur de composer mon jury de thèse et qui ont eu l'amabilité de lire et d'évaluer mon travail.

J'ai une pensée particulièrement émue pour M<sup>me</sup> AMNACHE-CHIKH Sabrina, pour sa relecture scrupuleuse du manuscrit, ses critiques et ses conseils pertinents, ainsi que pour toutes les discussions qui ont permis d'éclairer bon nombre de pensées développées dans cette recherche. Elle est d'une grande source d'inspiration pour moi, toujours encourageante... Qu'elle trouve ici, l'expression de ma gratitude.

J'exprime également ma gratitude à l'ensemble des cadres et ouvriers des entreprises qui ont fait objet de mon étude empirique. Je les remercie pour avoir rendu possible l'accès au terrain et mis à ma disposition l'information utile, afin de réaliser mon travail de recherche.

Ayant la chance de vivre dans un contexte familial bienveillant et engagé, je ne pourrai achever ces lignes sans remercier du fond de mon cœur ma chère mère, qui a su inculqué à ses enfants le goût du travail et de la réussite.

Mes plus sincères remerciements s'adressent également à mes sœurs, mes frères, mes beaux frères et mes amis. Qu'ils soient remerciés ici pour leur soutien quotidien et incitatif.

Enfin, je tiens à remercier particulièrement mon cher époux pour son soutien indéfectible, ses sentiments de tendresse et d'affection, à la fois réconfortants et motivants. Merci à mes enfants Aris et Yanel, pour leur amour, leur patience et leur *compréhension*, qui me donnent une force morale inépuisable...

**SOMMAIRE**

<b><i>Chapitre I : L'apprentissage organisationnel : Ancrage théorique et conceptuel</i></b> .....	15
1. L'apprentissage organisationnel au regard des différentes approches différentes approches.	17
2. L'apprentissage organisationnel : Un processus à décrire .....	25
3. Eléments de conceptualisation de l'apprentissage organisationnel.....	41
<b><i>Chapitre II : Apprentissage et compétences au sein des organisations : esquisse d'articulation</i></b> .....	63
1. La notion de compétence : Un champ sémantique large.....	65
2. La compétence organisationnelle au centre des préoccupations managériales.....	83
3. Apprentissage et développement des compétences au sein des organisations : Quelle lecture ? .....	103
<b><i>Chapitre III : Mécanismes d'apprentissage organisationnel et de développement des compétences : Dispositifs et outils mis en place</i></b> .....	123
1. Les facteurs catalyseurs de l'apprentissage organisationnel .....	125
2. Principaux outils au service de l'apprentissage et du développement des compétences organisationnelles.....	139
3. Le changement au rythme de l'apprentissage organisationnel.....	163
<b><i>Chapitre IV : Contexte de l'étude empirique et choix méthodologiques</i></b> .....	178
1. Choix méthodologique et démarche générale de la recherche .....	181
2. Contexte macroéconomique de l'entreprise publique algérienne .....	189
3. Présentation des cas étudiés .....	199
<b><i>Chapitre V : Analyses et discussions des résultats de la recherche empirique</i></b> .....	228
1. Démarche d'approfondissement de l'analyse de données.....	230
2. Principaux apports du travail empirique .....	237
3. Synthèse et discussions des résultats de la recherche.....	259

## LISTE DES PRINCIPAUX SIGLES ET ACRONYMES

<b>AFNOR</b>	: Association Française de <b>N</b> ormalisation
<b>ALGERAC</b>	: Organisme <b>Alg</b> érien d'Accréditation
<b>AO</b>	: Apprentissage <b>O</b> rganisationnel
<b>DIVINDUS AMM</b>	: <b>D</b> ivers <b>I</b> ndustrie d' <b>A</b> meublement et de <b>M</b> enuiserie
<b>DRH</b>	: <b>D</b> irection des <b>R</b> essources <b>H</b> umaines
<b>EI</b>	: <b>E</b> lectro- <b>I</b> ndustries
<b>ENATB</b>	: <b>E</b> ntreprise <b>N</b> ationale d' <b>A</b> meublement et de <b>T</b> ransformation du <b>B</b> ois
<b>ENIEM</b>	: <b>E</b> ntreprise <b>N</b> ationale des <b>I</b> ndustries de l' <b>E</b> lectro- <b>M</b> énager
<b>EPA</b>	: <b>E</b> ntreprise <b>P</b> ublique <b>Alg</b> érienne
<b>EPE</b>	: <b>E</b> ntreprise <b>P</b> ublique <b>E</b> conomique
<b>GPEC</b>	: <b>G</b> estion <b>P</b> révisionnelle de l' <b>E</b> mloi et des <b>C</b> ompétences
<b>GRH</b>	: <b>G</b> estion des <b>R</b> essources <b>H</b> umaines
<b>IANOR</b>	: <b>I</b> nstitut <b>Alg</b> érien de <b>N</b> ormalisation
<b>LMT</b>	: <b>L</b> eaders <b>M</b> eubles <b>T</b> aboukert
<b>NTIC</b>	: <b>N</b> ouvelles <b>T</b> echnologies d' <b>I</b> nformation et de la <b>C</b> ommunication
<b>OMC</b>	: <b>O</b> rganisation <b>M</b> ondiale du <b>C</b> ommerce
<b>PAQ</b>	: <b>P</b> rix <b>Alg</b> érien de la <b>Q</b> ualité
<b>PME</b>	: <b>P</b> etite et <b>M</b> oyenne <b>E</b> ntreprise
<b>SMQ</b>	: <b>S</b> ystème <b>M</b> angement de la <b>Q</b> ualité
<b>SNIL</b>	: <b>S</b> ociété <b>N</b> ationale des <b>I</b> ndustries du <b>L</b> iège
<b>SNL</b>	: <b>S</b> ociété <b>N</b> ationale de <b>L</b> ièges
<b>SONELEC</b>	: <b>S</b> ociété <b>N</b> ationale de fabrication et de montage du matériel <b>E</b> lectronique
<b>SPA</b>	: <b>S</b> ociété <b>P</b> ar <b>A</b> ction
<b>TIC</b>	: <b>T</b> echnologies d' <b>I</b> nformation et de <b>C</b> ommunication
<b>UE</b>	: <b>U</b> nion <b>E</b> uropéenne
<b>ULM</b>	: <b>U</b> nité <b>L</b> ampes de <b>M</b> ohammedia
<b>UPT</b>	: <b>U</b> nité <b>P</b> restations <b>T</b> echniques

## **Introduction générale**

Exerçant dans un monde où l'ouverture des marchés et le libre échange règnent, l'organisation se trouve confrontée à de nouveaux défis technologiques et institutionnels. Il s'agit bien d'une situation complexe, délibérément construite et dont les effets sont non négligeables. En effet, cela engendre un accroissement de l'intensité concurrentielle, ainsi qu'une modification, voire même un changement dans les exigences stratégiques et organisationnelles. Ce qui affecte le processus de création de la valeur ajoutée et exacerbe la pression des dirigeants et employés au sein des organisations.

Dans cet esprit, il est impératif à toute organisation de mettre en place des ressources dites *intangibles*, dont les compétences spécifiques sont considérées comme un avantage compétitif et une source d'amélioration de la performance organisationnelle. Plusieurs chercheurs s'intéressent au monde des entreprises et n'ont pas manqué de noter qu'elles doivent élever sans cesse leurs capacités de réussir : leurs compétences organisationnelles.

En effet, ils considèrent la compétence comme un capital économique, un facteur de productivité, de stabilité et un atout compétitif. L'ensemble des compétences de l'entreprise représente sa principale richesse. « *Le capital humain joue un rôle très important dans la performance de la gestion de l'entreprise. Cette dernière considère les individus dans l'organisation comme des ressources qu'il faut maximiser et non comme des coûts qu'il faut minimiser* »<sup>1</sup>.

Une organisation, c'est d'abord un ensemble humain et technique structuré autour de stratégies et méthodes, qui lui permettent d'assurer à la fois sa pérennité, sa compétence sur le marché et la capacité d'atteindre ses objectifs.

Ainsi, les notions de « compétence » et « apprentissage organisationnel » semblent être « la clef de voûte » de cette réussite et constituent des problématiques fréquemment étudiées. Elles font d'ailleurs l'objet d'une reconnaissance large de la part de la littérature tant en sciences de gestion qu'en économie ou en sociologie, compte tenu de leur caractère déterminant pour les résultats d'une organisation.

Partant de ce postulat, il paraît légitime aujourd'hui de considérer l'apprentissage organisationnel comme un objet majeur des études organisationnelles. Il sera alors, question de supposer que celui-ci est une alternative permettant d'assurer la continuité de

---

<sup>1</sup> CARDIN L., « Gérer les carrières », édition Armand, Colin, Paris, 2000, p.16.

l'entreprise, face à un environnement de plus en plus changeant et constituant un facteur déterminant dans le processus de création de valeur de l'entreprise.

## **1. Objet et champs de la recherche**

Les économistes estiment qu'il existe une relation directe entre l'apprentissage et le développement des compétences au sein des organisations. Selon KOENIG, « *l'apprentissage organisationnel est un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences, qui modifie la gestion des situations et les situations elles même, plus ou moins durablement et plus ou moins profondément* »<sup>2</sup>. Cette définition a été reprise et complétée par TARONDEAU, qui considère que « *l'apprentissage organisationnel est un phénomène collectif, car il suppose que l'acquisition de savoir, même s'il est strictement individuel, a des effets sur l'organisation ou sur plusieurs de ses membres* »<sup>3</sup>.

Dans le même ordre d'idées, notre travail de recherche propose une réflexion qui permet d'enrichir notre compréhension des organisations et de saisir la contribution de l'apprentissage organisationnel à l'acquisition et au développement des compétences organisationnelles, tout en identifiant les moyens et dispositifs mis en œuvre. Dit autrement, il s'agit de mesurer l'importance de l'apprentissage organisationnel au sein de l'entreprise et de mettre en avant son rôle dans le développement de ses compétences.

## **2. Problématique et questions de recherche**

La question du développement des compétences organisationnelles occupe aujourd'hui une place prépondérante dans la littérature du management stratégique et contribue à alimenter un débat théorique important. Un tel engouement est lié en partie à l'évolution actuelle des modèles traditionnels de transmission et d'appropriation des connaissances.

Globalement, les recherches et études relatives à cette problématique abordent la question du point de vue de l'action et font apparaître qu'elle est souvent en étroite liaison avec le processus d'apprentissage organisationnel.

---

<sup>2</sup> KOENIG G., « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », revue française de gestion, n°98, 1994, p. 79.

<sup>3</sup> TARONDEAU J.C., « Le management des savoirs », Collection « Que sais-je ? », Édition PUF, Paris, 1998, p.32.

Dès lors, il convient de souligner que l'articulation entre ces deux phénomènes est fondamentale pour assurer la pérennité de l'organisation, en lui permettant le développement et le partage des savoirs faire, la mobilisation, l'adhésion du personnel et l'amélioration économique.

Devant cet état de fait, il s'avère opportun d'effectuer une recherche qui puisse nous permettre de comprendre la réalité de cette articulation et de nous interroger sur la pertinence et l'efficacité de l'apprentissage organisationnel sur le fonctionnement général de l'organisation et de façon plus précise, sur l'évolution de ses compétences. Pour ce faire, la problématique de notre recherche peut être formulée comme suit:

**Dans quelle mesure l'apprentissage organisationnel affecte-t-il la compétence organisationnelle, sachant que celle-ci constitue un avantage concurrentiel clé pour l'entreprise ?**

Appréhender cette réflexion et cerner les différents aspects de notre problématique de recherche suscite en nous de trouver des réponses concluantes aux sous-questions suivantes :

- Quels sont les leviers d'action sur lesquels les organisations peuvent s'appuyer, pour favoriser l'apprentissage et le développement de leurs compétences organisationnelles?
- Comment gèrent-elles l'articulation entre ces deux processus ?
- Quel est le rôle des acteurs impliqués dans cette dynamique d'apprentissage et de développement de compétences au sein des organisations?
- Quelles voies de développement pour l'entreprise publique algérienne dans un contexte propice à la fois à l'apprentissage et au développement des compétences organisationnelles ?
- Quels sont les points d'améliorations possibles, pour renforcer l'efficacité de l'apprentissage organisationnel ?

### **3. Hypothèses de travail**

Pour apporter des éléments de réponse à notre problématique, nous avons supposé au préalable un certain nombre de propositions à confronter à la réalité du terrain :

- L'apprentissage organisationnel permet l'acquisition et le développement des compétences (individuelles, collectives et organisationnelles) au sein des organisations. Il constitue ainsi un levier stratégique et une source de leurs développement;
- Le développement des compétences organisationnelles est intimement lié au processus d'apprentissage organisationnel. Ce dernier s'avère une nécessité inévitable dans l'acquisition et le développement des compétences au sein des organisations ;
- Le processus d'apprentissage organisationnel aurait un rôle prépondérant en matière de gestion et de gestion des ressources humaines (GRH) et ouvre la voie aux opportunités du management des compétences au sein des entreprises publiques algériennes.

#### **4. Intérêt du sujet de recherche**

Vu le nombre important de sujets portant sur l'apprentissage et le développement des compétences dans les organisations et vu le foisonnement de la littérature qui leur est consacrée, il nous semble intéressant de traiter cette question, qui est d'actualité. L'intérêt de notre travail est de porter une réflexion sur le processus d'apprentissage organisationnel comme levier stratégique du développement des compétences organisationnelles.

A cet effet, nous proposons de mettre en relief un cadre explicatif des diverses pratiques et contributions de l'apprentissage organisationnel au développement des organisations et des facteurs de blocage qui peuvent ralentir, voire inhiber leurs mécanismes. Ceci, en vue de comprendre l'expérience en matière de management de compétences des entreprises publiques algériennes, leur démarche pour intégrer ce processus et l'origine des difficultés qu'elles rencontrent, lors de sa mise en œuvre.

Ce faisant, notre travail tente d'ouvrir la voie à la réflexion et à la recherche de nouveaux outils et moyens, afin de faciliter l'apprentissage organisationnel et de répondre aux changements mouvants de l'environnement des entreprises, de façon générale et des entreprises publiques algériennes, de façon particulière.

Notre choix s'inscrit, justement, dans cette préoccupation, en essayant de ressortir les opportunités de ce processus et d'en faire un catalyseur du développement des compétences des entreprises publiques algériennes et une condition nécessaire pour leur succès.

Enfin, il convient de souligner que notre thèse présente également un intérêt scientifique, dans la mesure où elle permet d'aboutir à des résultats réels, qualitatifs et vérifiables, qui pourraient servir à des recherches ultérieures.

## **5. Méthodologie d'approche**

Afin de cerner notre travail de recherche et d'apporter des éléments de réponse à la problématique, ainsi qu'aux interrogations qui en découlent, nous nous inspirons essentiellement d'une démarche méthodologique basée sur deux volets : théorique et empirique.

Dans un premier temps, nous proposons de faire un état de la question traitée, à travers une analyse documentaire. Elle consiste en une revue de la littérature portant sur l'analyse de l'apprentissage et de l'évolution des compétences au sein des organisations, qui est jugée nécessaire pour comprendre les logiques et concepts relatifs à notre thématique. Cela nous permettra de synthétiser les aspects de la documentation scientifique établissant des liens entre les deux phénomènes et sera d'un grand intérêt dans la présentation d'un ensemble d'éléments de réponse à notre problématique.

Dans un second temps et s'inscrivant dans une perspective exploratoire de ce qui est déjà écrit sur la question, nous sommes amenés à confronter les résultats de l'analyse documentaire à la réalité des entreprises publiques algériennes. Dès lors, nous avons réalisé une étude empirique, en privilégiant la méthode des études de cas.

Partant de ce postulat et dans le souci de construire le cadre opérationnel de notre thèse, nous adoptons une méthode qualitative, centrée sur une étude de cas multiples, conduite au sein de trois entreprises publiques algériennes. Il s'agit, notamment de l'entreprise nationale des industries de l'électroménager, de l'entreprise Electro-Industrie et de Divers Industries d'Ameublement et de Menuiserie.

En effet, cette méthode est tout à fait indiquée, dans la mesure où elle nous permet de décrire ce qui se passe dans les organisations et de comprendre les dynamiques présentes

dans un environnement spécifique. MUCHELLI définit la méthode des cas comme « *une enquête empirique qui examine un phénomène au sein de son contexte réel, lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement évidentes et pour laquelle de multiples sources de données sont utilisées* »<sup>4</sup>. Notons que ce mode de recueil de données est très répandu en sciences de gestion, du fait qu'il permet d'explorer l'objet étudié.

De plus, la volonté d'enrichir la compréhension des phénomènes et de la réalité interprétée principalement par des sujets sur la question nous amène à nous inscrire clairement dans une position épistémologique qualifiée de « *positiviste aménagée* »<sup>5</sup>, qui se situe entre le positivisme et l'interprétativisme.

En ce qui concerne le recueil des informations utiles à notre recherche, il a été effectué à l'aide des entretiens semi-directifs englobant des réflexions précises aux responsables des Ressources Humaines, aux cadres, ainsi qu'aux ouvriers des entreprises étudiées. Ces derniers ont été complétés par une observation passive des comportements sociaux sur les lieux et une exploitation des différents documents internes à celles-ci.

## **6. Structure de la thèse**

La présente thèse s'articule autour de cinq chapitres :

Le premier chapitre couvre essentiellement les cadres conceptuels et théoriques mobilisés tout au long du thème de recherche choisi. Il s'intitule : « *L'apprentissage organisationnel : Ancrage théorique et conceptuel* ». L'objectif est de passer en revue les principales approches et théories expliquant le phénomène, de décrire les voies et processus d'apprentissage pouvant exister au sein des organisations, tout en mettant l'accent sur des éléments de conceptualisation, issus de la recherche exploratoire.

Le second chapitre est axé sur une esquisse d'articulation entre apprentissage et compétences organisationnelles. Pour cela, nous débutons par une présentation et une analyse de la compétence ; une des notions les plus marquantes en sciences de gestion et dans le domaine managérial, de façon plus spécifique. Ceci nous permet, dans un second temps, de mettre en relief les divers rapprochements entre la dynamique d'apprentissage,

---

<sup>4</sup> MUCHELLI Roger, « La méthode des cas », édition ESF, Paris, 1987, p.155.

<sup>5</sup> HUBERMAN A.M. et MILES M.B., « Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes », édition De Boeck Université, Paris, 1991, p.30.

l'acquisition, ainsi que le transfert des compétences au sein des organisations et ce, en se référant aux travaux de recherches déployés à ce propos.

Dans le troisième chapitre, notre réflexion porte sur les mécanismes d'apprentissage et de développement des compétences dans l'organisation. Nous cherchons à identifier les facteurs catalyseurs, qui peuvent impacter ces processus, ainsi que les outils et dispositifs à mettre en œuvre, en vue d'assurer leur succès.

En outre, l'étude de l'apprentissage et plus particulièrement l'analyse de sa portée sur l'organisation, nous amène à traiter un autre phénomène. Il s'agit du changement organisationnel, qui est très proche et fréquemment abordé dans la littérature à ce sujet.

Le quatrième chapitre, quant à lui, présente le contexte de l'étude empirique portant sur l'état des entreprises publiques algériennes, sur le choix méthodologique, ainsi que sur la démarche générale de notre recherche. Tout d'abord, nous exposons le positionnement épistémologique et le protocole de recherche retenus pour mener notre travail. Ensuite, nous évoquons le contexte global et les réformes économiques dans lesquels les entreprises publiques algériennes ont évolué. Nous consacrons également, une dernière partie de ce chapitre à la présentation des trois entreprises, qui font objet de notre étude de cas.

A travers le cinquième chapitre, nous proposons d'interpréter et d'analyser les données recueillies sur le terrain, afin de mettre en évidence les liens entre apprentissage organisationnel et évolution des compétences au sein des entreprises étudiées, d'aboutir à une synthèse globale des résultats auxquels nous sommes parvenus et enfin de les confronter aux hypothèses préalablement posées dans le cadre théorique de notre recherche.

## **Introduction au chapitre I**

Le sujet portant sur le phénomène d'apprentissage organisationnel est fondamentalement ambigu et occupe une place importante dans diverses disciplines relatives aux sciences sociales, telles que la psychologie, le développement des organisations, le management et la sociologie.

Vraisemblablement, l'exploitation des ressources dites *intangibles* et du capital humain suscite un regain d'intérêt et fait l'objet d'une littérature de plus en plus élargie et d'un nombre de plus en plus significatif d'études empiriques au sein des organisations.

A travers le premier chapitre de cette thèse, nous posons le curseur sur l'ancrage théorique et conceptuel du processus d'apprentissage organisationnel, en mettant en avant une revue critique et constructive de la littérature axée sur la théorisation et la conceptualisation du sujet en question.

L'objectif de ce premier chapitre est de cerner au mieux le cadre théorique du phénomène d'apprentissage organisationnel et de mettre en lumière les principaux concepts liés à ce sujet et constituant l'ossature de notre recherche.

Dès lors, le regard est porté sur l'essentiel des approches théoriques, en présentant leurs pensées de référence, ainsi que leurs différentes limites soulignées. Ce point constitue l'objet de la première section qui tâchera de présenter respectivement : l'approche cognitive, l'approche évolutionniste, l'approche béhavioriste, l'approche en termes de compétences et enfin, les approches récentes de l'apprentissage organisationnel.

Ensuite, la deuxième section est axée sur la présentation du contenu, de la nature et de la dimension temporelle des processus d'apprentissage repérés au sein des organisations. Il s'agira donc, à travers ces trois premiers points, de déceler les mécanismes implicites et explicites de diffusion et de transformation de la connaissance et d'identifier les conditions nécessaires à assembler, pour qu'une organisation puisse apprendre.

Enfin et à travers une troisième section, l'accent sera mis sur la logique de l'apprentissage organisationnel, en soulignant l'omniprésence de l'individu et sa contribution, à partir d'un apprentissage individuel, à un apprentissage collectif et organisationnel.

## **1. L'apprentissage organisationnel au regard des différentes approches**

Dans la présente section, nous sommes amenés à faire passer en revue les diverses approches théoriques portant sur l'apprentissage organisationnel et à étudier leurs limites respectives et leurs éventuelles complémentarités. Cela nous permettra, dans un second lieu, de diagnostiquer les voies et processus d'apprentissage pouvant exister au sein de l'organisation.

### **1.1. L'approche cognitive de l'apprentissage organisationnel**

L'approche classique des organisations se réfère dans sa formulation à la manière dont elles acquièrent de la connaissance<sup>6</sup>. Elle se fonde sur la psychologie cognitive. L'apprentissage est généralement compris comme un processus d'acquisition de connaissances<sup>7</sup> et d'amélioration des actions à travers de meilleures connaissances et compréhensions<sup>8</sup>. Dit autrement, Marc INGHAM considère que *« l'apprentissage organisationnel est un processus cognitif individuel qui s'effectue en fonction d'une compétence et postule une démarche heuristique active de compréhension et une critique imaginative et opère dans un nouveau schéma de connaissances »*<sup>9</sup>.

De là, une dissociation entre le comportemental et le cognitif est constatée. L'apprentissage organisationnel diffère du changement, dans la mesure où le comportement est susceptible d'être modifié à travers des variables exogènes à l'apprentissage telles que l'oubli ou le hasard. *A contrario*, seul le processus comportant des preuves de changement dans le comportement concret de l'entreprise peut être qualifié d'apprentissage<sup>10</sup>. Pour ARGYRIS et SCHÖN, l'assimilation de nouvelles connaissances managériales n'est pas suffisante ; il faut que celles-ci se traduisent par un changement dans les actes au sein de l'organisation.

---

<sup>6</sup> SZYLAR C., « L'apprentissage dans les organisations », édition LAVOISIER, Paris, 2006, p.51.

<sup>7</sup> LE BAS C., « La firme et la nature de l'apprentissage », Economies et Sociétés, série dynamique technique et organisation, n°1, 1993, p.7.

<sup>8</sup> FIOL M.C. et LYLES M.A., « *Organizational learning* », in *the Academy of Management Review*, vol.10, n°4, 1985, p. 803.

<sup>9</sup> INGHAM M., « L'apprentissage organisationnel dans les coopérations », in *Revue Française de Gestion*, n°97, 1994, p.109.

<sup>10</sup> ARGYRIS C. et SCHÖN D., « Apprentissage organisationnel : théorie, méthodes, pratiques », édition De Boeck, Paris, 1996, p.61.

De sa part, l'approche cognitive privilégie une conception forte d'apprentissage au détriment de l'adaptation. Il est possible de définir l'apprentissage comme « *une compréhension des raisons sous jacentes aux événements immédiats, tandis que l'adaptation est représentée par les moyens d'ajustement à ces événements* »<sup>11</sup>. L'idée est soutenue par FIOL et LYLES, qui précisent que l'adaptation ne peut être assimilée à de l'apprentissage *stricto-sensu*. Celui-ci nécessite le développement des idées et des connaissances nouvelles. Elle reste, en revanche, un apprentissage de niveau inférieur<sup>12</sup>.

Par ailleurs, l'approche cognitive a suscité des critiques multiples. Définir l'apprentissage organisationnel comme un processus cognitif découlant d'une intention réflexive, ou encore, comme une démarche heuristique active de compréhension n'est pas toujours une réalité. Il se peut que des connaissances soient acquises de façon non intentionnée<sup>13</sup>. NONAKA et TAKEUSHI estiment que l'apprentissage organisationnel peut être effectué, sans processus d'introspection et de manière plus intuitive<sup>14</sup>.

De plus, l'apprentissage cognitif met l'accent sur le caractère anthropomorphique de l'entreprise<sup>15</sup>. Considérer l'apprentissage organisationnel comme un processus d'acquisition de connaissances, voire même un savoir, permet d'attribuer une intelligence et des capacités cognitives à une entité non humaine. Or, l'entreprise ne peut être présentée sous les traits d'un individu. KIM précise que l'apport de l'apprentissage doit se réaliser sans verser dans l'anthropomorphisme. Il peut être conçu comme « *une métaphore tirée de notre compréhension de l'apprentissage individuel* »<sup>16</sup>.

Cependant, l'approche cognitive est dotée d'une vision très organiciste de l'apprentissage. Les notions de règles, hiérarchies et leurs intégrations dans la théorie de l'apprentissage organisationnel s'avèrent marginalisées, difficiles à appréhender et dans lesquelles les différences hiérarchiques sont laissées de côté.

---

<sup>11</sup> LEROY F., « Processus d'apprentissage organisationnel et partages de compétences à l'occasion d'une fusion », thèse de Doctorat, école des hautes études commerciales, Paris, 2000, p.62.

<sup>12</sup> FIOL M.C. et LYLES M.A., op.cit., p. 804.

<sup>13</sup> NONAKA I. et TAKEUSHI H., « La connaissance créatrice », « La dynamique de l'entreprise apprenante », édition De Boeck Université, Bruxelles, 1997, p.123.

<sup>14</sup> NONAKA et TAKEUSHI présentent une expérience acquise auprès d'un enfant de façon non intentionnelle. Selon ces auteurs, un enfant qui se brûle en touchant un poêle chaud, ne s'approchera plus de celui-ci.

<sup>15</sup> L'anthropomorphisme est une tendance à attribuer aux objets naturels, aux animaux et aux créations mythiques des caractères propres à l'Homme.

<sup>16</sup> KIM D.H., « *the link between individual and organizational learning* », in *Sloan Management Review*, Fall, 1993, p.37.

Les travaux de ARGYRIS et SCHÖN en témoignent, et ce, en laissant peu de place aux règles et règlements par rapport aux représentations cognitives. Pour ces auteurs, l'apprentissage organisationnel constitue un processus de remise en cause des théories d'action, qui à elles seules, déterminent le comportement organisationnel<sup>17</sup>.

Enfin, le reproche formulé à l'égard de l'approche cognitive concerne le développement d'un raisonnement qui est plus normatif<sup>18</sup> que positif. Dans leurs travaux, ARGYRIS et SCHÖN soulignent que l'apprentissage n'est pas toujours bénéfique. Le fait que celui-ci n'est pas nécessairement un bien. Ils s'attaquent alors à un volet différent de la question principale qui concerne le lien entre l'apprentissage et l'efficacité.

En s'appuyant sur les pratiques d'EICHMAN<sup>19</sup>, ces auteurs ne s'intéressent pas principalement à ce qui constitue le caractère normatif de leur approche, à savoir les bienfaits de l'apprentissage sur l'efficacité organisationnelle, mais plutôt aux méfaits de l'apprentissage sur la société.

Cependant, l'apprentissage organisationnel est considéré comme étant efficace à condition qu'il n'engendre pas de coûts, ou encore que le coût de cet apprentissage soit inférieur au bénéfice qu'il génère. Dans les deux cas, sa dimension économique est mise de côté.

## **1.2. L'approche évolutionniste de l'apprentissage organisationnel**

Une autre approche de l'apprentissage organisationnel, issue des théories évolutionnistes en biologie, est fondée sur les travaux de NELSON et WINTER. Elle considère que le comportement collectif des membres d'une organisation est déterminé par des routines, qui jouent le rôle des gènes dans la théorie de l'évolution biologique<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> ARGYRIS C. et SCHÖN D., 1996, op.cit., p.62.

<sup>18</sup> Pour KUNDA, le contrôle normatif est la tentative de faire naître et de diriger les efforts que l'on requiert des membres de l'organisation en contrôlant les expériences, pensées et sentiments sous-jacents qui conditionnent leurs actions... Lorsque ce type de contrôle normatif est exercé, c'est le moi de l'employé... que l'on réclame au nom des intérêts de l'entreprise.

<sup>19</sup> A l'époque Nazie, la bureaucratie d'EICHMAN devenait chaque jour plus efficace dans sa mission diabolique, et l'on peut même dire sans crainte de se tromper, qu'elle « apprenait » à mieux faire.

<sup>20</sup> NELSON R.R. and WINTER S.G., « *An evolutionary theory of economic change* », the BELKNAP, Press of Harvard University, Cambridge, Massachusetts, London, ENGLAND, 1982, p.14.

Pour ces auteurs, l'entreprise est une organisation qui accumule et retient des connaissances, qui apprend et qui décide en majeure partie de façon routinière. Les routines sont alors au cœur du processus de prise de décision<sup>21</sup>.

En outre, l'apprentissage organisationnel est défini comme étant l'encodage des inférences tirées de l'histoire en routines guidant le comportement<sup>22</sup>. L'organisation tire des leçons par confrontation avec l'environnement et s'adapte en sélectionnant les routines les plus efficaces au détriment des autres. A partir de là, nous pouvons déduire qu'elle est conçue comme un système dirigé par les routines, qui influencent sur le comportement organisationnel. Celles-ci résultent d'un processus d'encodage prenant appui sur les expériences antérieures et vont façonner le comportement de l'entreprise.

Cette conception de l'organisation permet de développer une approche spécifique de l'apprentissage au tour d'un terme générique : la routine<sup>23</sup>, qui introduit les formes, les règles, stratégies et technologies, codes, cultures et savoirs qui la soutiennent et qui l'élaborent et la contredisent<sup>24</sup>. La routine est donc conçue comme facteur décisif dans le comportement organisationnel.

Par ailleurs, LEVITT et MARCH précisent que le processus de sélection des routines ne conduit pas à un apprentissage intelligent<sup>25</sup>. L'apprentissage ne peut être le produit d'une remise en cause des théories d'actions, ni un fil conducteur à une accumulation de connaissances. Pour ces auteurs, l'organisation apprend lorsqu'elle change de comportement et elle change de comportement lorsque ses routines évoluent. De plus, l'apprentissage organisationnel est considéré comme le processus par lequel la répétition et l'expérimentation font, qu'au cours du temps, des tâches sont effectuées plus rapidement et de façon meilleure<sup>26</sup>.

Cependant, l'approche évolutionniste met l'accent sur la vision trop organiciste de l'entreprise. Les auteurs sont atteints d'une « myopie », du fait qu'ils se concentrent

---

<sup>21</sup> NELSON R.R. and WINTER S.G. op.cit.,p.14.

<sup>22</sup> LEVITT B. et MARCH J., « *Organizational learning* », in *Annual Review of Sociology*, n°14, 1988, p.332.

<sup>23</sup> NILSON et WINTER définissent les routines comme des « modèles de comportements réguliers et prévisibles ».

<sup>24</sup> CAYLA D., « L'apprentissage organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé », thèse de Doctorat, Université de Lyon II, 2007, p.30.

<sup>25</sup> A titre d'exemple, une interprétation erronée des actions passées conduit à une sélection de routines inefficaces à long terme.

<sup>26</sup> LEVITT B. et MARCH J., op.cit., p.334.

seulement sur les routines et négligent, par ailleurs, les règles formelles et les structures hiérarchiques qui conditionnent aussi le comportement du personnel. Ils considèrent que tout comportement d'une entreprise est routinier ou quasi-automatique. Or, celle-ci ne peut pas être un simple organisme générant des réponses automatiques face aux *stimuli* de son environnement ; c'est aussi une entité dirigée dont l'évolution est encadrée par une intention stratégique.

La deuxième critique adressée à l'approche évolutionniste concerne sa tendance à sous-estimer l'intentionnalité des comportements et privilégier la notion d'auto-renforcement<sup>27</sup>. Les modes d'ajustement comportemental excluent les modèles d'apprentissage cognitif ou épistémologique, en ne s'intéressant qu'au passé, incarné par la notion de routines.

### **1.3. L'approche behavioriste et comportementale de l'apprentissage organisationnel**

Les behavioristes fondent leur théorie sur le concept ou modèle de stimulus-réponse. L'idée maîtresse est que l'apprentissage organisationnel est considéré comme une réponse à un stimulus fondé sur les routines. Le comportement humain s'expliquerait alors par un schéma mécaniste, par un conditionnement (expérience de PAVLOV). Cette approche est ainsi centrée sur le traitement des informations pour la résolution de problèmes.

Au niveau individuel, l'apprentissage organisationnel est abordé comme une modification des conduites des individus en fonction de séquences stimulus-réponse appropriées. L'apprentissage est alors appréhendé en termes de répétition et de dressage, tandis qu'au niveau organisationnel, la séquence stimulus-réponse permet d'observer les relations existantes entre l'apprentissage et son environnement (l'apprentissage en tant qu'adaptation), d'une part, et d'expliquer le fonctionnement interne de l'organisation (l'apprentissage par les routines), d'autre part.

L'apprentissage organisationnel doit être abordé à partir des relations de l'entreprise à son environnement. Pour être performante, l'entreprise doit être capable de répondre aux perturbations de l'extérieur. Les modifications de l'environnement sont ainsi comprises comme un stimulus et l'apprentissage comme une réponse prenant la forme d'une

---

<sup>27</sup>ARENA R.et LAZARIC N., « La théorie évolutionniste du changement économique de NELSON et WINTER », in *Revue Economique*, vol.54, n°2, mars 2003, p.332.

adaptation<sup>28</sup>. CYERT et MARCH développent la même perspective et considèrent que l'entreprise réajuste ses buts en fonction de ses expériences<sup>29</sup>.

L'approche behavioriste a ses points forts et ses limites ; elle est une approche expérimentale et scientifique (objective), qui ne donne aucune importance au vécu subjectif des personnes durant l'apprentissage et qui majore le rôle des procédures au détriment des individus. Cette approche considère donc l'organisation comme une entité unitaire et homogène, tout en négligeant les interactions entre individus ou groupe d'individus et la dynamique intra-organisationnelle.

Les critiques adressées à l'approche behavioriste révèlent un caractère cognitiviste, qui postule que l'apprentissage organisationnel ne se résume pas qu'à une adaptation à l'environnement, à un changement incrémental. L'apprentissage organisationnel est alors vu comme un changement cognitif<sup>30</sup>, une modification de l'état de la connaissance organisationnelle, ou comme une opération de traitement d'informations et d'acquisition de connaissances nouvelles.

#### **1.4. L'approche en termes de compétences de l'apprentissage organisationnel**

L'évolution de la société actuelle, qui se manifeste par la complexité des situations professionnelles, le développement de l'économie du savoir, les progrès incessants des technologies de l'information et de la communication (TIC) obligent les théoriciens à adopter un autre paradigme pour pouvoir comprendre une autre réalité plus complexe.

Les préoccupations des entreprises et de la plus part des chercheurs convergent alors vers la recherche de modélisation de la compétence pour mieux pouvoir l'utiliser. Dans cette voie, l'entreprise est considérée comme une entité possédant des ressources et des compétences appropriées, sources d'avantages concurrentiels spécifiques<sup>31</sup>. PENROSE estime que les entreprises possèdent des ressources liées à leur savoir-faire, à leur structure organisationnelle ou à leurs pratiques de management. Ces dernières constituent

---

<sup>28</sup> L'approche évolutionniste rejette cette théorie, en mettant l'accent sur le rôle de l'environnement. Selon cette approche, c'est l'environnement qui sélectionne les organisations et qui élimine celles qui sont moins adaptées.

<sup>29</sup> Cités par FILLOL C., « L'entreprise apprenante : le *knowledge management* en question ? - étude de cas chez EDF », édition l'Harmattan, Paris, 2009, p.55.

<sup>30</sup> LEROY F., 2000, op.cit., p.59.

<sup>31</sup> PENROSE E., «*The theory of the growth of the firm*», Oxford University Press, Oxford, 1959, p.35.

des avantages concurrentiels spécifiques, car elles ne sont pas transférables à d'autres entreprises<sup>32</sup>.

L'approche en termes de compétences considère l'apprentissage organisationnel comme un processus d'acquisition de compétences. KOENIG le définit comme étant « *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 même* »<sup>33</sup>. Elle met alors l'accent sur le développement de l'efficacité organisationnelle.

En outre, cette approche intègre les questions cognitives et réduit le risque d'anthropomorphisme, en ne considérant pas l'organisation comme une entité apprenante au sens organique, mais plutôt comme lieu où s'acquièrent des aptitudes.

De leurs parts, NONAKA et TAKEUSHI s'intéressent au rôle de la création de connaissances au sein d'une organisation, qui affronte de manière dynamique un environnement en perpétuel changement. La pérennité se trouve être déterminée par leurs manières de traiter avec la connaissance. Pour ces auteurs, toute organisation devrait affronter de manière dynamique le changement de son environnement, tout en créant de l'information et de la connaissance. Elle ne doit pas se limiter qu'à la gestion efficace de ces dernières<sup>34</sup>.

Cependant, cette approche de l'apprentissage organisationnel est critiquable sur un certain nombre de points. L'apprentissage n'est pas clairement distingué de l'innovation. D'une part, si l'on considère que ce phénomène tend à modifier le comportement organisationnel, on conçoit que certaines innovations techniques ou technologiques débouchent sur le même effet. D'autre part, plusieurs innovations, telles que l'innovation de produits, nécessitant d'importantes acquisitions de connaissances, arrivent à s'intégrer dans le fonctionnement routinier d'une entreprise.

Le caractère cumulatif de l'approche en termes de compétences peut être également critiqué, dans la mesure où l'apprentissage organisationnel n'est pas constitué d'une simple

---

<sup>32</sup> PENROSE E., 1959, cité par CAYLA D., op.cit., p.33.

<sup>33</sup> KOENIG G., 1994, op.cit., p.79.

<sup>34</sup> NONAKA I. et TAKEUSHI H., op.cit., p.49.

accumulation de connaissances ou de compétences. Il nécessite également, un changement de structure induit dans les organisations<sup>35</sup>.

### **1.5. Les approches récentes de l'apprentissage organisationnel**

Les théories évolutionnistes et les approches fondées sur les compétences se sont rapprochées depuis les années 1990, pour développer des idées et pensées convergentes. Les auteurs des deux parties sont arrivés à présenter une définition commune de la routine ; notion qui rejoint celle des compétences. « *Toute aptitude à exécuter une action répétée dans un contexte qui a été appris par une organisation en réponse à une pression sélective est considérée comme routine* »<sup>36</sup>. Cette définition introduit la dimension cognitive développée par l'approche en termes de compétences dans l'approche évolutionniste et évite ainsi la confusion entre apprentissage et innovation.

En outre, les routines ont été intégrées de manière plus approfondie dans le cadre hiérarchique de l'organisation. Ceci, en mettant davantage l'accent sur le rôle de la hiérarchie dans la conception et la mise en œuvre des comportements routiniers<sup>37</sup>.

Par ailleurs, COHENDET et LLERENA définissent les compétences comme un ensemble de savoir-faire, de routines et d'actifs spécifiques dont dispose l'organisation, qui traduisent l'efficacité de ses procédures de résolution. Dès lors, ils mettent en lumière la complémentarité existante entre les différentes notions de compétences, d'apprentissage cognitif et de routines. « *Les routines jouent, dans toute cette construction théorique de compétences, le rôle de véritables briques élémentaires de l'édifice* »<sup>38</sup>. ZOLLO et WINTER soutiennent la même idée et distinguent, ainsi, trois niveaux d'apprentissage pour l'organisation<sup>39</sup> :

-Le premier niveau est constitué de routines opérationnelles, qui conditionnent le comportement des agents de production en bas de l'échelle hiérarchique.

---

<sup>35</sup> ARGYRIS et SCHÖN distinguent entre l'apprentissage en simple boucle et l'apprentissage en double boucle. Ces deux types sont en fonction de la profondeur des changements de l'organisation.

<sup>36</sup> COHEN M.D. et al., « *Routines and other recurring action patterns of organizations: contemporary research issues* », in *Industrial and corporate change*, vol.5, n° 3, 1996, p.660.

<sup>37</sup> KNOTT A.M., « *The dynamic value of hierarchy* », in *Management Science*, vol.47, n°3, 2001, p.436.

<sup>38</sup> COHENDET P. et LLERENA P., « *La conception de la firme comme processeur de connaissances* », in *Revue d'Economie Industrielle*, n°88, 1999, p.213.

<sup>39</sup> ZOLLO M. et WINTER S., « *Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities* », in *Organization Science*, vol.13, n°3, 2002, p.343.

-Le second niveau d'apprentissage est déterminé par les aptitudes dynamiques (*dynamic capabilities*), qui constituent les méthodes systémiques des entreprises pour modifier les routines opérationnelles.

-Le niveau supérieur d'évolution est donné par « les mécanismes d'apprentissage », qui influencent et font émerger l'évolution des aptitudes dynamiques tout en donnant forme aux routines opérationnelles.

Le rapprochement des différentes approches de l'apprentissage organisationnel reste incomplet et ouvre la voie à des éventuels travaux. En effet, plusieurs chercheurs orientent leurs réflexions sur ce processus et l'abordent de manières distinctes, à l'exemple de l'analyse de BAUM et INGRAM, qui mesure la pertinence d'une expérience régulière passée dans le temps (expérience glissante) dans un contexte d'apprentissage au sein des organisations<sup>40</sup> et des travaux de VINCE et ses collaborateurs, qui s'intéressent aux forces de mouvements et d'inertie de ce dernier, tout en soulignant les effets des croyances et valeurs sur son amélioration et/ou son blocage<sup>41</sup>.

## **2. L'apprentissage organisationnel : Un processus à décrire**

Après avoir mis en exergue les différentes approches de l'apprentissage organisationnel, il est jugé nécessaire d'effectuer un classement hiérarchique des différents processus d'apprentissage, de faire le point sur son contenu et sa dimension temporelle. Tel est l'objet de la présente section.

### **2.1. Perspectives d'apprentissage organisationnel**

Le phénomène d'apprentissage organisationnel peut être défini sous plusieurs dimensions. Chacune des perspectives proposées ci-après, reflète une conceptualisation de ce phénomène décrit en termes d'adaptation, d'imitation, d'expérience et de transformation du cadre de l'action collective.

---

<sup>40</sup> BAUM J.A.C. et INGRAM P., « *Survival-Enhancing Learning in the Manhattan Hotel Industry, 1898-1980* », in *Management Science*, n° 44 (7), July 1998, p.996.

<sup>41</sup> VINCE R., STUCLIFFE K. et OLIVERA F., « *Organizational Learning: New directions* », in *British Journal of Management*, vol. 13, p.52.

### **2.1.1. L'apprentissage comme processus d'adaptation**

Développée principalement par MARCH et OLSEN, l'idée dominante dans cette perspective est que l'organisation est susceptible de modifier son comportement, sous l'influence de l'expérience acquise, dans un souci d'adaptation et de réponse aux changements de son environnement (externes) <sup>42</sup>.

Ces auteurs expliquent la façon dont les membres des organisations tirent profit de leur expérience, afin de modifier le comportement, en fonction d'une interprétation rationnelle des événements. Il s'agit d'un apprentissage qui correspond à une forme d'adaptation efficace face aux changements de l'organisation <sup>43</sup>.

L'apprentissage organisationnel est alors considéré comme un phénomène qui permet d'effectuer des modifications des objectifs de l'organisation, de ses règles d'attention, mais aussi, de ses règles de recherche. Il apparaît ainsi, comme une réponse à une source de déséquilibre ou de rupture.

Dans cet esprit, LANT et MEZIAS montrent que les organisations développent des programmes pour s'adapter aux contraintes de l'environnement. Ainsi, les membres d'organisation se coordonnent afin de maintenir un bon niveau de performance <sup>44</sup>.

### **2.1.2. L'apprentissage comme processus d'imitation**

Cette forme d'apprentissage tient ses origines de la théorie de l'apprentissage social, qui a pour objet de mettre en relief les différentes procédures d'acquisitions de savoirs des individus et organisations, détenus par leurs entourages <sup>45</sup>.

Vraisemblablement, les organisations n'apprennent pas seulement de leurs expériences. Elles cherchent également à capitaliser sur les expériences des autres.

---

<sup>42</sup> MARCH J.G. et OLSEN J.P., « *Uncertainty of the past oranzizational learning under ambiguity* », in *European Journal of Political Research*, vol.3, 1975, p. 161.

<sup>43</sup> GILERT J.B.P. et BETTINA S.T.B., « La pratique de l'entreprise apprenante », Les Editions D'ORGANISATIONS, Paris, 1996, p.34.

<sup>44</sup> LANT T.K. et MEZIAS S.J., « *An organizational learning model of convergence and reorientation* », in *Organization Science*, vol.3, 1992, p.51.

<sup>45</sup> L'apprentissage social désigne des procédures d'acquisition des savoirs. On distingue : l'apprentissage vicariant consistant à observer et imiter le comportement des autres, et la facilitation sociale qui consiste à améliorer sa performance sous l'effet de l'observation des autres.

En effet, l'apprentissage par imitation répond à un double objectif : D'une part, cela permet de tirer des enseignements, à travers les expériences surtout négatives des autres sans les subir et d'éviter de les commettre. D'autre part, cela permet de ne retenir que les bonnes pratiques, les expériences positives, et les routines efficaces.

Toutefois, il convient de souligner que l'imitation est plus intéressante lorsqu'elle est liée à des technologies peu connues. Elle est conditionnée par l'existence d'un environnement stable et pas trop concurrencé, sans lequel les imitations arrivent trop tard par rapport aux concurrents qu'ils imitent. Enfin, l'imitation n'est pas toujours un réel apprentissage. Le fait qu'elle constitue souvent un moyen, afin de mettre en avant son appartenance au même milieu que l'autre<sup>46</sup>.

### **2.1.3. L'apprentissage comme processus d'expérimentation**

L'organisation qui s'engage dans un processus d'apprentissage par expérimentation suit une démarche de découverte et d'exploration de situations nouvelles ou inconnues. Son objectif majeur réside dans le fait que celle-ci cherche à enrichir sa base de comportements et son répertoire de réponses face aux éventuels changements. Il s'agit d'une forme d'apprentissage qui permet de favoriser l'adaptabilité de l'organisation, en assurant une flexibilité suffisante dans le temps.

L'apprentissage par expérimentation suit une démarche inductive, qui correspond à un apprentissage reposant sur l'observation informée, valide et une expérimentation active et volontaire.

Enfin, ce type d'apprentissage assure une flexibilité aux organisations, qui s'avèrent moins résistantes, face à de nouveaux cadres de références et de nouvelles valeurs externes.

### **2.1.4. L'apprentissage comme transformation du cadre de l'action collective**

Dans cet esprit, l'apprentissage est perçu comme une forme de créativité, qui correspond à la capacité des acteurs dans une organisation à générer des théories d'action commune et à les transformer, dès que leur inefficacité est constatée.

---

<sup>46</sup>BOUREOIS L.J. et EISENHARDT K.M., « *Strategic decision process in high velocity environments four cases in the microcomputer industry* », in *Management Science*, vol.34, 1988, p.824.

Cette forme d'apprentissage, basée sur une construction d'un cadre collectif, est d'un grand apport pour l'organisation. Le fait qu'elle permette aux organisations de mieux vivre la réalité, à travers une proposition de modèles et d'actions susceptibles d'appréhender, de gérer et d'agir sur elle. La réponse aux éventuels changements est ainsi réalisée par modification de leurs théories de l'action et ce, via une interaction individuelle et collective de ces théories (la détection des erreurs et d'incohérence entre des valeurs et des croyances et les actes réels des individus, par exemple, donne naissance à un apprentissage)<sup>47</sup>.

## **2.2. Objets de l'apprentissage organisationnel**

Passer en revue les divers processus et sujets d'apprentissage organisationnel demeure insuffisant. Il importe aussi, de mettre en exergue la nature des connaissances et compétences mises en œuvre et transmises dans ces derniers.

### **2.2.1. Deux catégories d'apprentissage repérées au sein des organisations**

L'analyse de l'apprentissage organisationnel a permis de déceler deux grandes catégories d'apprentissage au sein des organisations. Il s'agit notamment, de l'apprentissage à dominante comportementale et l'apprentissage à dominante cognitive<sup>48</sup>.

#### **2.2.1.1. L'apprentissage à dominante comportementale**

L'apprentissage à dominante comportementale correspond à un processus stable, prévisible dans son évolution. Se référant au « comment », au « *learning how* » ou au « *learning by doing* », l'apprentissage comportemental, basé sur un apprentissage « à simple boucle », concerne essentiellement des connaissances tacites, difficilement articulées ou articulables, telles que les routines, les savoirs faire et les savoirs être. Il indique comment accomplir une tâche et renvoie à un processus d'essai et erreurs ou d'accumulation d'expérience. Ce type d'apprentissage amène à un état d'équilibre dynamique, dans la mesure où l'organisation s'adapte progressivement à une modification de son environnement ou à une nouvelle stimulation qui se répéterait.

---

<sup>47</sup> GUILHON A., « L'apprentissage organisationnel: Processus de changement et d'évolution des organisations », VII ème Conférence de l'AIMS, 1997, p. 2, disponible sur : <http://www.stratégie-aims.com>, consulté le : 24.10.2015.

<sup>48</sup> NONAKA I. et TAKEUCHI H., « La connaissance créatrice », « La dynamique de l'entreprise apprenante », édition De Boeck Université, Bruxelles, 1997, p.82.

A cet effet, l'apprentissage à dominante comportementale s'effectue sous forme de « socialisation » et émerge de manière assez informelle en participant à une communauté d'interactions ou à une communauté de pratiques. Ce qui provoque une difficulté de maîtrise et d'organisation d'un tel processus<sup>49</sup>.

Il s'agit d'un apprentissage social, qui ne relève pas d'un seul individu et renvoie à une construction collective de sens, de règles et de procédures au sein de l'organisation. Ainsi, la transmission de connaissances s'effectue selon plusieurs voies, telle que l'exercice, l'imitation, les histoires et les mythes<sup>50</sup>.

### **2.2.1.2. L'apprentissage à dominante cognitive**

Appelé également apprentissage conceptuel, ou *learning by studying*, l'apprentissage cognitif constitue une prise de conscience, une acquisition de connaissances et de savoirs de nature explicite<sup>51</sup>. En se référant au savoir pourquoi ou *learning why*, celui-ci se base essentiellement sur un apprentissage en « double boucle » et concerne principalement les compétences axées sur des connaissances déclaratives, factuelles et articulables. Ce qui engendre une facilité de leurs enseignements<sup>52</sup>.

L'apprentissage à dominante cognitive repose sur une explication, voire une formalisation de la connaissance. Il s'agit d'un apprentissage axé sur l'abstraction (*conceptual learning*), qui permet aux acteurs de mieux comprendre leurs pratiques et de les transformer à travers un processus d'explication ou d'extériorisation<sup>53</sup>. L'apprentissage à dominante cognitive se base, ainsi, sur une transformation d'une connaissance implicite à une nouvelle connaissance explicite.

---

<sup>49</sup> NONAKA I. et TAKEUCHI H., op.cit., p. 83.

<sup>50</sup> DORVILLIER F., « Apprentissage organisationnel et dynamique de développement local en Haïti », « Proposition d'une intelligibilité en termes de production d'un nouvel ordre territorial », thèse de Doctorat en Sciences sociales, université catholique de LOUVAIN, 2007, p.44.

<sup>51</sup> PIAGET J., « La prise de conscience », Presses Universitaires de France, Paris, 1974, p.84.

<sup>52</sup> LEROY F. et RAMANANTSOA B., « *The Cognitive and Behavioral Dimensions of Organizational Learning in a Merger* », in *Journal of Management Studies*, vol. 34, n° 6, 1997, p. 883.

<sup>53</sup> NONAKA I., « *A dynamic theory of organizational knowledge creation* », in *Organizational Science*, vol.5, n°1, 1994, p.26.

### 2.2.2. Phases du processus d'apprentissage organisationnel

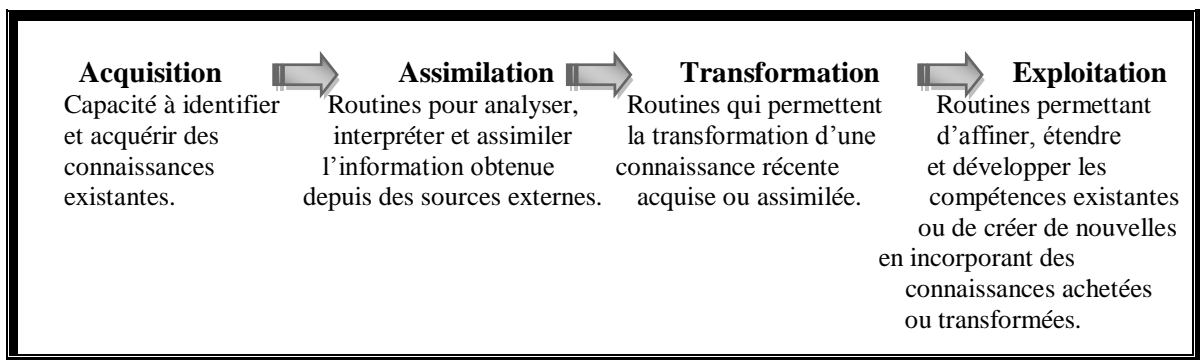
L'organisation fait appel au processus d'apprentissage organisationnel, afin d'assurer le développement des connaissances managériales, sans bouleverser ses principes d'actions et ses schémas de pensée.

ZAHRA et GEORGE présentent un schéma synthétique<sup>54</sup>, qui permet de mettre en avant les diverses étapes de l'acquisition de nouvelles connaissances au sein d'une organisation et divise, ainsi, le processus d'apprentissage organisationnel en quatre phases: acquisition, assimilation, transformation et exploitation. Ces dernières sont également regroupées en deux grands volets, à savoir :

-**La capacité absorptive potentielle**, qui regroupe à la fois l'acquisition et l'assimilation d'une nouvelle connaissance, et ne garantit pas nécessairement qu'elle soit capable de la transformer et de l'exploiter ;

-**La capacité absorptive réalisée**, à travers laquelle, le résultat d'apprentissage organisationnel est concret et constaté dans la pratique.

**Figure n°1 : Processus d'apprentissage organisationnel**



Source : Etabli à partir de ZAHRA S.A. et GEORGE G.

En outre, l'acquisition d'une nouvelle connaissance se réalise à partir de trois dimensions :

-**La codification**, qui constitue un processus donnant forme aux phénomènes et aux expériences ;

<sup>54</sup> ZAHRA S.A. et GEORGE G., « *Absorptive capacity : A review, reconceptualization and extension* », in *Academy of Management Review*, 27(2), 2002, p.185.

-**L'abstraction**, considéré comme étant un processus réducteur qui vise à représenter les expériences complexes dans la mémoire, par l'intermédiaire de symboles ou d'icônes ;

-**La diffusion**, qui représente l'espace épistémologique de l'utilité et de la culture dans laquelle les flux et les dynamiques de la connaissance et des informations sont exploitables, et au travers duquel la création et la diffusion de connaissances sont explicables<sup>55</sup>.

### **2.3. Apprentissage organisationnel et l'organisation de l'apprentissage : Deux perspectives complémentaires**

Deux grandes références ont marqué la littérature sur la question. Il s'agit notamment des travaux de NONAKA et TAKEUCHI qui considèrent l'apprentissage organisationnel comme un processus permettant aux individus d'apprendre et des travaux d'ARGYRIS et SCHÖN qui analysent la question en termes de conditions que doit réunir une organisation pour espérer apprendre.

#### **2.3.1. L'apprentissage organisationnel comme processus de gestion des connaissances : L'apport de NONAKA et TAKEUCHI**

Ayant pour objectif la formalisation des processus de développement des connaissances en un modèle de gestion des connaissances, les deux chercheurs pionniers en la matière se sont intéressés aux dimensions implicites et explicites de la connaissance<sup>56</sup>.

##### **2.3.1.1. Deux catégories de connaissances**

En analysant les modes de création de la connaissance, NONAKA et TAKEUCHI se sont référés à deux dimensions, à savoir la dimension ontologique et épistémique. D'une part, ils avancent que l'individu est à l'origine de la création de connaissance. Cette dernière se transmet et s'étend à tous les niveaux de l'organisation qui crée des contextes favorables à ce processus (dimension ontologique). D'autre part, les auteurs se sont appuyés sur les travaux de POLANYI, qui propose une distinction entre connaissances tacites et connaissances explicites (dimension épistémique). Selon cet auteur, « *nous pouvons savoir plus que ce que nous pouvons exprimer et la connaissance qui peut être*

---

<sup>55</sup> IMBERT G. et CHAUVET V., « De la capacité d'absorption à la capacité d'insémination », in *Revue Française de Gestion*, vol. 2, n° 221, Paris, 2012, p.112.

<sup>56</sup> NONAKA I. et TAKEUSHI H., 1997, op.cit., p.82.

*exprimée sous forme de mots ou de nombres ne représente que la partie visible de « l'iceberg » du corps complet de la connaissance »<sup>57</sup>.*

#### **a. La connaissance tacite**

La connaissance tacite, très personnelle et spécifique au contexte, est difficile à articuler, à communiquer et à partager avec d'autres individus dans un langage formel. Selon NONAKA et TAKEUCHI, ce type de connaissance intègre des éléments cognitifs et techniques. La dimension cognitive se centre sur les aptitudes et talents que recouvre le terme savoir-faire et la dimension technique concerne les paradigmes et les modèles mentaux (croyances, perceptions, idéaux, valeurs et émotions, etc.), qui définissent la vision du monde des individus.

De sa part, REIX distingue la connaissance tacite de contexte de la connaissance tacite pratique<sup>58</sup>. La première étant un ensemble de valeurs et de normes implicites plus ou moins partagées et la seconde, acquise dans et par la pratique.

#### **b. La connaissance explicite**

Contrairement à la connaissance tacite, la connaissance explicite peut être transmise facilement et de façon formelle. Le fait qu'elle soit observable, mesurable, et par là, facilement intégrée dans les systèmes d'information. Etant formalisée, celle-ci assure une diffusion rapide et aisée, par un langage formel ou par description, à travers toute l'organisation.

#### **2.3.1.2. Les modes de conversion des connaissances**

Concernant l'apprentissage organisationnel, NONAKA et TAKEUCHI proposent un modèle dynamique à quatre transformations, qui permet à l'organisation de s'approprier de nouvelles connaissances, créées fondamentalement par les individus, et ce à partir de l'interaction entre connaissances tacites et connaissances explicites. Ils distinguent de ce fait, quatre modes de conversion de connaissance : la socialisation, l'extériorisation, la combinaison et l'intériorisation.

---

<sup>57</sup> POLANYI M. « *The tacit dimension* », Anchor Books, Garden City, New York, USA., 1958, p.24, cité par LALOUETTE C., « Gestion des connaissances et fiabilité organisationnelle : état de l'art et illustration dans l'aéronautique », Collection Les Cahiers de la Sécurité Industrielle, FONCSI, Toulouse, 2013-01, p.24.

<sup>58</sup> REIX R., « Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise », in *Revue Française de Gestion*, n°105, septembre-octobre 1995, p.19.

**-La socialisation :** elle consiste en un processus de partage d'expériences créant des connaissances tacites telles que les modèles mentaux partagés et les aptitudes techniques. C'est un processus de groupe et de culture organisationnelle<sup>59</sup>, dans lequel les membres d'une équipe arrivent à construire ensemble des représentations et des formes d'expériences partagées<sup>60</sup>. Les individus socialisent la connaissance tacite en acquérant de façon directe une connaissance par l'observation, l'imitation et la pratique.

**-L'extériorisation :** appelée également « la codification », elle consiste à transformer les connaissances tacites en connaissances explicites et permet, ainsi, la réflexion collective et l'interaction entre les individus. Elle a recours à différents types de supports : métaphores, analogies, modèles, hypothèses, etc.

**-La combinaison :** est le processus par lequel les membres se coordonnent et explicitent leurs connaissances propres pour créer de nouvelles connaissances communes, à travers différents moyens (documents, conversation téléphonique, réseaux de communication informatisée, etc.).

**-L'intériorisation :** étant étroitement liée à l'apprentissage par expérimentation, elle repose sur l'application des connaissances explicites afin d'enrichir les connaissances tacites de l'utilisateur. L'intériorisation de l'expérience des individus s'effectue, à travers des mécanismes d'expérimentation<sup>61</sup>, tels que la mise en pratique dans « la vraie vie », en ateliers, suite à l'écoute de certains récits ou encore par une documentation (documents, manuels). Ce mode de conversion s'appuie alors sur des moyens aidant les individus à accéder aux expériences d'autres membres. La figure ci-après résume les divers modes de création de connaissances selon NONAKA.

---

<sup>59</sup> NONAKA I. et TAKEUCHI H., 1997, op.cit., p.84.

<sup>60</sup> DIVRY C., DEBUISSON S. et TORRE A., « Compétences et formes d'apprentissage : pour une approche dynamique de l'innovation », in *Revue Française de Gestion*, Mars-avril 1998, p.117.

<sup>61</sup> KANO-KIKOSKI C., KIKOSKI J.F., « *The Inquiring Organization: Tacit knowledge, Conversation, and Knowledge Creation: Skills for 21<sup>st</sup> Century Organizations* », Praeger Edition, Westport, CT, 2004, p. 96.

**Figure n°2 : Quatre modes de conversion de connaissances**

<b>Socialisation</b> (de tacite à tacite)	<b>Extériorisation</b> (de tacite à explicite)
<b>Internalisation</b> (d'explicite à tacite)	<b>Combinaison</b> (d'explicite à explicite)

Source: NONAKA I., op.cit., p.17.

Par ailleurs, la création des connaissances organisationnelles est concrétisée lorsque tous ses modèles sont gérés de façon organisationnelle, en constituant un cycle continu appelé « spirale de création des connaissances organisationnelles ». L'entreprise devrait alors avoir la capacité stratégique d'exploiter, accumuler, partager et développer continuellement et systématiquement de nouvelles connaissances par un processus en spirale. L'extériorisation et l'intériorisation constituent deux étapes clés de cette spirale.

NONAKA montre que les connaissances tacites et explicites sont converties l'une et l'autre dans cette spirale et tendent à devenir plus larges au niveau de l'échelle et plus rapide au niveau de la vitesse. Le fait est qu'elles débutent au niveau des membres individuels, puis au niveau des groupes et au niveau organisationnel. Elles peuvent même s'étendre parfois au niveau inter-organisationnel. Le développement des connaissances se situe à trois niveaux : l'individu, le groupe et l'organisation<sup>62</sup>.

Hormis la différence existante entre les deux formes tacite et explicite de la connaissance, celles-ci sont indissociables et se renforcent mutuellement pour construire l'acte de connaître. La connaissance explicite aide à l'acquisition de la connaissance tacite, qui elle-même rend possible l'action. Le fait est que la dimension tacite contribue à la création de nouvelles connaissances. Cette nature tacite rend difficile l'interaction des savoirs entre les membres d'une organisation. On procède, de ce fait, à une codification ou externalisation de la connaissance afin de faciliter sa transmission<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> NONAKA I., op.cit., p.18.

<sup>63</sup> FILLOL C., 2009, op.cit., p.75.

### **2.3.1.3. Regard sur la gestion des connaissances et l'apprentissage organisationnel**

Dans leurs recherches, NONAKA et TAKEUCHI proposent sept lignes directrices qui permettent à la fois la mise en œuvre d'un programme de gestion des connaissances et le développement d'un projet d'apprentissage au sein d'une organisation :

- Créer une vision de connaissances, dont un rôle prépondérant est attribué à la direction générale, qui oriente le type de connaissances à rechercher ou à créer dans le cadre d'une intension stratégique ;
- Développer un équipage de connaissances ; constitué d'un ensemble d'individus à attirer et garder au sein de l'organisation, tout en favorisant l'hétérogénéité des profils ;
- Créer un champ d'interactions à haute densité sur la ligne de front par codification des connaissances ;
- S'appuyer sur le processus de développement de nouveaux produits et services, qui représente un élément central du dispositif de développement de nouvelles connaissances ;
- Adopter un *middle management* (management milieu-haut-bas), pour vivre le décalage entre la vision de la direction générale et le quotidien dans un contexte de situations d'urgence ;
- Construire un réseau de connaissances avec le monde extérieur (en particulier les clients) ;
- Passer à une organisation hypertexte, en ayant une capacité de changer de contexte de façon rapide et flexible<sup>64</sup>.

Parallèlement aux travaux de NONAKA et TAKEUCHI, qui concernent la diffusion et le développement des connaissances au sein de l'organisation, BAUMARD s'intéresse aux mécanismes du passage de la connaissance individuelle à la connaissance collective<sup>65</sup>. L'auteur cite des exemples d'activités classiques qui font intervenir huit mécanismes de transformation des connaissances organisationnelles, proches des modes de conversion présentés auparavant.

---

<sup>64</sup>NONAKA I. et TAKEUSHI H., p.123.

<sup>65</sup> BAUMARD P., « Organisations déconcertées-La gestion stratégique de la connaissance », éditions Masson, Paris, 1996, p.118.

Le tableau qui suit regroupe les travaux de ces auteurs concernant les mécanismes de transformation des connaissances.

**Tableau n° 1: Mécanismes de transformation des connaissances selon NONAKA, TAKEUCHI (1995) et BAUMARD (1996)**

Mécanismes de NONAKA et TAKEUCHI	Mécanismes de BAUMARD	Exemples classiques d'activités d'un processus de conception faisant intervenir ces mécanismes
<b>Socialisation</b>	<b>Apprentissage implicite</b> de la connaissance d'un groupe par un individu.	Observer une équipe de travail.
	<b>Apprentissage implicite</b> de la connaissance d'un individu par un groupe.	Imiter un individu.
<b>Externalisation</b>	<b>Conscience</b>	Rédiger une présentation de ses travaux.
	<b>Articulation</b>	Exprimer un consensus sur le choix d'une solution à un problème.
<b>Combinaison</b>	<b>Extension</b>	Diffuser un tableau croisé dynamique.
	<b>Appropriation</b>	Rédiger le compte rendu d'une réunion.
<b>Internalisation</b>	<b>Assimilation</b>	Lire des documents.
	<b>Intériorisation</b>	Assister à la réunion d'équipe hebdomadaire.

**Source :** LOUIS-SIDNEY L., « Modèles et outils de capitalisation des connaissances en conception : contribution du management et à l'ingénierie des connaissances chez RENAULT-DCT », thèse de Doctorat en Génie Industriel, Ecole Centrale de Paris, 2011, p.44.

Ces chercheurs soulèvent un élément de complexité non négligeable quant à la dynamique de la connaissance. De leurs avis, les mécanismes de transformation des connaissances dépendent des situations rencontrées par les individus et de leur environnement externe. Ainsi, l'amélioration des processus de re-conception (en termes de temps et de ressources engagées) afin d'optimiser ces mécanismes s'avère difficile.

Pour BAUMARD, la dimension cognitive dans le processus de façonnage des comportements organisationnels diffère de la perception que les individus peuvent en avoir. Un cadre d'analyse et l'utilisation de méthodes adaptées est de ce fait nécessaire<sup>66</sup>.

### **2.3.2. L'apprentissage organisationnel comme processus de développement des théories d'usage: L'apport d'ARGYRIS et SCHÖN**

Les travaux d'ARGYRIS et SCHÖN portent sur « l'action efficace »<sup>67</sup> et son étroite relation avec l'apprentissage. Pour ces auteurs, l'apprentissage permet une action efficace et coordonnée de l'organisation, en réponses aux problèmes, dont la solution nécessite une modification de la situation (*statu quo*)<sup>68</sup>.

Cependant, cette action pourrait être entravée par des routines organisationnelles défensives, qui constituent l'une des causes majeures de l'inefficacité de l'apprentissage. L'organisation devrait alors agir, afin de combattre ce type de routines et espérer devenir apprenante.

#### **2.3.2.1. Les routines organisationnelles défensives**

La routine organisationnelle défensive (*Organizational defensive routine*) est définie par ARGYRIS et SCHÖN comme « toute politique ou action qui évite aux individus, aux groupes, aux intergroupes et aux organisations de connaître l'embarras ou la menace et qui les empêche en même temps d'en identifier ou d'en atténuer les causes [...] Les routines défensives font obstacle à l'apprentissage (*anti-learning*) et sont surprotectrices (*overprotective*) »<sup>69</sup>.

Pour faire face à cet obstacle inhibant l'action efficace au sein de l'organisation, les deux auteurs élaborent des théories qui guident les individus dans leurs actions.

---

<sup>66</sup> LOUIS SIDNEY L., op.cit., p.44.

<sup>67</sup> Une action efficace est « une action qui aboutit au résultat attendu ».

<sup>68</sup> ARGYRIS C. et SCHÖN D., op.cit., 1996, p.89.

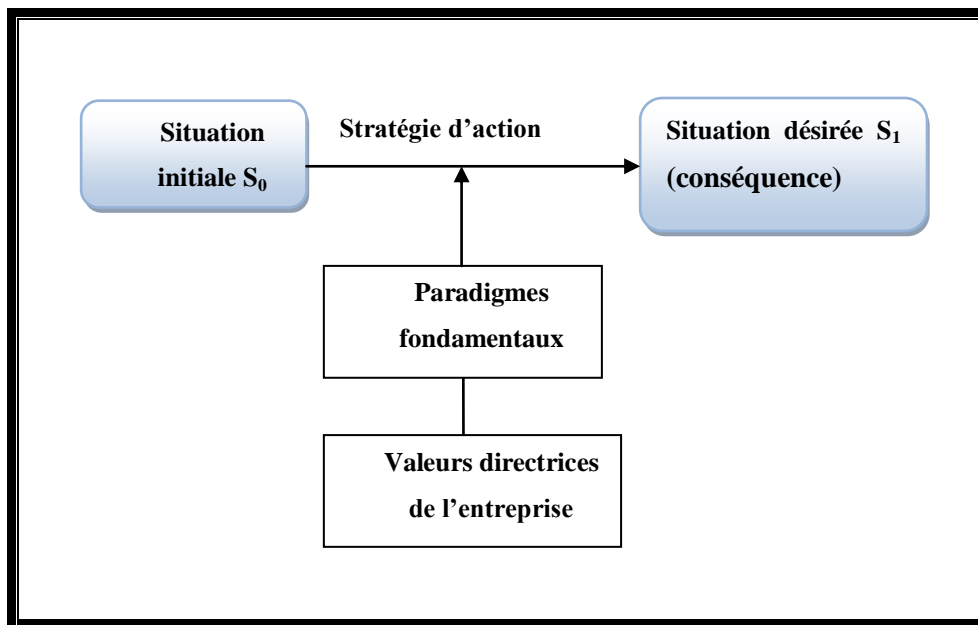
<sup>69</sup> ARGYRIS C., « Savoir pour agir - Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel », édition Inter Edition, Paris, 1995, p.29.

**2.3.2.2. Théories d'action et théories d'usage**

ARGYRIS et SCHÖN se réfèrent à la notion de « théorie d'action » pour décrire de façon précise ce qu'ils entendent par « apprentissage organisationnel ». Ils considèrent les actes entrepris par les membres de l'organisation comme le fruit de leur raisonnement<sup>70</sup>.

La théorie d'action repose sur des valeurs directrices, qui permettent de fournir la structure des stratégies à employer pour obtenir les effets escomptés. Elle suit une logique représentée dans la figure ci-après.

**Figure n°3 : Théorie d'action**



Source : ARGYRIS C. et SCHÖN D., op.cit., 1996, p.92.

Les auteurs distinguent deux formes de théorie d'action. Il s'agit notamment de « la théorie professée », qui explique ou justifie un schéma d'activité donnée de l'individu et exprimé par ses croyances, ses attitudes et ses valeurs affichées (ce que l'on dit vouloir faire) et de « la théorie d'usage », sous jacente à ses actions. C'est ce que l'individu utilise en réalité pour mettre en œuvre ses projets (ce que l'on fait réellement). Disposant ainsi d'une théorie d'usage qui prescrit des actes, l'individu agit tout en étant guidé par cette dernière.

<sup>70</sup> ARGYRIS C. et SCHÖN D., 1996, op.cit., p.90.

Par ailleurs, les auteurs constatent que face à une pression du réel (situation embarrassante ou menaçante), les individus adoptent des règles différentes de celles énoncées dans leurs déclarations d'intension. « *Quand les problèmes sont embarrassants ou menaçants, c'est-à-dire au moment précis où il est capital de savoir apprendre efficacement, l'individu développe des plans pour rester dans l'ignorance de cette divergence* »<sup>71</sup>. Une théorie d'usage, sensiblement différente de la théorie qu'ils professent est alors mise en pratique. Elle est en grande partie responsable de l'identité de ce que l'organisation acquiert au fil du temps.

Ce faisant, les théories d'usage individuelles s'avèrent interdépendantes<sup>72</sup> du système d'apprentissage organisationnel. Elles contribuent à la création et au maintien de celui-ci, qui à son tour, contribue à les renforcer et à les restructurer.

#### **a. Théorie d'usage de modèle I**

ARGYRIS et SCHÖN considèrent que l'organisation fonctionne sur la base de théories d'usage, qui sont gouvernées par quatre valeurs directrices<sup>73</sup> : vouloir garder le contrôle de la situation, maximiser les gains et minimiser les pertes, éliminer les émotions et sentiments négatifs et apparaître rationnel. Ces valeurs et stratégies sont qualifiées de « théories d'usage de modèle I ». Lorsqu'un individu perçoit une situation comme embarrassante ou menaçante, il adopte une attitude défensive et mobilise des stratégies d'action visant à défendre ses positions.

S'appuyant sur un raisonnement défensif, l'individu attribue des évaluations et des jugements des actes d'autrui, sans illustrer ses propos, sans expliciter le raisonnement et sans vérifier leur bien-fondé, ce qui aboutit à des malentendus, incompréhensions et erreurs en chaîne. De nature égocentrique, anti-apprentissage et surprotecteur, ce raisonnement amène à des stratégies d'esquive et de dissimulation individuelles dont les effets se cumulent au niveau organisationnel, ce qui à son tour, renforce les théories d'usages individuelles<sup>74</sup>. Ainsi, la théorie d'usage de modèle I ne modifie pas les valeurs directrices et les routines organisationnelles défensives seront maintenues.

---

<sup>71</sup> ARGYRIS C., 1995, op.cit, p.68.

<sup>72</sup> PESQUEUX Y. et DURANCE P., « Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ? », in Cahier du LIPSOR, Série Recherche n°6, Paris, 2004, p.19.

<sup>73</sup> Idem, p.20.

<sup>74</sup> ARGYRIS C. et SCHÖN D., op.cit., 1996, p.99.

Partant de ce postulat, la théorie d'usage de modèle I engendre un modèle d'apprentissage restreint (modèle OI) qui lui serait compatible. Dans ce type d'organisation, quand un écart entre les résultats des actions entreprises et les objectifs fixés est constaté, la seule réponse consiste à envisager une action sans questionner la logique sous jacente, autrement dit, sans modifier les valeurs directrices. ARGYRIS et SCHÖN qualifient ce modèle d'apprentissage en simple boucle.

### **b. Théorie d'usage de modèle II**

Cette théorie constitue au départ une théorie professée. Les individus expliquent ou justifient un schéma d'activité de modèle II (valeurs et savoirs faire). Le défi à relever consiste à aider l'individu à prendre conscience de l'écart existant entre sa stratégie professée et sa stratégie d'usage et de transformer sa théorie professée en théorie d'usage. Ceci se réalise à travers un apprentissage d'un « nouvel » ensemble de savoir-faire et d'un « nouvel » ensemble de valeurs directrices<sup>75</sup>.

La théorie d'usage de modèle II repose sur trois valeurs directrices : l'information valide, le choix informé et enfin, un contrôle soigneux ayant pour objectif la détection et la correction des erreurs, au moment de la mise en œuvre de ce choix.

Contrairement au modèle I, les comportements des individus<sup>76</sup> dans cette théorie engendrent des stratégies d'action, qui expliquent la façon dont ils ont établi leurs jugements et points de vue et les présentent, afin d'encourager autrui à les examiner et les vérifier. Au lieu d'esquiver les menaces, les individus agissent et les affrontent. Les routines qui inhibent l'apprentissage seront, de ce fait, réduites à tous les niveaux. L'organisation devient alors un système (modèle OII), qui conduit à un apprentissage en double boucle proposé par ARGYRIS et SCHÖN<sup>77</sup>.

En se référant à un raisonnement constructif, l'individu ne se limite pas à professer, mais plutôt défend ses positions, émet des attributions, en cherchant systématiquement à illustrer ses propos, à confronter son raisonnement et à tester la validité de ses jugements.

---

<sup>75</sup> ARAB A., « Dynamique d'apprentissage organisationnel dans le cadre de la mise en place du système de management par la qualité, cas de l'ENIEM », thèse de Doctorat ès Sciences Economiques, Université Mouloud MAMMERI, Tizi-Ouzou, 2016, p.118.

<sup>76</sup> PESQUEUX Y. et DURANCE P., 2004, op.cit., p.21.

<sup>77</sup> ARGYRIS C. et SCHÖN D., 1996, op.cit., p.43.

De là, il interrompte graduellement les routines organisationnelles défensives et crée des procédés et des systèmes d'apprentissage de modèle OII, qui favorisent et rendent durable l'apprentissage en double boucle.

### **3. Eléments de conceptualisation de l'apprentissage organisationnel**

L'étude de la littérature met en exergue des conceptualisations riches du processus d'apprentissage organisationnel. Nous proposons dans la présente section d'analyser ce phénomène, en mettant en relief sa nature, ses origines, ainsi que ses différentes formes.

#### **3.1. Apprentissage individuel et apprentissage organisationnel : Un lien controversé**

Le débat sur l'existence d'une relation entre apprentissage organisationnel et apprentissage individuel a été déclenché, depuis les premiers écrits en la matière. Nous développons dans ce qui suit les apports des différents auteurs, afin d'apporter des éléments de réponses sur la question.

##### **3.1.1. L'apprentissage individuel**

Le concept d'apprentissage individuel relève des études psychologiques sur le comportement humain. Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'approche béhavioriste est la pionnière à aborder la théorie sur le concept de *stimulus-réponse*. Dès lors, l'environnement est considéré comme stimulus des réponses de l'organisation.

En effet, cette approche conçoit l'apprentissage comme un phénomène purement comportemental, identifié par un schéma mécaniste de type essai/erreur et à travers lequel, l'individu modifie ses choix et par là apprend (conséquence d'une réponse). L'expérience de PAVLOV vient renforcer cette perspective, en n'attribuant à l'individu aucune spécificité (le conditionnement classique<sup>78</sup>). Selon ce dernier, le réflexe est accompagné de

---

<sup>78</sup>Le conditionnement classique : PAVLOV présente de la nourriture au chien (stimulus inconditionnel) et actionne régulièrement le tintement d'une clochette (stimulus conditionnel) avant de lui donner celle-ci. L'observation indique que le chien augmente sa salivation en voyant la nourriture. Il avait la même réaction-par réflexe- dès qu'il entendait le son de la clochette, qui conditionnait à chaque fois la présentation de celle-ci. La clochette devient alors un stimulus conditionnel, qui à l'origine n'était qu'un stimulus neutre accouplé d'un stimulus inconditionnel. L'apprentissage d'une réponse conditionnelle nécessite de ce fait, une association d'un couple ; stimulus inconditionnel/ stimulus conditionnel.

conditions. De là, il définit l'apprentissage comme un processus d'adaptation de l'individu qui apprend à produire des réponses en réaction aux sollicitations de l'environnement<sup>79</sup>.

SKINNER, un des auteurs néo-béhavioriste, a rejeté cette vision mentaliste d'un « homme intérieur » et œuvre pour un conditionnement opérant. Pour cet auteur, le comportement de l'individu est acquis et intentionnel. Il dépend des conséquences engendrées par celui-ci ; les individus réagissent de façon à saisir une récompense ou à empêcher une sanction. La séquence *Stimulus-Réponse* est alors inversée en séquence *Réponse-Stimulus*. L'individu peut agir sur l'environnement pour obtenir un stimulus, dont il connaît la conséquence<sup>80</sup>.

De sa part, l'approche cognitiviste reproche à ces auteurs d'avoir réduit leurs explications à deux points : le conditionnement du comportement humain, ainsi que l'étude résumée en termes d'entrées et de sorties (*stimulus-réponses*). Les auteurs de cette approche dépassent la conception de l'apprentissage comme un simple changement de comportement. L'apprentissage serait alors un changement dans le niveau de connaissance, une modification des représentations mentales de l'individu par un échange et une interaction avec l'environnement. A travers son expérience<sup>81</sup>, PIAGET conclut que l'intelligence est adaptation<sup>82</sup>. Pour répondre à son environnement, l'organisme doit s'adapter en apportant des transformations. Il doit donc apprendre. L'apprentissage est de ce fait, un outil et processus par lequel ce dernier interagit avec l'environnement.

PIAGET ne considère pas l'apprentissage comme un simple transfert de connaissances, mais une construction qui résulte de l'interaction du sujet avec son environnement. Il propose deux processus différents d'apprentissage:

**-L'assimilation**, qui consiste à intégrer une information et enrichir, par là, les schémas de pensée, sans que ces derniers soient remis en question.

---

<sup>79</sup>FILLOL C., 2009, op.cit., p.47.

<sup>80</sup>ROBBINS S., JUDGE T., « Comportements organisationnels », 12<sup>ème</sup> édition, édition PEARSON Education, Paris, 2006, p.61.

<sup>81</sup>Afin de comprendre le processus d'apprentissage, PIAGET prend pour objet d'étude les enfants. Ses recherches sont orientées vers l'évolution intellectuelle de l'individu : l'inné, l'acquis et le processus des modèles mentaux.

<sup>82</sup>PIAGET J., « La naissance de l'intelligence chez l'enfant », Neuchâtel, éditions Delachaux et Niestlé, Suisse, 1959, p.38.

**-L'accommodation :** il s'agit d'apporter des changements aux modèles mentaux et connaissances existants, afin d'intégrer la nouvelle donnée<sup>83</sup>.

Les deux processus sont étroitement liés : l'accommodation s'impose lorsque l'assimilation n'est plus possible et ne peut pas exister sans que des variations du schéma de l'assimilation se présentent.

De plus, les travaux sur l'apprentissage expérientiel ; *experiential learning*<sup>84</sup> apportent un éclairage fondamental sur le processus d'apprentissage individuel ; résultat de l'interaction avec l'environnement. L'apprentissage expérientiel consiste essentiellement en la transformation de son expérience vécue en savoir personnel. C'est aussi un apprentissage spécifique conçu comme un processus permanent de création de connaissance, via une transformation de l'expérience<sup>85</sup>. Le modèle de David KOLB est le plus retenu. Pour cet auteur, l'apprentissage est le processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience vécue en savoir-faire<sup>86</sup>. L'individu devient membre de l'organisation, en acquérant un savoir. C'est un processus dynamique de création.

L'apprentissage expérientiel suppose une double relation entre le savoir et l'expérience : d'une part, le savoir d'un individu est avant tout fonction de ses expériences vécues. D'autre part, l'apprentissage se réalise lors d'expériences nouvelles<sup>87</sup>. De plus, le processus d'apprentissage expérientiel suit un cycle qui comporte quatre phases d'apprentissage :

**-Expérience concrète**, impliquant personnellement l'individu, elle consiste à vivre soi-même une situation authentique dans laquelle se pose un problème réel. Laquelle permet de stimuler la pensée ;

---

<sup>83</sup> PIAGET J., « Problèmes de psychologie génétique », édition Denoël, Paris, 1972, p.178.

<sup>84</sup> LEGENDRE (2007) définit l'apprentissage expérientiel comme un modèle d'apprentissage préconisant la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possible des connaissances à acquérir, des habilités à développer et des attitudes à former ou à changer.

<sup>85</sup> CHEVRIER J. et CHARBONNEAU B., « Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David KOLB », in Revue des Sciences de l'Éducation, vol.26, n°2, 2000, p.287.

<sup>86</sup> MACKIEWICZ M.P., « Praticien et chercheur : Parcours dans le champ social », édition l'Harmattan, Action et Savoir, Paris, 2001, p. 108.

<sup>87</sup> KOLB D., « *Experiential learning: experience as the source learning and development* », Englewood Cliffs: Prentice Hall, New Jersey, 1984, p.24.

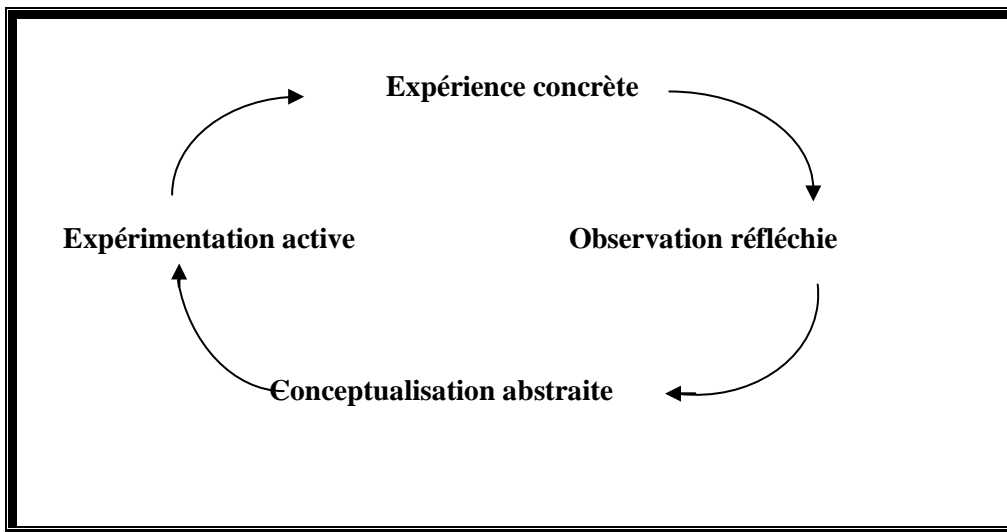
-**Observation réflexive ou réfléchie**, correspondant à la réflexion de l'individu sur la signification de l'expérience vécue (compréhension des idées et problèmes, plutôt que sur leurs applications pratiques).

-**Conceptualisation abstraite**, qui consiste à créer des concepts à l'aide d'outils et de règles, pour généraliser la situation vécue.

-**Expérimentation active**, qui valide le modèle conceptuel bâti. Ce dernier sera appliqué et réutilisé, afin de vivre de nouvelles expériences<sup>88</sup>.

La figure ci-après représente les différentes phases de l'apprentissage expérientiel proposées par KOLB.

**Figure n°4: Modèle du cercle d'apprentissage expérientiel**



Source: KOLB D., 1984, op.cit., p.21.

Les travaux sur l'apprentissage expérientiel soulignent la place proactive de l'individu et le rôle de l'environnement dans l'acte d'apprendre, tout en négligeant les interactions sociales. Cette critique a été adressée par l'approche post-cognitiviste appelée également socioconstructiviste. Les économistes de ce courant stipulent que le processus d'apprentissage s'effectue à la fois par observation et par expérience directe en interaction

---

<sup>88</sup> CHEVRIER J. et CHARBONNEAU B., op.cit., p.289.

avec d'autres<sup>89</sup>. Ils sont dans la même logique de PIAGET, qui considère que le comportement individuel est dépendant de ses conséquences.

Par ailleurs, ces derniers développent l'idée d'apprentissage social, à travers lequel un contexte social créé par l'interaction des individus est pris en considération. Les individus apprennent en observant les expériences des autres, en recueillant des informations ou encore par leur propre expérience<sup>90</sup>.

En définitive, l'individu peut procéder à l'apprentissage par un schéma *Stimulus-Réponse*, un apprentissage expérientiel, ou encore un apprentissage cognitif ou social mettant en relief la conception sociale et interactionniste de l'apprentissage. Le tableau ci après présente l'évolution des différentes approches de l'apprentissage individuel.

**Tableau n°2 : Evolution des théories de l'apprentissage individuel**

	<b>Apprentissage individuel</b>	<b>Statut de l'individu</b>
<b>Behaviorisme</b>	Schéma <i>Stimulus-Réponse</i>	L'individu est conditionné par son environnement.
<b>Cognitivisme</b>	Assimilation/Accommodation	L'individu possède une capacité d'action.
<b>Socioconstructivisme</b>	Construction sociale des interprétations individuelles.	L'individu interprète et construit son environnement.

Source : FILLOL C., 2009, op.cit., p.50.

### 3.1.2. L'apprentissage organisationnel

Malgré le regain d'attention porté à l'apprentissage organisationnel, celui-ci demeure encore controversé :

Vraisemblablement, le concept individuel d'apprentissage s'avère difficile à généraliser<sup>91</sup>. Les différentes théories et approches retenues de la littérature, tentent d'expliquer l'apprentissage organisationnel, en s'appuyant sur des modèles

---

<sup>89</sup> ROBBINS S. et TIMOTHY J., op.cit., p.60.

<sup>90</sup> Idem, p.61.

<sup>91</sup> GUALLINO G., « L'apprentissage organisationnel dans les acquisitions », thèse de Doctorat, université de la méditerranée- Aix-Marseille II, 2010, p.52.

d'apprentissages individuels<sup>92</sup>. Le curseur est ainsi posé sur l'individu, comme variable indispensable, qui contribue à ce processus, sur le plan individuel, collectif et organisationnel.

Toutefois, il convient de souligner que l'analyse des deux processus en question permet de comprendre et de déceler les multiples éléments susceptibles d'attribuer un caractère organisationnel à l'apprentissage. Celle-ci a fait objet d'un débat entre le courant individualiste et le courant holiste:

S'inscrivant dans une approche individualiste, l'apprentissage est dit organisationnel, quand un apprentissage d'un membre, de façon individuelle, est diffusé au sein de toute l'organisation. On assiste ainsi, à un passage d'un apprentissage individuel vers un apprentissage collectif<sup>93</sup>.

Dans cette perspective, l'apprentissage est alors vu comme une extension, voire une consolidation d'apprentissages individuels. Notons que l'individu n'est plus une entité à part dans l'organisation, mais un être social à la fois façonné par l'organisation et la façonnant<sup>94</sup>.

SIMON soutient cette logique et estime que l'organisation n'apprend jamais, puisqu'elle ne possède pas de dimension cognitive. L'apprentissage collectif des individus résulte alors de leur propre apprentissage et leurs propres connaissances<sup>95</sup>.

Dans le même esprit, les travaux de SHRIVASTAVA aboutissent à des conclusions similaires, en considérant l'apprentissage organisationnel comme un système d'apprentissage dans lequel l'échange, la transformation, ou encore la conversion des savoirs individuels en savoirs collectifs sont détectés<sup>96</sup>.

---

<sup>92</sup> LEROY F., 2000, op.cit., p. 72.

<sup>93</sup> L'approche individualiste définit l'apprentissage organisationnel en s'appuyant sur l'activité cognitive des individus dans l'organisation. Elle base son analyse sur les individus, censés agir « rationnellement », en utilisant des ressources et en subissant des contraintes.

<sup>94</sup> AIT ABDESLAM S., « Le changement dans l'entreprise publique, un processus d'apprentissage à plusieurs niveaux: le cas d'EDF », XIVème conférence internationale de management stratégique, Angers, AIMS, 2005, p.5., disponible sur : <http://www.strategie-aims.com>, consulté le : 13.03.2014.

<sup>94</sup> NONAKA I. et TAKEUCHI H., op.cit., p.82.

<sup>95</sup> SIMON H., « *Bounded Rationality and Organizational Learning* », in *Organization Science*, vol.2, n°1, 1991, p.127.

<sup>96</sup> SHRIVASTAVA P., « *A Typology of Organizational Learning Systems* », in *Journal of Management Studies*, vol.20, n°1, 1983, p. 13. 7-28

De sa part DODGSON considère que « *les individus constituent une entité apprenante dans les organisations. Ce sont eux qui créent les formes organisationnelles générant un apprentissage. Ce dernier facilite les transformations organisationnelles* »<sup>97</sup>.

Quant à la perspective holiste, elle réduit le sujet d'apprentissage organisationnel à l'organisation elle-même<sup>98</sup> et se limite au fait qu'une connaissance, sans qu'elle soit détenue par l'ensemble des membres de l'organisation, a un impact significatif et conduit à des changements stratégiques<sup>99</sup>. De plus, cette approche souligne qu'il est possible qu'une connaissance individuelle puisse être généralisée et diffuse au sein de l'ensemble de l'organisation.

Dans cet ordre d'idées, il s'avère que l'approche holiste attribue une dimension organisationnelle à l'apprentissage individuel, dont le rôle de l'individu est incontestable dans le processus d'apprentissage organisationnel et qui s'effectue grâce à des systèmes organisationnels, tels que : les routines, les procédures, les pratiques ou la mémoire organisationnelle.

Enfin, il convient de retenir que l'étude de la littérature portant sur l'apprentissage organisationnel a mis en exergue la complémentarité entre les deux types d'apprentissage, qui est marquée par l'omniprésence de l'individu pour le passage d'un niveau à l'autre: l'apprentissage individuel alimente l'apprentissage organisationnel, qui lui-même nourrit l'apprentissage individuel. Ils mettent l'accent sur ce sujet et soulignent l'importance de l'individu dans ces processus, tout en expliquant que l'organisation pourrait apprendre par quelques individus et non pas l'ensemble<sup>100</sup>.

---

<sup>97</sup> DODGSON M., « *Organizational learning: A review of some literature* », in *Organization Studies*, vol.14, n° 3, 1993, p.378.

<sup>98</sup> FILLOL C., « Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel : Une étude de cas chez EDF », XV<sup>ème</sup> conférence internationale de Management Stratégique, ANNECY, GENEVE, 13-16 juin 2016, p.6, disponible sur : <http://www.strategie-aims.com>, consulté le : 02.05.2014.

<sup>99</sup> DORVILLIER F., op.cit., p.41.

<sup>100</sup> FILLOL C., « Apprentissage et systémique : une perspective intégrée », XIII<sup>ème</sup> conférence de l'AIMS, Vallée de seine, Normandie, 2,3 et 4 juin 2004, p.2, disponible sur : <http://www.strategie-aims.com>, consulté le : 15.06.2014.

<sup>100</sup> NONAKA I. et al., 1997, op.cit., p.82.

### **3.2. Apprentissage organisationnel : Définitions, formes et niveaux**

Nous développons dans ce qui suit trois éléments issus de la recherche exploratoire. Dans un premier temps, nous mettons en relief un ensemble de définitions de l'apprentissage organisationnel. Ensuite, nous nous intéresserons aux différents niveaux et formes de ce processus.

#### **3.2.1. Définitions de l'apprentissage organisationnel**

Le foisonnement des travaux sur le phénomène d'apprentissage organisationnel et la diversité des réflexions le concernant, nous conduit à présenter les définitions les plus récurrentes en la matière. Celles-ci peuvent être regroupées selon :

- L'objet d'apprentissage (actions, connaissances, savoirs, informations, représentation et structures de représentation, comportements) ;
- Le sujet d'apprentissage (individu, groupe, organisation) ;
- Le déclencheur d'apprentissage (innovation, erreur, mauvaise performance, technique nouvelle, changement dans l'environnement de l'entreprise) ;
- L'objectif (efficacité, performance, avantage concurrentiel, etc.) ;
- Le processus (imitation, amélioration par répétition d'une action organisationnelle, innovation organisationnelle, codification et mémorisation, etc.)<sup>101</sup>.

Le tableau ci-après met en relief la diversité et le foisonnement des définitions de l'apprentissage organisationnel.

---

<sup>101</sup> SZYLAR C., op.cit., p.83.

**Tableau n°3 : Quelques définitions de l'apprentissage organisationnel**

Auteurs	Définition de l'apprentissage organisationnel
CYERT et MARCH (1963) ARGYRIS et SCHON (1978)	-Adaptation de l'organisation à son environnement. -Processus par lequel les membres d'une organisation détectent des « erreurs » et les corrigent en modifiant leur théorie d'action.
DUNCAN et WEISS (1979)	-Connaissances des liens de causalité entre les actions de l'entreprise et les réactions de l'environnement. -Création de savoirs à partir de l'action managériale.
KOLB (1984) FIOL et LYLES (1985)	-Processus d'amélioration des actions grâce à des connaissances nouvelles permettant une compréhension approfondie de l'entreprise et de l'environnement.
BENNIS et NANUS (1985)	-Moyen par lequel l'organisation accroît son potentiel de survie grâce à sa capacité de négocier les changements de l'environnement.
LEVITT et MARCH (1988)	-Processus par lequel les organisations codifient les ingénieries du passé et les transforment en routines.
HUBBER (1991)	-Processus par lequel une unité de l'entreprise (personne, service, groupe) acquiert des savoirs potentiellement utiles à l'organisation et grâce auquel l'entreprise élargit son répertoire de comportements possibles.
DODGSON (1993)	-Processus par lequel les entreprises construisent, développent et organisent leurs connaissances en fonction de leurs actions et de leurs caractéristiques culturelles.
WEICK et ROBERTS (1993)	-Processus par lequel les interactions entre individus sont multipliées et coordonnées.
INGHAM (1994)	-Processus social d'interactions produisant de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs faire.
KOENING (1994)	-Phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui modifie la gestion des situations et les situations elles mêmes.

**Source :** CHIKH N., « Essai d'analyse des effets de l'apprentissage organisationnel sur la culture organisationnelle : cas de l'Entreprise Nationale des Grands Travaux Pétroliers (ENGTP) », Mémoire de Magister, option Management des entreprises, Université Mouloud MAMMERI, Tizi-Ouzou, 2011, p.50.

### 3.2.2. Niveaux et formes d'apprentissage organisationnel

Face à la littérature abondante portant sur les divers niveaux d'apprentissage organisationnel, nous entendons mettre en perspective deux formes dominantes : L'apprentissage en simple boucle ainsi que l'apprentissage en double boucle. Créées par

les auteurs ARGYRIS et SCHÖN, elles ont été reprises par plusieurs auteurs sous différentes nominations<sup>102</sup>.

### **3.2.2.1. L'apprentissage en simple boucle**

L'apprentissage en simple boucle correspond à un processus comportemental d'adaptation-réponse, ou encore de correction d'erreurs dans le cadre de schémas ou de routines organisationnelles adoptées, qui engendre une amélioration incrémentale.

Ne remettant pas en question l'objectif fixé par l'organisation<sup>103</sup>, celui-ci intervient lorsque l'organisation envisage une modification de ses pratiques, en vue de compléter sa base de connaissances organisationnelles, qui n'implique pas de changement en termes de théories d'action. C'est un apprentissage qui préserve les valeurs de la théorie d'action, puisqu'il ne modifie que les stratégies d'actions ou les paradigmes qui sous-tendent les stratégies<sup>104</sup>, sans remettre en cause sa structure.

L'apprentissage en simple boucle est également appelé apprentissage d'adaptation, apprentissage incrémental, apprentissage opérationnel, ou encore apprentissage de niveau I. Son objectif principal consiste à maintenir la performance organisationnelle et atteindre les objectifs fixés, tout en préservant les valeurs et les normes en vigueur. Il s'agit bien d'une possibilité de changement de la réponse à l'intérieur d'un ensemble qui lui-même ne change pas<sup>105</sup>.

La figure ci après met en relief les modifications mineures touchant la stratégie d'action et parfois certains paradigmes.

---

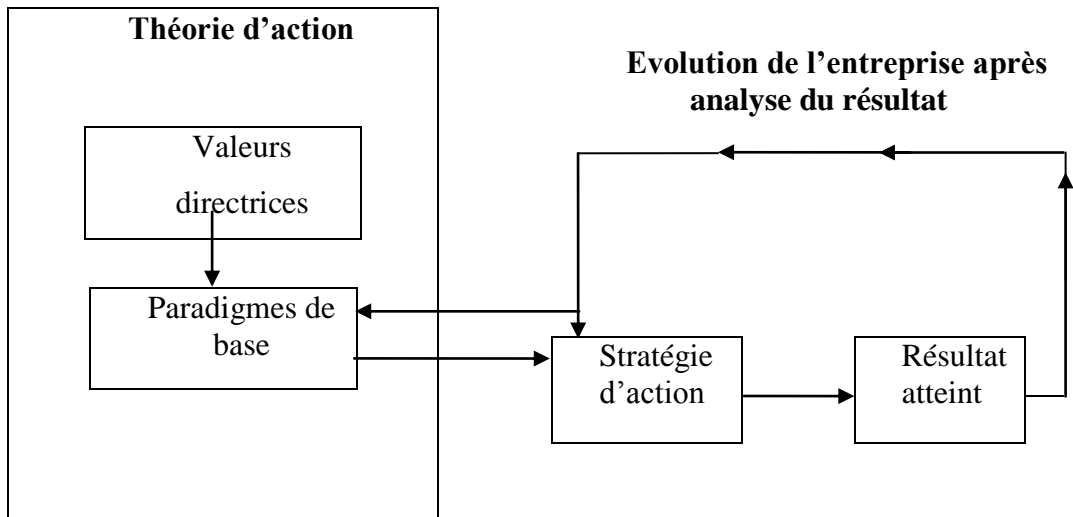
<sup>102</sup> ARGYRIS C. et SCHÖN D., « Apprentissage, théorie, méthode, pratique », édition De Boeck Université, Paris, 2001, p.43.

<sup>103</sup> SZYLAR C., 2006, op.cit., p.65.

<sup>104</sup> FERRARY M. et PESQUEUX Y., « Organisation, théories et pratiques », édition Dunod, Paris, 2000, p.85.

<sup>105</sup> FILLOL C., 2004, op.cit., p.7.

**Figure n°5 : Modèle d'apprentissage en simple boucle**



Source : ARGYRIS C. et SCHÖN D., 2001, op.cit. , p. 44.

### **3.2.2.2. L'apprentissage en double boucle**

L'apprentissage en double boucle intervient, lorsque les normes d'apprentissage acquises au préalable ne répondent plus au nouveau contexte auquel l'organisation est confrontée, qui résulte des divers changements environnementaux.

A ce stade, l'organisation a besoin d'une amélioration ou d'un changement d'une plus grande ampleur. Aussi, l'amélioration incrémentale s'avère insuffisante<sup>106</sup> et un besoin d'apprentissage plus complexe émerge.

En effet, le durcissement de la concurrence nécessite une modification plus intense des stratégies, des paradigmes et des valeurs de la théorie d'usage de l'organisation<sup>107</sup>, qui aboutit à un changement de normes et croyances et une définition de nouvelles règles associées à de nouvelles stratégies.

L'apprentissage en double boucle constitue une source de créativité au sein de l'organisation. Il a pour objectif de répondre à des situations inédites, jamais vécues au

<sup>106</sup>METZGER J.L., « Apports et limites des théories de l'apprentissage organisationnel : le cas de la réforme permanente », in Formation Emploi, 2002, n°77, p.14.

<sup>107</sup> ARGYRIS C. et SCHÖN D., 2001, op.cit., p.44.

préalable et de créer de nouvelles routines organisationnelles. Il s'agit bien d'un apprentissage qui permet d'acquérir des compétences et des routines comportementales nouvelles et par là, de changer les valeurs directrices et paradigmes de l'organisation. Ainsi, on pourrait déduire que l'apprentissage en double boucle implique un changement de nature radicale<sup>108</sup>.

L'apprentissage en double boucle est assimilé à un apprentissage conceptuel, à un apprentissage majeur, ou encore à un apprentissage par construction de nouvelles compétences (*Competences Building*). Toutes ces qualifications convergent vers une idée commune : l'apprentissage en double boucle nécessite un changement radical et une rupture avec les savoirs existants au sein de l'organisation. Il est axé sur la création, la compréhension et l'articulation de nouvelles connaissances<sup>109</sup>.

Dans le même ordre d'idées, l'apprentissage en double boucle est qualifié d'apprentissage de niveau II. En effet, le changement dans le processus du niveau II s'effectue à travers un changement du processus d'apprentissage du niveau I. La remise en cause du schéma d'action est à l'origine de l'établissement de nouvelles prémisses (modèles mentaux, cadres de références, etc.).

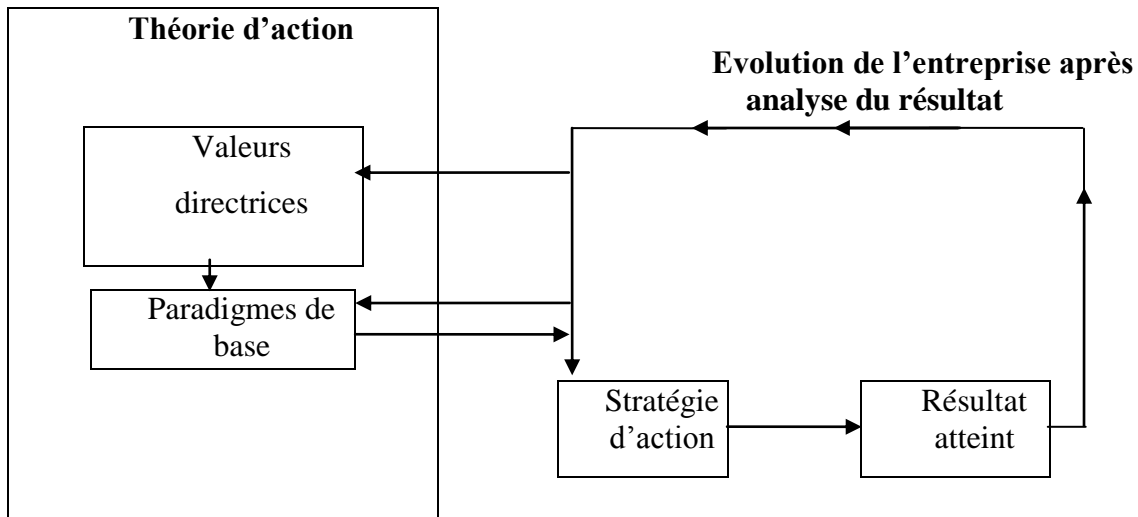
La figure ci-après permet de mieux comprendre ce processus d'apprentissage.

---

<sup>108</sup> FILLOL C., 2004, op. cit., p.8.

<sup>109</sup> Idem, p.4.

**Figure n° 6: Modèle d'apprentissage en double boucle**



Source : ARGYRIS C. et SCHÖN D., 2002, op.cit., p.45.

### 3.2.2.3. L'apprentissage en triple boucle

En prenant en considération le lien existant entre l'individu, l'organisation et l'environnement qui les entoure, l'apprentissage en triple boucle correspond à une modification du processus de réflexion relatif au cadre de référence. En d'autres termes, il s'agit d'un apprentissage qui s'effectue au niveau sociétal, où les essais et erreurs sont possibles dans la manière « d'apprendre à apprendre »<sup>110</sup>. C'est donc une source de créativité pour chercher de nouvelles manières d'apprendre.

Pour ce faire, l'organisation détecte les obstacles ressentis quant à l'apprentissage organisationnel (conformismes, cloisonnement, rétention de l'information, attitudes défensives, etc.) et s'inscrit dans une logique de changement généralisé. Ainsi, elle devrait apprendre à réagir et à s'adapter à ce changement, à travers un apprentissage en triple boucle permettant de développer de nouvelles manières d'apprendre ensemble. Celui-ci conduit soit à une augmentation de l'apprentissage de niveau II, soit à une limitation, voire une réduction de ce phénomène.

---

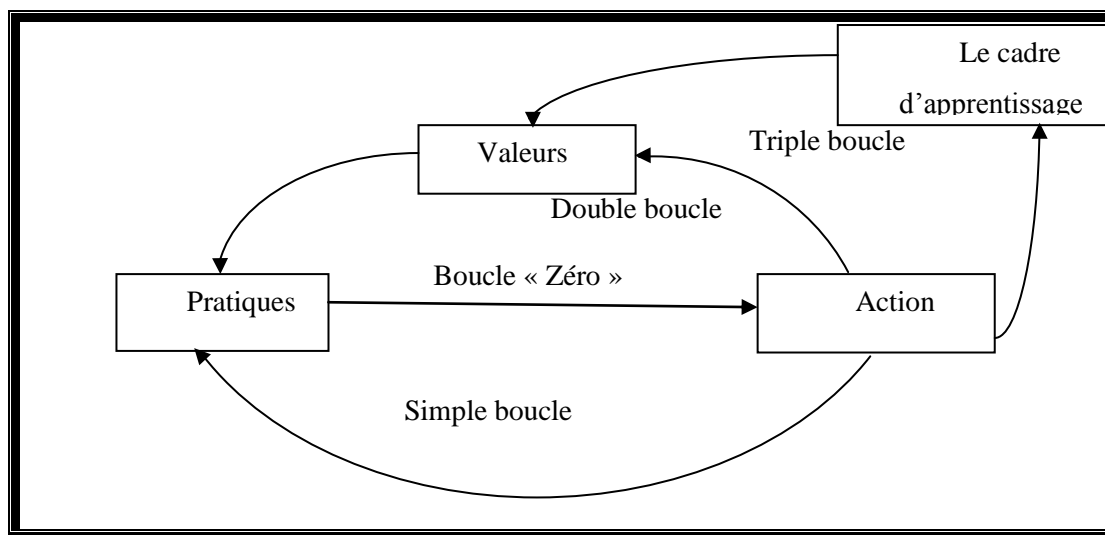
<sup>110</sup> PESQUEUX Y., « Les normes et l'apprentissage organisationnel », édition HAL, version 1, Paris, 14 août 2010, p.10.

L'apprentissage en triple boucle est assimilé à l'apprentissage de niveau III de BATESON. Pour ce dernier, ce niveau permet d'introduire de nouvelles formes sociétales, d'apporter des modifications radicales de sa structure interne, de sa culture et de ses pratiques, de ses valeurs internes, mais aussi de son contexte externe, en prenant en compte la relation que l'organisation entretient avec son environnement global<sup>111</sup>.

L'apprentissage en triple boucle est très proche du concept de *Social Learning*, tiré des sciences politiques pour désigner la modification des politiques et de la gouvernance.

La figure ci-après permet d'identifier les niveaux d'apprentissage, en mettant en relief les différentes boucles d'apprentissage.

**Figure n°7 : Formalisation des boucles d'apprentissage**



**Source :** COUDEL E., « Formation et apprentissages pour le développement territorial : regards croisés entre économie de la connaissance et science de gestion », thèse de Doctorat en agroéconomie, Centre International d'Etudes Supérieures en sciences agro économiques, MONTPELLIER SUPAGRO, 2009, p.156.

<sup>111</sup> BATESON G., « Vers une écologie de l'esprit », Tome I, éditions du Seuil, Paris, 1995, p.307.

### **3.3. L'apprentissage organisationnel : Origines et orientations**

Dans la présente sous section, il est question de parler des éléments qui peuvent être à l'origine de l'apprentissage organisationnel, des objectifs de l'organisation à travers l'adoption de ce processus et enfin des facteurs qui bloquent et font obstacle à cet apprentissage.

#### **3.3.1. Sources de l'apprentissage organisationnel**

L'ensemble des recherches portant sur le sujet considère que l'apprentissage organisationnel peut provenir soit à partir de sources internes à l'organisation, soit à partir de l'extérieur.

##### **3.3.1.1. Apprentissage à partir de sources externes**

En étudiant l'expérience des autres, l'organisation apprend et tend à améliorer son fonctionnement. Il s'agit d'un diagnostic de ce qu'ils font ou de ce qu'ils ont bien fait. De là, un apprentissage délégué peut contribuer au développement de l'organisation, en lui évitant les pièges ou les mauvaises directions et en lui donnant, ainsi, une avance par rapport aux autres organisations.

Ce mécanisme, appelé le *benchmarking*, est un outil puissant de création de savoir faire, qui permet de mettre en valeur un apprentissage à partir des expériences des autres. A cet effet, le personnel s'engage dans une logique d'adaptation au sein d'une organisation, en prenant en considération ses exigences tant sur la performance que sur l'amélioration des procédés techniques<sup>112</sup>.

En outre, les formes de coopération et de partenariat impliquent une synergie des capitaux et de savoirs entre deux ou plusieurs organisations. Au-delà de la réduction des coûts de transactions et de la recherche d'un avantage concurrentiel, la fusion et l'alliance entre les organisations ont pour objectif l'acquisition, l'échange et la combinaison des connaissances tacites détenues par les partenaires.

---

<sup>112</sup> CZYLAR C., op.cit., p.84.

En réalité, le second mécanisme d'apprentissage organisationnel à partir de l'extérieur s'avère très difficile à réaliser, car il rencontre des entraves concernant la différence de cultures des organisations fusionnées. Cela constitue, alors, un frein à l'apprentissage<sup>113</sup>.

### **3.3.1.2. Apprentissage à partir de sources internes**

L'organisation peut apprendre par elle-même via un apprentissage direct de l'activité, en *On-line*, en établissant, généralement, des procédés qui détectent les améliorations obtenues au cours de l'activité quotidienne (réduction des coûts, amélioration de la qualité, etc.). Ce type d'apprentissage est lié directement à l'activité et s'effectue en temps réel et progressif.

De plus, l'apprentissage direct nécessite un état d'esprit, une culture du personnel particulière, qui devrait s'adapter à celui-ci, afin de faciliter le changement des comportements et de contribuer à l'amélioration et à la performance organisationnelle. L'idée que chaque activité quotidienne est susceptible de produire du savoir, en plus du bien ou service résulté doit être ancrée dans les têtes du personnel.

Parallèlement, il existe une autre source d'apprentissage par soi-même, appelée apprentissage en différé ou en *off-line*. Il s'agit de créer différentes simulations, appelées micro-monde ou *microworlds*, afin de permettre aux directions et aux équipes de projets de lancer l'apprentissage à travers l'action entretenue en individuel, se rapportant aux questions et sujets les plus pertinents<sup>114</sup>.

Le tableau ci après, proposé par Frédéric LEROY, met en exergues les diverses sources et dimensions qui déclenchent l'apprentissage organisationnel.

---

<sup>113</sup> SZYLAR C., op.cit., p.84.

<sup>114</sup> Idem, p.90 et ss.

**Tableau n° 4: Sources et déclencheurs de l'apprentissage organisationnel**

	Environnement	Entreprise	Partenaire
	Apprendre à partir de l'environnement	Apprendre de soi même	Apprendre d'un partenaire
<b>Sources</b>	-Environnement économique -Technologie ; -Concurrents.	-Expérience ; -Erreurs passées ; -Innovation.	-Alliances ; -Fusion/acquisition ; -Transferts de technologies ; -Clients ; -Fournisseurs.
<b>Déclencheurs</b>	-Changement dans l'environnement ; -Mauvaise performance.	-Répétition ; -Dysfonctionnement ; -Innovation.	-Différence organisationnelle ; -Compétences visées.

Source : LEROY F., « Processus d'apprentissage : organisation et partage de compétences à l'occasion d'une fusion », édition HAL, 2013, p.38.

### 3.3.2. Objectifs de l'apprentissage organisationnel

Le phénomène d'apprentissage organisationnel est caractérisé par deux objectifs majeurs. Le premier est lié à une amélioration incrémentale (*incremental improvement*), qui s'opère dans un système sans le modifier. Le second, quant à lui est orienté vers une amélioration radicale (*radical improvement*), qui introduit une transformation du système auquel il s'applique (modification des connaissances et des représentations)<sup>115</sup>.

Pour GROUARD et MESTON, le changement est l'état de ce qui évolue, se modifie<sup>116</sup>. COLLERETTE et ses collaborateurs rejoignent cette définition et considèrent le changement dans une organisation comme « *toute modification est relativement durable dans un sous système de l'organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres ou les gens qui sont en relation avec ce système* »<sup>117</sup>. Par cette définition, les auteurs s'intéressent à la fois aux formes du changement organisationnel, perceptibles par les partenaires de l'organisation et aux jugements et perceptions de la personne qui le vit réellement.

<sup>115</sup> HAFSI T. et FABI B., « Les fondements du changement », édition Transcontinental, Montréal, 2000, p.98.

<sup>116</sup> GROUARD B. et MESTON F., « L'entreprise en mouvement : conduire et réussir le changement », édition Dunod, Paris, 1998, p.6.

<sup>117</sup> COLLERETTE et al., « Le changement organisationnel, théories et pratiques », Presse Université du Québec, Québec, 1997, p.173.

### **3.3.2.1. Amélioration adaptative ou changement incrémental**

Le changement incrémental peut être défini comme « *une démarche consciente et proactive de changement par incrément, qui correspond à une série de petits pas en matière de changement* »<sup>118</sup>. Il s'agit de ce fait, d'un changement évolutif caractérisé par une modification graduelle, constatée lors des activités de l'organisation. Plusieurs auteurs reconnaissent la présence de changement graduel pour adapter continuellement l'organisation à l'environnement<sup>119</sup>.

Le changement incrémental est lié à une situation d'adaptation à un stimulus, provenant de l'extérieur, qui ne remet pas en question l'objectif prévu. C'est dans cette voie, qu'a été créé le concept d'apprentissage en simple boucle. Il permet d'améliorer la performance de l'organisation sans modifier sa situation, et engendre deux possibilités d'amélioration adaptative ; l'efficacité actuelle et l'adaptabilité.

#### **a. Efficacité actuelle**

Plutôt que de développer de nouvelles pratiques, l'organisation se limite à appliquer les *best practices* d'hier à aujourd'hui. De là, elle prend en considération les connaissances partagées, les connaissances en action et la diffusion de nouvelles connaissances. L'enjeu de cet objectif réside dans le fait d'accumuler des expériences passées pour actualiser les connaissances acquises, puis les partager avec les membres de l'organisation, qui vont agir collectivement au profit de cette dernière. Ce mode d'apprentissage devrait être appelé enseignement<sup>120</sup>.

#### **b. Apprentissage par adaptabilité**

L'adaptabilité est la capacité de l'organisation à réagir de manière continue face à son environnement (interne ou externe). C'est un objectif ambitieux, qui nécessite une dynamique organisationnelle (gestion du changement) et des compétences qui dépassent les compétences techniques ou spécifiques à l'activité<sup>121</sup>.

---

<sup>118</sup> BARABEL M. et MAIER O., « Le MANAGEOR », édition Dunod, Paris, 2006, p.395.

<sup>119</sup> GUILHON A., op.cit., 1997, p.4.

<sup>120</sup> SZYLAR C., op.cit., p.66.

<sup>121</sup> HUBBER G., « Les apprentissages organisationnels, le processus de contribution et des littératures », édition Organisation, Paris, 1991, p72.

Par ce mode d'apprentissage, l'organisation devra faire adapter ses processus (expériences, vécus et compétences) à un stimulus spécifique, qui provient de son environnement externe ou de sa propre structure interne.

### **3.3.2.2. Le changement radical**

Dans une stratégie proactive, l'organisation crée son futur au lieu de répondre aux changements de son environnement. Le développement incrémental s'avère insuffisant. L'organisation a recours à un changement dit radical.

Par changement radical, nous entendons les changements importants qui brisent l'inertie organisationnelle et remettent en cause le cadre de référence dominant dans l'organisation. JOHNSON définit le changement radical comme un changement dans le système de valeurs de base d'une entreprise<sup>122</sup>. DEMERS le considère comme un changement global et rapide plutôt que graduel. Il nécessite un apprentissage en double boucle qui entraîne des modifications dans les schémas de connaissances et de réponses ou la production de nouveaux schémas<sup>123</sup>.

En outre, le changement radical peut correspondre à des ajustements incrémentaux et prévisibles sur de longues périodes stables de convergence. Il est donc de nature évolutionnaire. Il peut également être initié par des dirigeants pour des durées courtes et peu fréquentes appelées « réorientations », qui conduisent vers de nouvelles configurations (en cas de crise, succession d'ajustements marginaux, etc.)<sup>124</sup>.

Dans le même ordre d'idées, quatre types de changement radical sont proposées, à savoir :

- Un changement, visant à adapter l'organisation à des circonstances radicalement modifiées,
- Une réorientation qui est une réallocation des ressources de la firme ;
- La revitalisation qui vise à remettre de l'ordre dans le fonctionnement de l'organisation ;

---

<sup>122</sup> JOHNSON C., « *Revolutionary Change* », *Second edition, Stanford University Press, California, 1982*, p.191.

<sup>123</sup> DEMERS C., « De la gestion du changement à la capacité de changer : L'évolution de la recherche sur le changement organisationnel de 1945 à aujourd'hui », *in Gestion*, vol.24, n°3, septembre 1999, p.135.

<sup>124</sup> HAFSI T., « La capacité de changement stratégique, vers un nouveau paradigme de gestion », *in Revue Française de Gestion*, vol.24, n°3, 1999, p.140.

-Le redressement, visant à améliorer la performance de l'organisation et assurant la pérennité de celle-ci<sup>125</sup>.

De plus, l'organisation qui s'engage dans un objectif d'amélioration radicale peut redéfinir ses missions ou créer son propre futur.

**a. Redéfinir les missions de l'organisation**

En fonction de la situation actuelle et des résultats obtenus, l'entreprise redéfinit ses activités et se fixe des ambitions pour le futur. De ce fait, la vision stratégique a un rôle primordial au sein de l'organisation.

De plus, l'écart entre les objectifs à atteindre et la réalité engendre une tension ; source de dynamisme. De sa part, l'apprentissage peut apparaître sous plusieurs formes, selon le niveau et la nature de cette tension créée dans une organisation. Le tableau ci après explique la liaison entre l'apprentissage, la vision et la tension.

**Tableau n° 5: Vision, tension et apprentissage**

		Tension	Apprentissage	
			Niveau	Forme
Vision (écart entre l'ambition et les ressources présentes)	Excessif	Inhibitrice	(0) ou (1)	Pas d'apprentissage
	Fort	Créatrice	Invention Boucle double (2)	Transformation Expérimentation
	Modéré	Régulatrice	Amélioration Boucle simple (1)	Imitation Adaptation
	Insuffisant	Inexistante	(0) ou (1)	Pas d'apprentissage

Source: SZYLAR C., op. cit., p.75.

**b. Créer son futur**

Dans le souci de créer son futur et devancer ses concurrents, l'organisation peut créer de la valeur en développant ses capacités stratégiques, en renforçant son avantage concurrentiel, en créant des opportunités de manière à mettre en avant les valeurs, en

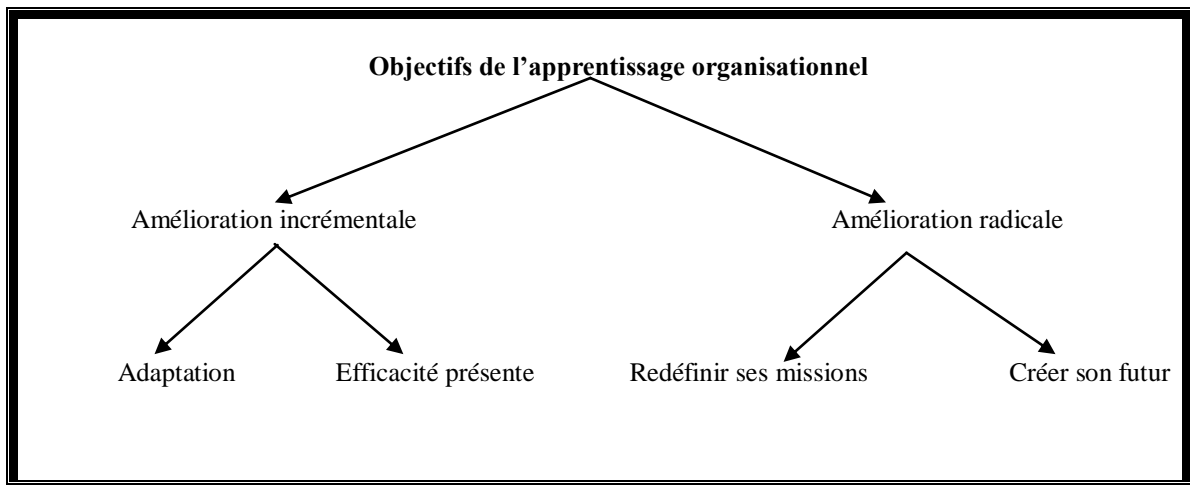
<sup>125</sup> HAFSI T., 1999, op.cit., p.142.

réalisant une performance supérieure, etc. Ces pratiques<sup>126</sup> s'inscrivent dans une logique d'organisation agissante ou *enacting organization* qui diffère de l'organisation adaptationniste ou *adapting organization*.

En somme, il faut remarquer que les individus apprennent à changer de façon radicale ou marginale, afin de créer la cohérence et maintenir leur organisation. L'apprentissage favorise alors cette cohérence.

La figure suivante met en relief les divers objectifs de l'apprentissage organisationnel et changements qui l'accompagnent.

**Figure n°8 : Caractéristiques et objectifs de l'apprentissage organisationnel**



Source: SZYLAR C., op.cit. p.64.

<sup>126</sup> BROWN J.S. and DUGUID P., « *Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation* », in *Organization Science*, vol.2, n°1, 1991, p.49 et ss.

## **Conclusion au chapitre I**

La revue de la littérature sur le sujet que nous traitons dans cette thèse nous a amené à établir une synthèse des principales théories et approches de l'apprentissage organisationnel qui, dans leurs analyses, considèrent l'organisation comme un lieu d'acquisition d'aptitudes et de compétences, tout en mettent l'accent sur le développement de l'efficacité organisationnelle. Ainsi, c'est dans cette perspective que nous nous sommes basés tout au long de notre recherche et ce pour une meilleure articulation entre l'apprentissage organisationnel et le développement des compétences.

Se basant sur les différentes approches étudiées, deux grandes catégories d'apprentissage organisationnel apparaissent naturellement. Il s'agit notamment de l'apprentissage à dominante comportementale, qui correspond à un apprentissage en simple boucle sous forme de socialisation au sein des organisations, ainsi que de l'apprentissage à dominante cognitive, basé sur l'apprentissage en double boucle, qui se concentre sur la formalisation de la connaissance.

De plus, il convient de signaler que le processus d'apprentissage organisationnel peut être vu sous plusieurs dimensions : un processus d'adaptation ; en permettant de répondre aux changements et contraintes de l'environnement des organisations, un processus d'imitation ; basé sur l'expérience des autres, en vue de tirer profit de leurs bonnes pratiques, un processus d'expérimentation ; axé sur l'expérimentation de situations non encore vécues au sein des organisations, pour assurer leur flexibilités, ou encore une forme de créativité de la part des acteurs de l'organisation pouvant modifier leurs théories d'action en sa faveur.

Nous avons également tenté de mettre en évidence les liens pouvant exister entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel. En effet, les auteurs ayant abordé ce sujet relèvent des différences entre ces deux types, tout en les associant à travers un lien controversé qualifié de « complémentarité ».

Au final, on peut conclure que l'ensemble des travaux portant sur l'apprentissage organisationnel converge vers une pensée commune, en mettant en avant le rôle prépondérant de l'individu dans la réalisation de ce processus. L'organisation est ainsi considérée comme étant un espace d'apprentissage.

## **Introduction au chapitre II**

Devant faire preuve d'une grande compétitivité face à la concurrence, la gestion des compétences s'avère un outil élémentaire pour qu'une organisation puisse assurer une excellence, en termes de ressources humaines. Désormais, ces dernières sont d'une importance primordiale et constituent, aujourd'hui, sa préoccupation majeure.

Partant de ce constat et pour inscrire notre travail dans une perspective précise, il est jugé nécessaire de s'attarder sur un contexte de théories bien déterminées, qui présentent des explications et logiques de fonctionnements susceptibles d'apporter un éclairage à notre problématique majeure.

Ainsi, nous proposerons, dans un premier temps, une discussion autour du concept de « compétence », selon une perspective constructive basée sur l'approche par les ressources et compétences et à partir de laquelle il détient ses origines et ce, en soulignant ses particularités, ses niveaux et ses diverses catégories. Il convient d'emblée, d'attirer l'attention, ici, sur un certain nombre de notions, qui sont proches à ce sujet. Il s'agit notamment des capacités dynamiques, des routines et de la mémoire organisationnelle.

La seconde section portera essentiellement sur une analyse de la compétence, tant sur le plan individuel, que collectif et organisationnel. La mise en évidence de ces différents angles nous permet de comprendre sa nature et sa portée sur le fonctionnement de l'organisation.

Dans le même ordre d'idées et pour comprendre au mieux la démarche compétence, nous mettrons l'accent sur la réalité des pratiques de la gestion et du projet de management des compétences au sein des organisations. Ce qui nous amène à appréhender une articulation entre les deux phénomènes constituant l'objet de notre recherche.

Pour ce faire, nous présenterons à travers la troisième section, les principaux leviers d'action cités dans la littérature, qui sembleraient être le moteur du développement des compétences, tout en mettant en relief les éventuelles difficultés rencontrées lors de cette démarche. Quant au dernier élément de cette section, il sera axé sur les multiples contributions de l'apprentissage organisationnel dans l'acquisition, le transfert et le développement des compétences au sein des organisations.

## **1. La notion de compétence : Un champ sémantique large**

La définition de la compétence en stratégie, en se référant à la théorie des ressources et compétences remonte au milieu des années 1950. Plusieurs auteurs ont mis l'accent sur cette notion. Nous proposons dans ce qui suit de montrer ce que ces derniers entendent par «compétence», tout en soulignant ses niveaux, ses formes, ainsi que sa portée sur l'organisation.

### **1.1. Emergence de la notion de compétence**

La notion de compétence fait l'objet d'un nombre important de travaux de recherche. Dans la présente rubrique, nous sommes amenés à aborder de façon synthétique la panoplie de définitions qui lui sont accordées.

SELZNICK est le premier chercheur qui a tenté de définir la compétence. Il propose la notion de compétences distinctives pour désigner l'activité que l'organisation réalise et sait faire mieux que ses concurrents. Elle constitue, de ce fait, sa base de croissance et d'excellence par rapport à ses concurrents<sup>127</sup>.

C'est également, la préoccupation de PENROSE qui s'est intéressée dans l'approche par les ressources ; « *ressource based view* » à l'origine de la croissance de l'organisation. De son avis, l'ensemble des ressources détenues par l'organisation détermine son comportement sur le marché, mais aussi sa croissance. Ainsi, pour tirer plus d'avantages au sein d'une organisation, les gestionnaires devraient assurer une meilleure utilisation de ses ressources (connaissances, apprentissages, etc.)<sup>128</sup>.

Dans le même esprit, BARNEY s'intéresse aux ressources de façon générale et explique comment celles-ci procurent un avantage concurrentiel. Cet auteur estime qu'une stratégie de création de valeur employée par une firme et qui ne peut pas être réalisée simultanément par ses concurrents, ni procurer les mêmes bénéfices correspond à un avantage concurrentiel spécifique<sup>129</sup>. Ceci s'explique par les particularités de certaines ressources.

---

<sup>127</sup> SELZNICK P., 1957, PENROSE E., 1959 cités par MELBOUCI L. et SOUKI H., « Les fondements de l'économie de la connaissance : L'approche basée sur les compétences », in *Revue Dirassat Iqtissadia*, n°1, 2014, p.13.

<sup>128</sup> Idem, p.13.

<sup>129</sup> BARNEY J.B., « *Firm resources and sustained competitive advantage* », in *Journal Of Management*, March 1991, p.102.

En effet, l'existence de la firme est liée à des ressources spécifiques qui présentent simultanément les caractéristiques suivantes :

**-La valeur :** lorsqu'elle procure à la firme la possibilité de concevoir ou de réaliser des stratégies qui améliore son efficacité, ainsi que son efficience ;

**-La rareté :** en permettant à la firme de réaliser une stratégie de création de valeur, non réalisable de façon simultanée par un grand nombre des autres firmes ;

**-Une imitation difficile de celle-ci:** Cela est dû au fait que cette ressource est étroitement liée aux conditions historiques uniques de la firme, causalement ambiguë et socialement complexe ;

**-La ressource est difficile à substituer :** sa reproduction s'effectue sous deux formes : une ressource similaire et des ressources très différentes<sup>130</sup>.

Par ailleurs, GRANT considère la compétence comme « *une capacité d'un ensemble de ressources à réaliser une tâche ou une activité* »<sup>131</sup>. Elle caractérise la mise en jeu des connaissances en vue de la réalisation d'un but, de l'exécution d'une tâche<sup>132</sup>. Elle correspond à un ensemble de processus sous-jacents qui combinent à la fois attitudes, systèmes actifs et valeurs afin d'acquérir un avantage compétitif et fournir de précieuses fonctionnalités pour la clientèle<sup>133</sup>.

De leurs parts, PRAHALAD et HAMEL proposent le concept de compétence centrale ou encore *core competencies*, pour étudier la concurrence sous un autre angle. Au lieu de diagnostiquer la concurrence au niveau des produits, l'accent sera mis sur les compétences centrales de l'organisation. Une grande importance sera accordée à celles-ci. L'organisation devrait les repérer et les combiner, afin d'assurer un meilleur développement de ces dernières<sup>134</sup>.

---

<sup>130</sup> BARNEY J.B., op.cit., p.103.

<sup>131</sup> GRANT R.M., « *The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation* », in *California Management Review*, n°33, vol.3, 1991, p.119.

<sup>132</sup> LEPLAT J., « Compétence et ergonomie », in AMALBERTI R., DE MONTMOLLIN M. et THEVREAU J., *Modèles en analyse du travail*, Liège, Mardaga, 1991, p. 265.

<sup>133</sup> DOZ Y., « Les dilemmes de la gestion du renouvellement des compétences clés », in *Revue Française de Gestion*, n°97, Janvier- février, 1994, p.93.

<sup>134</sup> PRAHALAD C.K. et HAMEL G., « *Competence of the corporation* », in *Harvard Business Review*, vol.68, n°3, 1990, p. 81.

Pour ces auteurs, la compétence clé correspond à un apprentissage collectif, qui implique plusieurs niveaux de personnes ainsi que l'ensemble des fonctions d'une organisation. Elle comprend à la fois la communication, la motivation et le profond engagement dans le travail qui dépasse les frontières organisationnelles. Il s'agit de ce fait d'une combinaison de divers savoirs faire de production et d'intégration de différents courants technologiques<sup>135</sup>.

De sa part, DEJOUX considère que la compétence possède un caractère combinatoire et contextuel : l'individu, qui dans le souci de mener à bien une activité professionnelle et en fonction de sa représentation de la situation, combine un ensemble d'éléments qu'il a appris. La compétence se combine alors de façon dynamique. Il s'agit d'un processus en construction permanente, qui s'intègre dans un processus d'apprentissage. La compétence revêt une dimension sociale importante, du fait qu'elle n'est considérée que si elle a été reconnue dans le collectif (socialement)<sup>136</sup>.

En somme, la compétence correspond à une combinaison de connaissances, de savoir-faire, d'expériences et de comportements qui s'exercent dans un contexte bien déterminé. Dès lors, la compétence s'identifie lors de son exercice dans une situation professionnelle donnée, ce qui permet par la suite sa validation<sup>137</sup>.

A partir de là, un certain nombre de caractéristiques a été mis en avant:

- La compétence est mesurable et observable : elle est constatée dans une situation donnée et liée étroitement à un individu. Elle est également considérée comme une disposition à agir;
- La compétence est finalisée : elle vise l'action, les résultats et la performance ;
- La compétence est combinatoire : elle correspond à une combinaison dynamique de ressources cognitives (connaissances, savoirs faire) d'un individu et de ressources présentes dans l'environnement de l'organisation (clients, fournisseurs, bénéficiaires, etc.)<sup>138</sup>.

Enfin, le survol des diverses conceptualisations de la compétence permet de déterminer trois niveaux de définitions. Certains auteurs ont effectué une liaison entre la compétence et

---

<sup>135</sup> PRAHALAD C.K. et HAMEL G., op.cit., p.82.

<sup>136</sup> DEJOUX C., « Existence et nature des relations entre la gestion des compétences individuelles et organisationnelles : Présentation des résultats d'une étude quantitative effectuée auprès de multinationales implantées en France. », acte du 9<sup>ème</sup> congrès de l'AGRH, Université de Versailles St Quentin en Yvelines, Octobre 1998, p.474.

<sup>137</sup> FLUCK C., « Gestion et management des compétences - Projets, démarches et outils », GEROSO Edition, Angers- France, 2015, p.153.

<sup>138</sup> Idem, p.154.

les résultats de sa mise en œuvre. Celle-ci se concrétise par la réalisation d'une activité de la meilleure façon qu'elle soit, par rapport à ses concurrents. D'autres auteurs ont essayé de distinguer entre la compétence et les ressources. L'organisation accumule des ressources (internes et externes), qui se combineront, afin de créer une compétence.

De là, la compétence est considérée comme un mode de coordination des ressources. Dans cette logique, les auteurs s'intéressent à « l'alchimie organisationnelle »<sup>139</sup> ; qui résulte des interactions entre connaissances, pratiques et aptitudes.

## **1.2. Analyse des différents niveaux du concept de compétence**

Afin d'approcher notre question de recherche, il est jugé nécessaire de se renseigner sur les concepts de compétence individuelle, collective et organisationnelle qui apparaissent « flou ».

### **1.2.1. Les compétences individuelles**

La notion de compétence est considérée comme une nouvelle logique de la gestion des ressources humaines, voire même le pivot de la GRH qui remplace la notion de qualification<sup>140</sup>. Elle est rattachée à un individu quelque soit l'endroit où il est mis en action (activité professionnelle exercée dans une situation de travail ou extraordinaire) et concerne l'ensemble des compétences (savoir, savoir faire et savoir être) mobilisées dans l'exercice de ses fonctions<sup>141</sup>.

MEIGNANT estime qu'elle correspond à un savoir-faire opérationnel validé, qui correspond à la capacité employée concrètement par l'individu en situation de travail et reconnu par son environnement. De cette définition découle trois caractéristiques de compétences individuelles. Celle-ci devrait être utile, utilisable et utilisée<sup>142</sup>.

---

<sup>139</sup> PREVOT F. et al, « Perspectives fondées sur les ressources - Proposition de synthèse », *in* Revue Française de Gestion, n°204, vol.36, mai 2010, p.92.

<sup>140</sup>PICHAULT F.et NIZET J., « Les pratiques de gestion des ressources humaines : approches contingente et politique », Editions du Seuil, Paris, 2000, p.128.

<sup>141</sup> DEJOUX Cécile, « Gestion des compétences et GPEC », 2<sup>ème</sup> édition Dunod, Paris, 2013, p.10.

<sup>142</sup> MEIGNANT A., « Analyse des emplois, formation et décisions de gestion », *in* Education Permanente, vol.12, n°105, 1990, p.25.

De leurs parts, GILBERT et PARLIER définissent la compétence comme « *un ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportements, structurés en fonction d'un but et dans un type de situation donnée* ». Elle est considérée comme un ensemble de connaissances, de savoirs et de savoirs faire professionnels (au niveau individuel)<sup>143</sup>.

La compétence repose de ce fait, sur le concept de connaissance qui est le savoir, sur une action relative à l'expérience et connaissances de l'individu : le savoir-faire ou savoir-agir et sur une composante comportementale constituée principalement de la faculté d'adaptation : le savoir-être ou la faculté d'adaptation.

Au niveau organisationnel, la compétence individuelle est un résultat de la combinaison coordonnée et valorisante d'un ensemble de compétences professionnelles présentes au niveau individuel. Plusieurs auteurs constatent que la synergie des compétences individuelles permet de concevoir une dimension collective de la compétence. Celles-ci s'acquièrent et se transmettent par des processus d'apprentissage et de formation. Elles sont porteuses d'une dynamique d'apprentissage, qui envisage le passage de la compétence individuelle vers une compétence plus collective<sup>144</sup>.

Le foisonnement de définitions pour présenter la notion de compétence a permis de mettre en relief ses caractéristiques récurrentes. Néanmoins, les divers travaux sur la question demeurent théoriques et soulignent souvent la difficulté d'accéder en pratique aux phénomènes sous-jacents en jeu.

### **1.2.2. Les compétences collectives**

Malgré le « flou » qui entoure la notion de compétences collectives, celles-ci s'avèrent au cœur de l'apprentissage organisationnel et constituent un élément central de la définition des stratégies des entreprises et l'outil principal de la gestion des ressources humaines<sup>145</sup>.

---

<sup>143</sup> GILBERT P. et PARLIER M., « La gestion des compétences : au-delà des discours et des outils, un guide pour l'action des DRH », *in* Personnel, n°330, février 1992, p.44.

<sup>144</sup> MICHAUX V. et LAGON C., « Performance collective et compétences individuelles, collectives et organisationnelles : construction d'une grille d'analyse unifiée », 16<sup>ème</sup> Conférence de l'AGRH-Paris Dauphine, 15-16 septembre 2005, p.7.

<sup>145</sup> GUILHON A. et TREPO G., « La compétence collective : Le chaînon manquant entre la stratégie de la gestion des ressources humaines ». Communication présentée à la 4<sup>ème</sup> conférence internationale de Management Stratégique, Montpellier, France, 2000, p.9.

Les travaux de recherche fondateurs portant sur la compétence collective divergent beaucoup et mettent en avant une forte hétérogénéité en termes de définitions, d'objets et d'unités d'analyse. Celle-ci regorge des liaisons avec des aspects variés.

DEJOUX définit la compétence collective comme un ensemble de compétences individuelles des participants d'un groupe plus une composante indéfinissable, propre au groupe, issue de la synergie et de la dynamique de celui-ci<sup>146</sup>.

Dans le même ordre d'idées, LEBOTERF considère que les compétences collectives dépassent le stade d'assemblage des compétences individuelles. Elles résultent plutôt des multiples coopérations et synergies existantes entre les compétences des individus<sup>147</sup>. De plus, celle-ci dépend largement de la qualité des interactions qui s'établissent entre les compétences des individus et se forment dans l'expérience, l'épreuve du réel et l'entraînement collectif<sup>148</sup>.

En effet, ces compétences constituent les savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un collectif, qui se construit dans l'action, au fil du temps et des gestes entre des individus tissant des relations de confiance et de coopération<sup>149</sup>. C'est un savoir faire d'un groupe propre lui permettant de réaliser une performance hors de portée d'un individu seul ou supérieure à la seule addition des compétences individuelles.<sup>150</sup>

De plus, la compétence collective est transférable dans la mesure où elle peut être utilisée dans un autre contexte de travail que celui dans lequel elle a été acquise (un autre poste dans l'entreprise, une autre fonction, etc.)<sup>151</sup>.

En somme, les définitions proposées précédemment, permettent de mettre en exergue un certain nombre d'attributs et de caractéristiques de la compétence collective. Le concept de synergie des compétences individuelles permet de concevoir une dimension collective de la compétence. Il révèle l'existence de connaissances et de référentiels opératoires communs,

---

<sup>146</sup> DEJOUX C., 2013, op.cit., p.11.

<sup>147</sup> LEBOTERF G., « Construire la compétence collective de l'entreprise », in *Revue de Gestion*, vol.22, n°3, 1997, p. 82.

<sup>148</sup> LEBOTERF G., « L'ingénierie des compétences », éditions d'Organisation, Paris, 1993, p.116.

<sup>149</sup> LARGIER A., DELGOULET C. et DE LA GARZA C., « Quelle prise en compte des compétences collectives et distribuées dans la gestion des compétences professionnelles ? », in *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, vol.10., n°1, 2008, p.4.

<sup>150</sup> KROHMER C. et RETOUR D., « La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences », in *FACEF PESQUISA*, numéro spécial, 2011, p.56.

<sup>151</sup> DUJARDIN J.M., « Compétences durables et transférables : Clés pour l'employabilité », édition De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2013, p.36.

mais aussi, le partage d'un langage et de mémoires collectives par l'ensemble des membres d'une équipe.

De plus, le cadre théorique de l'apprentissage organisationnel est souvent utilisé, afin d'envisager le passage de la compétence individuelle vers une compétence plus collective. Le tableau ci-après présente les diverses caractéristiques de la compétence collective.

**Tableau n° 6: Attributs de la compétence collective**

Référentiel commun	Un patrimoine de représentations du travail, de la qualité, de la demande du client, des moyens d'y répondre, résultant d'un accord.
Langage opératif partagé	Un « dialecte » propre au groupe, formé de raccourcis, de métaphores favorisant une compréhension rapide et précise et l'économie des échanges.
Mémoire collective	Résulte de la confrontation des savoir faire de l'action et d'un accord sur les solutions possibles.
Engagement subjectif	Participation volontaire à la recherche commune de solutions, esprit d'initiative, responsabilité.

Source : RETOUR D. et KROHMER C. (2006), cités par : DIETRICH A., « le management des compétences », collection Explicit, édition Vuibert, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, 2010, p.125.

### **1.2.3. Débat sur le concept de compétence organisationnelle**

A l'instar de la notion de « ressources », développée dans ce qui précède, la notion de compétence intègre des approches dynamiques, cognitives et systémiques. Elle permet de ce fait, d'apporter un éclairage concernant l'importance de l'acquisition des connaissances et des compétences pour accroître la capacité d'adaptation des organisations face aux changements de l'environnement.

Dans le souci de cerner au mieux la question de compétence organisationnelle, nous proposons une caractérisation et typologie de cette dernière.

### **1.2.3.1. La compétence organisationnelle : Quelles spécificités ?**

Le concept de compétence organisationnelle renvoie à une préoccupation partagée par de nombreuses disciplines, à savoir : La théorie des organisations, la gestion des ressources humaines, l'économie industrielle et le management stratégique. Celles-ci ont pour objectif majeur la compréhension de la manière dont les entreprises organisent et génèrent leurs compétences ; sources d'avantage concurrentiel solide et durable.

Ainsi, notre investigation sur le thème nous a conduits à retenir le concept de compétence organisationnelle, qui recouvre à la fois la compétence collective intragroupe et la compétence collective intergroupe, toutes deux nourries des compétences individuelles<sup>152</sup>.

Le tableau ci après présente les diverses caractéristiques de la compétence organisationnelle, qui jalonnent dans la littérature.

---

<sup>152</sup> ZARIFIAN P., 1990, op.cit., p.210.

**Tableau n°7 : Particularités de la compétence organisationnelle**

Caractéristiques	Définitions
<p><b>La compétence organisationnelle est fondée sur des routines tacites difficilement imitables</b></p>	<p>Selon NELSON et WINTER (1992), la connaissance engendrée par l'apprentissage est incorporée dans des routines organisationnelles qui constituent des solutions efficaces à des problèmes particuliers. Elles sont de nature tacite et donc ne sont pas ou difficilement transférables. celles-ci constituent des modèles, scénarii, ou modalités d'interactions permettant aux acteurs de rentrer en contact de façon pertinente avec les autres acteurs au bon moment. Ces routines (formelles et informelles) sont mémorisées par les collectifs et construits au fur et à mesure de l'activité quotidienne par un principe de sélection (mémorisation des modèles efficaces). Le concept de routine organisationnelle est repris par de nombreux auteurs.</p>
<p><b>La compétence organisationnelle résulte de l'interaction entre des facteurs humains, organisationnels et techniques</b></p>	<p>PRAHALAD et HAMEL (1990) définissent les compétences organisationnelles comme le résultat d'apprentissages collectifs et en particulier ceux qui permettent à l'entreprise de savoir comment coordonner des savoirs faire et intégrer diverses technologies. C'est pourquoi elles sont difficilement imitables. Il est en effet plus simple pour un concurrent de s'approprier une technologie mais beaucoup plus difficile de dupliquer des processus de coordination (« pattern »<sup>153</sup>), d'apprentissage et d'intégration. Les compétences organisationnelles résulteraient de l'interaction entre ressources techniques, organisationnelles et humaines (par exemple, SCHENDLER, 1991 ; TEECE et al., 1997).</p>
<p><b>La compétence organisationnelle permet la coordination pertinente des acteurs</b></p>	<p>La compétence organisationnelle traduit la manière dont sont organisées au sein de l'entreprise les ressources physiques et humaines (CHANDLER, 1990, NANDA, 1996). Les compétences organisationnelles sont issues d'un processus par lequel les ressources sont utilisées et combinées au sein du contexte organisationnel avec les routines organisationnelles (AUDREU et CIBORRA, 1996). Les compétences organisationnelles sont constituées d'une combinaison de savoir faire et de technologie (LAWLER et LEDFORD, 1997), résultent de l'interaction entre une technologie, un apprentissage collectif et des processus organisationnels (ARREGLE, 1995 ; COLLIS, 1996) ou individus, technologies et autres ressources (TARONDEAU et WRIGHT, 1995).</p>

Source : MICHAUX V. et LAGON C., op.cit., p.5.

<sup>153</sup> Le terme « pattern » désigne, selon Larousse, un modèle spécifique représentant d'une façon schématique la structure d'un comportement individuel ou collectif.

En somme, il convient de souligner que la compétence organisationnelle ; véritable concept « charnière », est :

-Constituée d'un ensemble de ressources technologiques différenciées, d'actifs complémentaires et de routines qui sont à la base des capacités concurrentielles d'une entreprise dans une activité particulière<sup>154</sup> ;

-Le résultat de la combinaison coordonnée et valorisante d'un ensemble de compétences individuelles (en tant que support physique de la compétence) et collectives<sup>155</sup> ;

-Le résultat d'un apprentissage organisationnel<sup>156</sup>.

### **1.2.3.2. Principales catégories des compétences organisationnelles**

Par la problématique développée dans le présent travail, nous sommes amenés à mettre l'accent sur deux catégories de compétences organisationnelles. Il s'agit notamment de compétences dynamiques et transversales (combinatoires).

#### **a. Compétences dynamiques**

La notion de compétences dynamiques est au centre des travaux de l'approche évolutionniste et du management stratégique. Elle recouvre la capacité à faire évoluer et à transformer des compétences, afin de les perfectionner et de s'adapter aux changements de l'environnement, d'une part, et la capacité à résoudre des problèmes et créer de la nouveauté, d'autre part. Ce type de compétences est caractérisé par l'irréversibilité de la trajectoire développée par celle-ci. Autrement dit, lorsqu'une compétence est développée, il est très difficile, voire impossible de la dissoudre. Plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que la compétence dynamique est essentielle et constitue un avantage durable pour l'organisation. Elle implique des formes organisationnelles spécifiques.

Par ailleurs, plusieurs niveaux de compétence dynamique ont été soulevés, afin d'apporter un éclairage quant à l'ambiguïté que contient cette notion. La compétence dynamique peut assurer un apprentissage continu, qui permet d'améliorer, de renouveler un ensemble de compétences spécifiques et de les adapter aux variations de l'environnement. Ce niveau de

---

<sup>154</sup>DOSI G., TEECE D. et WINTER S., « Les frontières des entreprises : Vers une théorie de la cohérence de la grande entreprise », in *Revue d'Economie Industrielle*, n°51, 1<sup>er</sup> trimestre, 1990, p.246.

<sup>155</sup>ZARIFIAN P., 1990, op.cit., p.210.

<sup>156</sup>Nous développerons dans la troisième section le rapprochement entre compétence et apprentissage organisationnels.

compétences est alors inclus dans un ensemble de règles, routines, de systèmes techniques et de gestion relativement stables.

La compétence dynamique permet également aux organisations de changer profondément leurs modes de fonctionnement, leurs structures et à renouveler leurs modes d'actions, leurs routines et compétences. Le problème rencontré dans ce type de compétences réside dans le souci de désapprentissage. La question du « comment apprendre et accumuler de l'expérience, en exploitant des connaissances déjà existantes au sein d'une organisation ? » est tournée vers celle du « comment construire une nouvelle base de connaissances et rompre avec ses formes organisationnelles, ses routines et règles ? »<sup>157</sup>.

Les compétences dynamiques permettent aux organisations de forger leurs propres théories d'usage, de modifier leurs comportements, tout en s'adaptant à la logique de l'apprentissage. Elles sont à l'origine de la naissance de l'organisation apprenante<sup>158</sup>.

### **b. Compétences combinatoires**

L'approche des compétences combinatoires est proche de celle des compétences dynamiques. La première est axée sur les facteurs de rigidité des compétences organisationnelles, et les conditions de leurs renouvellements et de leurs transformations. La seconde soulève une autre question pour la compréhension de la performance des organisations et s'intéresse à la maîtrise de compétences spécifiques dans des domaines particuliers comme les procédés technologiques, ou plus fondamentalement aux compétences transversales et génériques<sup>159</sup>.

La notion de compétences combinatoires recouvre la capacité à contrôler, utiliser, combiner et renouveler un ensemble d'actifs stratégiques matériels et immatériels. Ce type de compétence octroie une place primordiale à l'analyse des compétences de la firme, aux systèmes managériaux, aux valeurs et aux normes qui constituent l'organisation. Il conduit à des interrogations majeures sur la relation entre les compétences managériales et les

---

<sup>157</sup> ARGYRIS C. et SCHÖN D., « L'apprentissage organisationnel, théories, méthodes et faits », édition MANAGEMENT, Paris, 1997, p.21.

<sup>158</sup> BELET D., « Devenir une vraie entreprise apprenante - Les meilleures pratiques », édition d'ORGANISATION, Paris, 2002, p.54.

<sup>159</sup> AZOULAY N. et WEINSTEIN O., « Les compétences de la firme », *in* Revue d'Economie Industrielle, n°93, 4<sup>ème</sup> trimestre, 2000, p.133.

compétences technologiques, mais aussi, sur la localisation des compétences stratégiques au sein d'une organisation<sup>160</sup>.

#### **1.2.4. Quelles liaisons entre compétences individuelles, collectives et organisationnelles ?**

L'analyse des différents niveaux de compétences effectuée précédemment nous permet dans un second temps de définir les liaisons pouvant exister entre ces derniers.

NORDHAUG propose une articulation entre compétence individuelle, collective et organisationnelle, qui résume respectivement les trois niveaux du concept de compétence. Une relation d'interdépendance existe entre elles.

Tout en mettant en relief ces divers liens, l'auteur apporte un éclairage à quelques concepts qui reviennent systématiquement dans les recherches portant sur la compétence. Il s'agit notamment des:

- Connaissances** : définies comme des informations spécifiques sur le sujet ou le domaine ;
- Capacités** : considérées comme des aptitudes spécifiques qui permettent de réaliser une tâche ;
- Codes génétiques de l'entreprise** : concernent les opportunités et limites intrinsèques à l'organisation dans sa conception, lesquelles restent indépendantes des connaissances et des compétences de l'entreprise ;
- Aptitudes** : se sont des talents naturels susceptibles d'être utilisés dans un travail. Ils constituent, par ailleurs, la base de développement des connaissances et capacités<sup>161</sup>.

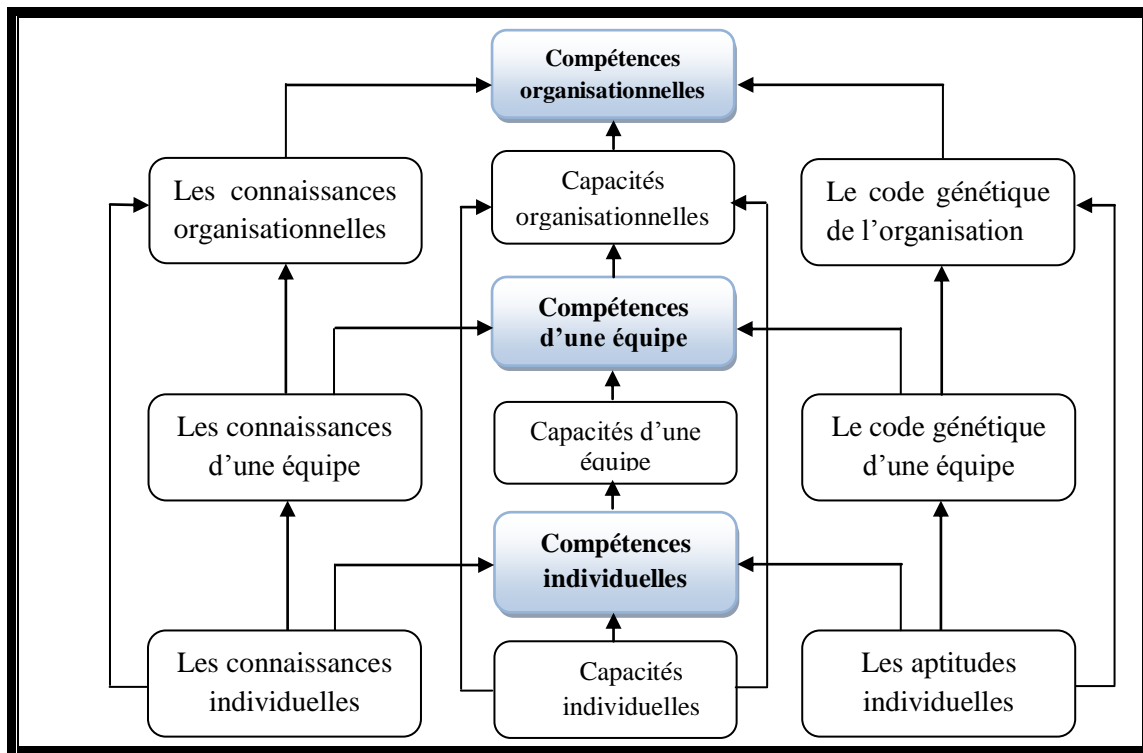
La figure ci après met en exergue la relation d'interdépendance entre les différents niveaux du concept de compétences

---

<sup>160</sup> AZOULAY N. et WEINSTEIN O., op.cit., p.134.

<sup>161</sup>NORDHAUG O., « *Human capital in organizations: Competence, training, and learning* », 2<sup>nd</sup> édition, Oxford University Press, Oxford, 1994, p.97.

Figure n°9 : Les trois niveaux du concept de compétence



Source: NORDHAUG O., op.cit., p.97.

Les travaux de NORDHAUG ont permis d'aboutir à cette figure récapitulative et de constater ce qui suit : l'agrégation des compétences individuelles, composées de connaissances, de capacités et d'aptitudes individuelles, peut se transformer en compétences collectives ou en équipe. De plus, l'agrégation des deux types de compétences individuelles et collectives engendre des compétences organisationnelles.

### 1.3. Regard sur quelques notions liées à la compétence

Nous proposons dans cette partie de travail, de définir quelques concepts proches de celui de compétence, tels que la capacité dynamique, la routine et la mémoire organisationnelle.

#### 1.3.1. Particularités de la capacité dynamique

TEECE et ses collaborateurs considèrent la capacité dynamique comme « *la manière dont les firmes intègrent, construisent et reconfigurent les compétences internes et externes pour*

répondre aux environnements qui subissent des changements rapides »<sup>162</sup>. Elle fait donc référence à la capacité d'une entreprise à créer, étendre ou modifier ses ressources et compétences.

Le foisonnement des conceptualisations de la notion de capacité dynamique met en relief deux aspects : Par capacité, nous nous référons au rôle attribué au management stratégique quant à l'adaptation, l'intégration et la reconfiguration des aptitudes organisationnelles internes et externes des ressources et des compétences fonctionnelles. De plus, sa nature dynamique se rapporte au caractère changeant et évolutif de l'environnement de l'organisation<sup>163</sup>.

Pour BARRETO, les capacités dynamiques représentent le potentiel d'une organisation à diagnostiquer les opportunités et les menaces qui l'entourent et à faire face aux problèmes auxquels elle est confrontée. Elles permettent ainsi de faire évoluer sa base de ressources<sup>164</sup>.

En outre, AMBROSINI et BOWMAN expliquent la nature même des capacités dynamiques. Ces dernières correspondent à des processus organisationnels construits, dépendants au sentier, existants au sein des firmes et permettant d'améliorer leur base de ressources. L'avantage concurrentiel d'une organisation réside dans ses capacités dynamiques, qui sont enracinées dans des routines opérant en interne, et conditionnées par les décisions prises et les ressources accumulées au cours de son histoire<sup>165</sup>.

La notion de capacité dynamique accorde de l'importance à divers aspects dans le management des compétences. En effet, les routines enracinées au sein de l'organisation assurent une continuité comportementale de celle-ci (aspect statique), à travers un apprentissage cumulatif ou par répétition et expérimentation. Cela permet aux tâches d'être effectuées mieux et plus rapidement (aspect dynamique).

---

<sup>162</sup> TEECE D. et al. , « *Dynamic capabilities and strategic management* », in *Strategic Management Journal*, vol.18, n°7, 1997, p.516.

<sup>163</sup> TEECE D. et PISANO G. « *The dynamic capabilities of firms : an introduction* », in *Industrial and Corporate Change*, vol.3, n°3, January 1994, p.539.

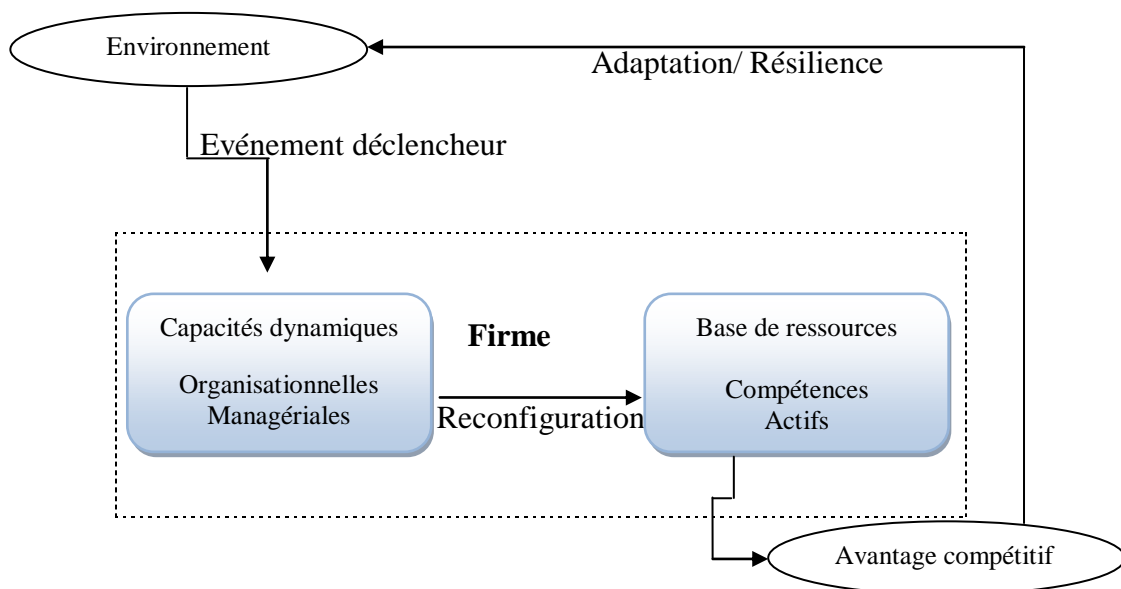
<sup>164</sup> BARRETO I., « *Dynamic capabilities: A review of past research and agenda for the future* », in *Journal of Management*, vol.36, n°1, 2010, p.271.

<sup>165</sup> AMBROSINI V. et BROWMAN C., « *What are dynamic capabilities and are they useful construct in strategic management?* », in *International Journal of Management Reviews*, vol.11, n°1, 2009, p33.

Par ailleurs, les capacités dynamiques peuvent être transformées et reconfigurées, afin de s'adapter à un changement de l'environnement (aspect de transformation)<sup>166</sup>. Elles représentent alors des routines qui peuvent créer de nouvelles connaissances, de nouvelles solutions adaptées aux changements environnementaux, ou encore à modifier l'environnement de la firme. La capacité dynamique se traduit par l'alignement des ressources et compétences de l'organisation sur les changements de l'environnement, en d'autres termes, sa résilience.

En somme, la capacité dynamique représente l'habilité de l'organisation de passer à de nouvelles formes d'avantage concurrentiel innovantes, selon leur dépendance de sentier<sup>167</sup> et leur position sur le marché. La capacité dynamique est, de ce fait, étroitement liée à la performance organisationnelle. La figure ci après met en relief les liens existants entre capacités dynamiques, ressources de base, environnement et avantage concurrentiel d'une organisation.

**Figure n° 10 : Le rôle des capacités dynamiques**



Source : LARBOUCHE G., op. cit., p.8.

<sup>166</sup> LARBOUCHE G., « Les capacités dynamiques : un concept multidimensionnel en construction », XXIII<sup>ème</sup> Conférence Internationale de Management Stratégique, AIMS, Rennes, 26-28 mai 2014, p.7, disponible sur : <http://www.strategie-aims.com>

<sup>167</sup> La notion de « dépendance de sentier » a été présentée par NELSON et WINTER (1982), dans le cadre de la conception évolutionniste de la firme. Selon ces auteurs, l'évolution de la firme est dépendante de son passé. Le fait est que les décisions prises, ainsi que les ressources accumulées dans le passé déterminent et contraignent le développement des compétences et les opportunités futures. Ces routines créent des trajectoires dites « naturelles » dans le développement des compétences.

### 1.3.2. Routines organisationnelles et compétences

Plusieurs auteurs se sont intéressés à des recherches portant sur la notion de compétence organisationnelle en s'appuyant sur les routines organisationnelles. En effet, une grande importance est accordée à celles-ci, afin d'expliquer la stabilité ou l'inertie organisationnelle, d'une part, et de souligner leur évolution et leur portée sur la flexibilité des organisations et la gestion du changement, d'autre part. TAMPOE considère les compétences comme partie intégrante du sous système technique d'une organisation. Par conséquent, elles sont enchevêtrées dans ses processus de production et de management. Le contexte organisationnel, et notamment routinier est alors pris en considération dans le développement des activités productives des organisations<sup>168</sup>.

Partant de ce postulat, la notion de compétence repose sur un ensemble de routines existantes, qui résultent d'un processus d'encodage et s'appuient sur des expériences antérieures. Ce sont les expériences passées incorporées sous forme de routines qui vont façonner le comportement d'une organisation. La routine est alors définie comme un modèle d'activité répétitif pour une organisation entière<sup>169</sup>. Plusieurs auteurs la considèrent comme un mode d'apprentissage privilégié des entreprises, qui correspond à la capacité quotidienne à acquérir, stocker, traiter et utiliser l'information qui a trait à l'activité passée de l'entreprise<sup>170</sup>.

De plus, trois catégories de routines sont identifiées par CHANDLER, à savoir :

- Les routines impliquées** dans les activités fonctionnelles de l'organisation (production, commercialisation, développement de nouveaux produits, etc.) ;
- Les routines de coordination** des diverses activités fonctionnelles ;
- Les routines acquises** dans les activités stratégiques de l'organisation (adaptation aux modifications de l'environnement, réponses aux déplacements des concurrents, etc.)<sup>171</sup>.

---

<sup>168</sup> TAMPOE M., « *Exploiting the core competence of your organization* », in *Long Range Planning*, vol.27, n°4, 1994, p.68.

<sup>169</sup> NELSON R.R. et WINTER S.G., op. cit., p.97.

<sup>170</sup> FIOL M.C. et LYLES M.A., op.cit., p. 806.

<sup>171</sup> CHANDLER A., « *Organizational capabilities and the economic history of the industrial enterprise* », in *Journal of Economic Perspectives*, vol.6, n°3, 1992, p.82.

Par ailleurs, pour certains auteurs, la compétence organisationnelle ne repose pas essentiellement sur les routines. Elle peut correspondre également à la capacité d'improvisation. Les situations inédites auxquelles les organisations sont désormais confrontées les obligent à repenser, à des degrés différents, à leur fonctionnement.

Les compétences organisationnelles ne s'arrêtent pas au déploiement coordonné des ressources (actifs et ressources élémentaires), mais incluent aussi des éléments formant une sorte d'alchimie organisationnelle, beaucoup plus intangibles et difficiles à imiter tels que les savoirs et savoir faire, les processus de management, la vision stratégique, la culture et l'identité de l'entreprise<sup>172</sup>.

Ainsi, l'organisation enrichit ses compétences existantes grâce à sa capacité d'adaptation, en acquérant des savoirs et de l'expérience. Ces derniers reflètent un apprentissage qualifié d'organisationnel, qui représente la capacité de l'organisation à capitaliser sur des expériences passées et enrichir son registre de comportements réponses. Ceci implique l'existence d'une mémoire au sein de l'organisation, pour préserver les apprentissages acquis au fil du temps.

### **1.3.3. Mémoire et compétences dans l'organisation**

Possédant des systèmes cognitifs et des mémoires, les organisations développent des visions du monde et des idéologies. Ceci lui permet de préserver les comportements, les cartes mentales, les normes et les valeurs au cours du temps<sup>173</sup>.

La mémoire organisationnelle est un ensemble de schémas ou de cartes causales collectives ou organisationnelles, à travers lesquels l'information serait filtrée et encodée<sup>174</sup>. De ce fait, elle repose essentiellement sur les connaissances des membres d'une organisation. La mémorisation est alors réalisée en trois phases:

**-Phase d'acquisition des connaissances**, appelée aussi phase d'apprentissage ;

**-Phase de stockage des connaissances**, qui regroupe tous les mécanismes d'encodage de l'information ;

---

<sup>172</sup>DURAND Thomas, « L'alchimie des compétences », in *Revue Française de Gestion*, n°127, janvier-février, 2000, p.90.

<sup>173</sup> HEDBERG B.L., "How Organizations learn and unlearn", in P.C. NYSTROM and W.H. STARBUCK (Eds), in *Handbook of organizational design*, vol.1, 1981, p.9.

<sup>174</sup>M. GIROD, « La mémoire organisationnelle », in *Revue Française de Gestion*, n° 105, 1995, p.35.

**-Phase de restauration des connaissances**, où l'individu doit retrouver le savoir stocké, compte tenu du temps et de la précision de l'information il doit accéder à celle-ci plus rapidement et plus précisément possible<sup>175</sup>.

Ce faisant, les phases constituant la mémoire organisationnelle nous permettent de mettre en exergue une distinction entre les différents types de celle-ci. En effet, la mémoire peut être :

**-De court terme** : en stockant temporairement de l'information, des savoirs nécessaires afin d'exécuter des tâches quotidiennes. Elle est caractérisée par sa faible capacité et sa régénération avec les changements de situations d'apprentissage ;

**-De long terme** : en stockant, de façon permanente, les connaissances stables mais susceptibles d'érosion. Elle présente une capacité plus importante ;

**- Une mémoire procédurale** : qui correspond au « savoir comment ». Elle rassemble des aptitudes cognitives et comportementales de l'organisation, des savoirs tacites, intégrés dans les savoir faire et les routines. Celle-ci se caractérise par une lenteur de dégradation, une faible accessibilité à elle et un restreint transfert de connaissances ;

**-Une mémoire épisodique** : étant « autobiographique », elle rassemble les informations et connaissances relatives aux événements et aux souvenirs de la vie d'un individu ;

**-Une mémoire sémantique** : appelée également « générique », elle contient des informations sur la signification des mots et objets au sein d'une organisation ;

**-Une mémoire rétrospective** : constitue le stockage des connaissances relatives aux événements passés<sup>176</sup>.

Par ailleurs, le caractère organisationnel attribué à la mémoire est justifié par l'existence de schémas collectifs d'interprétation. En outre, le système d'interprétation organisationnel transcende partiellement le niveau individuel, à travers un processus de partage. C'est en effet, la raison pour laquelle une organisation peut préserver une connaissance du passé, même lorsque les membres clé de l'organisation sont partis<sup>177</sup>.

---

<sup>175</sup>TARONDEAU J.C., op.cit., p.49.

<sup>176</sup>GIROD M., 1995, op.cit., pp.35 et ss.

<sup>177</sup> WALSH J.P. et UNGSON G.R., «Organizational memory », in *Academy of Management Review*, n°7, 1991, p.61.

De plus, il convient de souligner que la mémoire organisationnelle peut être située dans des lieux de mémoires détachés des individus, tels que les manuels, les fichiers et logiciels. Il s'agit de la partie dite tangible de la mémoire organisationnelle. Elle constitue une mémoire externe, qui vient compléter, soutenir et faciliter l'interprétation au niveau de l'autre partie dite intangible, à savoir ; les mémoires individuelles<sup>178</sup>.

La mémoire organisationnelle peut être également préservée et maintenue, grâce aux règles et routines existantes au sein de l'organisation. Les nouveaux venus au sein de l'organisation apprennent des leçons de l'histoire et sont implicitement instruits, grâce aux règles écrites, aux échanges verbaux et aux systèmes d'apprentissage formels et informels<sup>179</sup>.

De plus, la mémoire joue un rôle de levier dans le processus d'apprentissage organisationnel, dans la mesure où elle organise et garantit l'accumulation d'expérience tout en permettant un encodage rapide de la nouveauté. Cependant, elle pourrait constituer un obstacle pouvant inhiber et entraver l'apprentissage. Cela est dû à l'existence de défenses organisationnelles et individuelles au sein de l'organisation.

## **2. La compétence organisationnelle au centre des préoccupations managériales**

Le concept de compétence prend en science de gestion une place considérable dans deux disciplines : la gestion des ressources humaines et la stratégie. Il est devenu, depuis les années 1990, l'un des concepts les plus marquants en sciences de gestion et plus particulièrement dans le domaine de la stratégie<sup>180</sup>.

### **2.1. Analyse managériale de la compétence organisationnelle**

L'analyse du concept de compétence sur le plan individuel, collectif et organisationnel représente la pierre angulaire du management des compétences au sein d'une organisation.

---

<sup>178</sup> LEVITT B. et MARCH J., op.cit., p.327.

<sup>179</sup> Idem, p.328.

<sup>180</sup> GILBERT P., « La gestion des compétences : un discours à la construction de nouvelles pratiques sociales », in Analyse et controverses en gestion des Ressources Humaines, dir, C.PIGNOL-Jacquet, édition l'HARMATTAN, Paris, 1994, p.223.

### 2.1.1. Compétence organisationnelle : Source d'avantage concurrentiel

Plusieurs théories ont été développées, dans le but de renforcer le besoin d'une approche performante en matière de gestion des compétences. Celle-ci recouvre l'ensemble des pratiques destinées à mobiliser et à développer les compétences des individus et des groupes, en vue de réaliser la mission de l'entreprise et d'améliorer les performances des collaborateurs.

Ainsi, plusieurs auteurs tentent d'établir et d'expliquer les relations existantes entre la compétence d'une organisation, d'une part, et son avantage concurrentiel, de l'autre part<sup>181</sup>. La théorie de la concurrence basée sur la compétence, « *Competence based competition* » propose des définitions et concepts clés liés à la compétence organisationnelle.

SANCHEZ et ses collaborateurs distinguent entre les concepts de ressources, capacités et compétences. Est considérée compétence, toute aptitude d'une firme à coordonner durablement l'utilisation de ses actifs de manière à atteindre ses objectifs. Les capacités, de leurs parts, sont des modèles reproductibles d'utilisation des actifs (tangibles ou intangibles) pour créer, produire et/ou commercialiser des produits<sup>182</sup>.

Les ressources, quant à elles, peuvent être décrites comme « *des actifs à la fois disponibles et utiles à la firme pour détecter et répondre à des opportunités ou des menaces du marché* »<sup>183</sup>.

Partant de ce postulat, la théorie de la compétence se focalise sur la dimension de l'entreprise-système. Plusieurs caractéristiques sont alors mises en exergue :

-L'organisation est un système finalisé, dynamique, et ouvert à son environnement (interne et externe), du fait qu'elle est constituée d'actifs ou de ressources tangibles et intangibles en interaction et ayant des objectifs communs (l'adaptation aux changements de l'environnement ; fournisseurs, clients, concurrents, etc.).

-L'organisation apprend en agissant, dans un objectif d'accumulation des compétences. Ce qui lui permet d'apporter une valeur supérieure à ses concurrents. La compétence

---

<sup>181</sup>QUEUNIET V., « Gestion des compétences : quand la GRH s'impose aux cabinets-conseils », *Entreprise et Carrières*, n°806, 11-17 avril 2006, p.12.

<sup>182</sup>SANCHEZ R., HEENE A., THOMAS H., « *Introduction: Towards the theory and practice of competence based competition* », in SANCHEZ R., HEENE A., THOMAS H. (Eds), *Dynamics of Competence based Competition: theory and practice in the new strategic Management*, Pergamum, 1996, p.8.

<sup>183</sup>Idem, p.8.

organisationnelle constitue alors un avantage concurrentiel, qui ne se situe plus dans les choix de positionnement face à son environnement, mais plutôt dans l'exploitation de ses actifs et ressources internes (savoirs, capacités dynamiques, apprentissage individuel et collectifs, etc.).

### **2.1.2. Création et développement des compétences**

Dans notre recherche, nous sommes amenés à utiliser le terme management des compétences, du fait qu'il regroupe l'ensemble des pratiques et actions managériales engagées par les organisations, en vue de gérer et de développer leurs compétences.

La théorie de la compétence place la connaissance au centre des préoccupations managériales de l'organisation et la considère comme matière première des compétences de celle-ci. Pour les auteurs de cette approche, le savoir, le savoir agir et l'apprentissage constituent les fondements des compétences dans une organisation ; sources d'avantage concurrentiel<sup>184</sup>.

De plus, ils estiment que l'organisation devrait s'inscrire dans une logique de création de nouvelles compétences et de développement permanent de ces dernières. Elle s'engage de ce fait, à trouver un équilibre, qui est de nature assez ambiguë, entre approfondissement et renouvellement des compétences.

Dans le même ordre d'idées, SANCHEZ et ses collaborateurs proposent des activités majeures du management des compétences, qui selon eux, expliqueraient comment maintenir et optimiser les compétences existantes (*Maintaining Competence and Competence-Leveraging*), d'une part, et comment construire et s'étendre au-delà des compétences actuelles (*Competence-Building*), d'autre part<sup>185</sup>.

Le maintien des compétences requiert l'adaptation constante des actifs de l'organisation aux éventuels changements de son environnement. Cependant, lorsque cette dernière se trouve face à un environnement stable, elle devrait également investir, afin de dépasser les tendances à l'entropie organisationnelle<sup>186</sup>.

---

<sup>184</sup>SANCHEZ et al., op.cit., p.9.

<sup>185</sup>Idem, p.7.

<sup>186</sup> GUALLINO, 2010, op.cit., p.39.

La construction des compétences, quant à elle, est définie comme un processus par lequel l'organisation change qualitativement son stock existant d'actifs et de capacités. Ce changement est dû soit à une acquisition d'actifs qualitativement différents, ou à une création de nouvelles capacités applicables dans le futur.

Enfin, le déploiement des compétences ou optimisation des compétences consiste à mettre en œuvre des compétences existantes au sein de l'organisation pour répondre à des activités actuelles ou nouvelles, sans passer par un changement qualitatif des actifs ou des capacités de celle-ci.

## **2.2. La gestion des compétences: Réalités des pratiques des organisations**

Nous présentons dans ce qui suit une discussion autour des pratiques de gestion des compétences mises en œuvre et des enjeux rencontrés par les organisations s'inscrivant dans cette démarche.

### **2.2.1. Qu'en est-il de la gestion des compétences au sein des organisations ?**

Comme nous l'avons souligné précédemment, il est largement reconnu dans la littérature actuelle, que le management des compétences est étroitement lié au management des connaissances. En effet, la gestion des compétences dans une organisation repose en grande partie sur la valorisation des connaissances<sup>187</sup>.

SIMONI reconnaît l'existence d'un fort lien entre la gestion des connaissances et des compétences. Il estime que les connaissances représentent le substrat des compétences<sup>188</sup>. Ainsi, l'organisation consciente de l'importance des connaissances et compétences dans sa compétitivité gère ces ressources en adoptant des actions de management des ressources humaines (à l'exemple de la formation, le tutorat, le recrutement de personnel qualifié).

---

<sup>187</sup> BONNARDEL M., « Pour un management conjoint des connaissances et des compétences », Actes de la IX<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Montpellier, 24-26 mai 2000, p.13, disponible sur : <http://www.strategie-aims.com>

<sup>188</sup> SIMONI G., « Capitaliser les connaissances générées dans des projets R&D », Actes de la XI<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, ESCP-EAP, Paris, 5-6-7 juin 2002, p.9, disponible sur : <http://www.strategie-aims.com>

### **2.2.1.1. Evolution des pratiques de gestion des compétences**

Les pratiques de la gestion des compétences ont connu une évolution<sup>189</sup> scindée en trois grandes étapes :

-La première période (début des années 1980) est marquée par une gestion des compétences qui apparaît dans les pratiques des entreprises. Plusieurs interrogations ont vu le jour concernant la compétence en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être, donnant de ce fait une grande popularité au concept ;

-La deuxième période (début des années 1990), caractérisée par un déploiement de l'instrumentation traduit par une institutionnalisation de l'offre des méthodes et des recherches. Elle est marquée par le développement du « comment faire ? » avec un savoir procédural. Le développement de la notion de compétence a donné naissance à plusieurs pratiques telles que la gestion prévisionnelle, la formation et la mobilité ;

-La troisième période (fin des années 1990) est marquée par une consolidation de la gestion des compétences. Cette dernière prend alors place dans la boîte à outils du gestionnaire et devient un champ de recherche récurrent dans la stratégie et la Gestion des Ressources Humaines (GRH).

Par ailleurs, il convient de souligner ici l'existence d'une nouvelle piste de cette pratique. Il ne s'agit plus de gestion des compétences, mais plutôt de gestion par la compétence. Celle-ci implique des changements pour le salarié, qui devient acteur de sa vie professionnelle, mais aussi pour le directeur des Ressources Humaines (DRH), qui devra gérer les compétences d'une manière différenciée (*the knowledge management*)<sup>190</sup>.

### **2.2.1.2. Pratiques mises en œuvre dans la gestion des compétences**

En se référant aux définitions présentées dans la première section, la gestion des compétences peut être conçue comme « *un ensemble d'actions, démarches et outils, destiné à exploiter et développer de manière optimale les compétences individuelles et collectives, afin de réaliser la mission de l'entreprise et d'améliorer les performances des collaborateurs* »<sup>191</sup>.

---

<sup>189</sup> GILBERT P., « La gestion des compétences entre concepts et applications », journée d'étude organisée par l'Ecole Supérieure des Affaires de Grenoble (ESA) et le Centre d'Etudes et de Recherches Appliquées à la gestion (CERAG), 8 juin 2000, Grenoble II, p.8.

<sup>190</sup> IGALENS J. et SCOUARNEC A., « La gestion par les compétences : construction d'une échelle de mesure », in *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°40, 2001, p.2.

<sup>191</sup> DEJOUX C., 2013, op.cit., p.45.

Dit autrement, l'objectif de la gestion des compétences est de permettre à l'entreprise de disposer de personnel compétent (savoir, savoir-faire, savoir-être) en temps voulu, pour répondre à ses besoins.

### **a. Mise en place de la gestion des compétences**

La gestion des compétences est constituée d'un ensemble de pratiques visant à acquérir des compétences, à stimuler les individus, à travers l'évaluation et la rémunération des compétences, mais également, à réguler les ressources humaines via une gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences.

Pour certaines entreprises, gérer les compétences se limite à des entretiens d'embauche. Pour d'autres, cela implique des étapes d'évaluation annuelle et des formations à de nouvelles compétences. Ainsi, toute organisation gère ses compétences de façon plus ou moins intégrée.

Cependant, le processus de gestion de compétences nécessite une motivation suffisante des salariés pour développer leurs capacités intellectuelles. Ceci leur permettra de réaliser des enseignements opératoires à partir de situations vécues. De plus, l'implication de l'ensemble des membres constituant l'organisation s'impose pour mettre en œuvre une gestion de ses compétences.

### **b. Rôle des acteurs de la gestion des compétences**

Gérer les compétences au sein d'une organisation consiste à responsabiliser et impliquer ses acteurs dans l'adaptation et le développement de leurs compétences.

#### **➤ La direction générale : Principal investisseur**

Dans une logique d'investissement, la direction générale étudie les besoins des compétences de l'organisation, par rapport à sa stratégie, son contexte, l'évolution de son activité, de ses produits et services. Son raisonnement en termes de rentabilité est alors à long terme. La compétence constitue une partie intégrante de la stratégie de l'entreprise. Ceci est dû au fait qu'elle impacte sur la qualité et le rendement de celle-ci<sup>192</sup>.

---

<sup>192</sup>LECOEUR E., « Gérer des compétences », édition De Boeck, Paris, juin 2008, p.15.

➤ **Le management opérationnel : Le trader**

En intervenant sur les écarts de compétences, le manager trader a pour objectif la gestion des risques liés à la production. Dit autrement, il vise à maximiser la production tout en minimisant les écarts à court terme.

La mise en place d'une gestion des compétences efficace est facilitée par l'existence d'un terrain plus au moins propice à celle-ci. Il s'agit notamment du mode d'organisation, de la structure organisationnelle, du climat, du mode de délégation et des modes de reconnaissances des compétences.

A travers une communication interne efficace, le manager trader stimule et favorise la mise en œuvre de nouvelles compétences. Ainsi, en expliquant les objectifs de la démarche compétences et en rassurant les membres de l'organisation sur leurs devenirs, leurs emplois, celui-ci assurera un terrain favorable à la gestion des compétences.

Dans le souci de développer les compétences organisationnelles considérées comme leviers de la performance de l'organisation, le manager trader s'inscrit dans une stratégie anticipative et prépare les compétences pour faire face au futur.

En somme, l'objectif des managers consiste à guider leur équipe vers une réussite optimale de leur mission. A cet effet, la gestion des compétences s'avère le moyen le plus approprié, qui leur permet de connaître aux mieux leurs subordonnés en détectant les capacités existantes et les lacunes rencontrées, lors de l'exécution des missions et tâches, qui leurs sont attribuées<sup>193</sup>.

➤ **Le salarié : Gérant du portefeuille compétences**

La mission principale du salarié au sein d'une organisation réside dans la recherche de maximisation de ses gains, en termes de compétences, tout en assurant sa sécurité<sup>194</sup>. Parallèlement, la gestion des compétences permet de valoriser et de reconnaître les compétences des individus. Cela donne lieu à la prise de conscience de leur situation actuelle et des compétences à acquérir.

---

<sup>193</sup>LECOEUR E., op.cit., p.15.

<sup>194</sup>Idem, p.16.

Dans cet esprit et partant de ces constats, le salarié sera motivé à progresser professionnellement, à condition que cela se réalise correctement. Ayant une connaissance de ses capacités, de ses limites et possibilités, l'employé sera plus performant et professionnel dans ses fonctions.

➤ **La direction des ressources humaines : A la fois, capital risqueur et ingénieur financier**

Par capital risqueur, nous entendons la nature aventurière de la Direction des Ressources Humaines. Du fait qu'elle prenne des risques et mise sur l'intégration des uns et le potentiel des autres, dans l'espoir d'optimiser la masse salariale de l'organisation. La Direction des Ressources Humaines (DRH), investisseur spécialisé, procure les ressources nécessaires au développement de l'entreprise. Elle a pour mission le recrutement, l'évaluation, la mobilité et la formation du personnel, afin d'assurer constamment des ressources performantes.

**-L'évaluation des compétences des individus :** Cela consiste à produire un jugement de valeur sur un objet ou un ensemble d'objets, d'êtres, de phénomènes et d'évènements. Elle conduit à mesurer le niveau de compétences d'un salarié, de détecter les compétences à acquérir, afin d'assurer sa mission au sein de l'organisation. Une double finalité est alors détectée à partir de l'évaluation des compétences : L'organisation reconnaît ce que ses membres peuvent lui apporter. Ces derniers reconnaissent de leurs parts, les systèmes de valeurs de l'organisation. L'évaluation des compétences est jugée primordiale pour le bon fonctionnement de l'entreprise. Elle constitue donc, une étape importante pour de multiples situations de gestion, telles que la formation, le recrutement, la gestion des carrières, etc.<sup>195</sup>

**-Le recrutement :** Consiste à répondre aux besoins de l'entreprise en matière d'attributions des ressources humaines. C'est l'une des fonctions principales de la gestion des ressources humaines. Cette dernière détecte les compétences recherchées au près des candidats et répond aux attentes de l'organisation.

**-La formation :** Egaleme nt considérée comme l'une des préoccupations majeures des responsables des ressources humaines, elle consiste à répondre aux besoins de l'organisation, en termes de compétences. La formation permet aux employés d'acquérir de nouvelles

---

<sup>195</sup> GILBERT P., 1994, op. cit., p. 226.

compétences, en les rendant plus polyvalents et éventuellement plus autonomes. La notion de compétences s'avère alors au cœur de la formation<sup>196</sup>.

**-La gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences (GPEC) :** Permet d'entrer dans une logique de gestion de compétences anticipatrice orientée vers l'opérationnel. Il s'agit d'un ensemble de démarches, de processus de gestion et d'outils permettant d'anticiper sur les mutations lourdes que rencontrent les organisations, et d'intégrer les ressources humaines dans leurs stratégies de développement<sup>197</sup>. Elle permet, également, d'anticiper les problèmes d'ajustement quantitatif et qualitatif de l'emploi et des compétences, au sein de l'organisation et qui répondent aux éventuels changements de l'environnement<sup>198</sup> (interne et externe). Par la GPEC, l'organisation introduit réellement des démarches plus avancées de management des compétences et de management par les compétences<sup>199</sup>.

En somme, il convient de retenir que la gestion des compétences est devenue un outil primordial de la gestion des ressources humaines. C'est sans doute parce qu'on a découvert qu'elle est un levier de développement de l'organisation et de compétences des individus.

En effet, la gestion des compétences peut être identifiée selon trois niveaux :

-Dans le premier, la gestion des compétences est considérée comme une pratique managériale portée par la DRH de l'organisation, en appliquant une stratégie d'adaptation à son environnement ;

-Le second niveau implique les managers, ainsi que leurs équipes, dans un niveau intermédiaire, afin d'atteindre les objectifs et finalités des organisations ;

-Le troisième niveau considère l'individu comme acteur principal de sa professionnalisation et suppose qu'il est capable d'améliorer ses actions grâce aux expériences acquises<sup>200</sup>.

---

<sup>196</sup>GILBERT P., 1994, op. cit., p. 227.

<sup>197</sup>BENCHERQUI D.B., LE FLANCHEC A. et MULLENBACH A., « La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et son effet sur l'employabilité des salariés », Management Prospective édition, in Revue Management et Avenir, vol.8, n°48, 2011, p.16.

<sup>198</sup>DEFELIX C., DUBOIS M. et RETOUR D., « La GPEC : Une gestion prévisionnelle en crise », in « GRH face à la crise : GRH en crise ? », dir. TREMBLAY M. et SIRE B., Presses de l'École des Hautes Commerciales de Montréal, 1997, p.83.

<sup>199</sup>COHEN-HEAGL A., « Toute la fonction ressources humaines », édition Dunod, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, 2010, p.153.

<sup>200</sup>DIETRICH A., « Le management des compétences », collection Explicit, édition Vuibert, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, 2010, p. 81.

Le tableau suivant résume les divers niveaux de la gestion des compétences, en identifiant le rôle et la contribution de chaque acteur à l'action collective.

**Tableau n° 8 : Les trois niveaux de la gestion des compétences**

	<b>Acteurs</b>	<b>Processus</b>	<b>Finalité</b>	<b>Production</b>
<b>1<sup>er</sup> niveau</b>	Direction DRH	Rationalisation	Formalisation de l'action organisée	Argumentaire managérial Outils de gestion RH Règles salariales, classifications
<b>2<sup>ème</sup> niveau</b>	Mangement intermédiaire	Interaction et négociation	Coordination Coopération Confiance	Dispositifs et règles d'action Appréciation des salariés
<b>3<sup>ème</sup> niveau</b>	Individus Equipes de travail	Expérimentation heuristique	Professionnalisme	Savoir-faire, construction de solutions à partir de l'expérience

Source : DIETRICH A., op.cit., p. 81.

### **2.2.2. Les pratiques de gestion des compétences : Des forces de mouvements et des forces d'inertie**

Nous proposons dans ce qui suit d'évoquer certains avantages qui résultent de la mise en place de la gestion des compétences au sein d'une organisation, mais aussi un certain nombre de risques lié à celle-ci, tant sur le plan individuel qu'organisationnel.

#### **2.2.2.1. Apports et avantages de la gestion des compétences**

Pour se démarquer de la concurrence et proposer des prestations uniques et de qualité, l'organisation fait recours à la gestion des compétences, en vue d'inciter ses membres à s'améliorer, à devenir plus performants et à exceller dans leurs domaines. D'où l'importance de la gestion et le développement des compétences prend une place supérieure.

##### **a. Quels intérêts pour les organisations ?**

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la gestion des compétences est un outil essentiel pour toute entreprise, qui cherche à développer sa performance et s'améliorer dans sa stratégie globale. Elle devient un enjeu essentiel pour la compétitivité des organisations.

En effet, la gestion des compétences permet de:

-Assurer de meilleures performances de l'organisation, en tirant profit des meilleurs résultats obtenus : la production de biens et services par un salarié qualifié se réalisera plus facilement

et sera de meilleure qualité. Ce qui aboutit à un accroissement du rendement de celle-ci, une augmentation de sa part de marché et une amélioration de son image ;

-Accroître la mobilité professionnelle, en développant la polyvalence et l'enrichissement des tâches, mais aussi, en identifiant les compétences transversales qui permettent le passage d'un emploi à un autre. Elle permet de ce fait accroître les possibilités de reconversion des employés et leur employabilité ;

- Assurer une planification proactive du personnel sur le plan quantitatif et qualitatif ;

-Réduire les coûts et faire une économie « non négligeable » sur les salaires. Ceci, par la redistribution des tâches et des responsabilités et l'investissement dans le personnel le plus efficace, au détriment des salariés peu motivés et moins performants. Cela incitera ces derniers à s'améliorer pour avoir un salaire plus confortable, et par là, à développer leurs compétences au quotidien ;

-Faciliter un changement de culture ou soutenir la culture de l'entreprise souhaitée ;

-Aligner et adapter les ressources humaines à la stratégie de l'entreprise ;

-Faciliter et développer une synergie entre les objectifs de l'organisation et ceux de ses collaborateurs<sup>201</sup> ;

Ce faisant, nous considérons l'idée que la gestion des compétences au sein de l'organisation engendre une amélioration des performances économiques de l'organisation comme incontestable.

En effet, la performance s'explique sur le plan individuel par le fait qu'un salarié mobilise et développe en continu ses propres compétences, grâce à la mise en place de la gestion des compétences. Sur le plan collectif, elle se révèle par la synergie des employés qui agissent en complémentarité des compétences dans un but commun, partagé et enrichissant pour chaque individu. Elle résulte également, de l'adéquation entre le processus de pilotage et le processus Ressources Humaines, à un niveau stratégique, plus élevé. Cela implique une création réelle de la valeur de l'entreprise pour le client<sup>202</sup>.

---

<sup>201</sup>CADIN L., GUERIN F. et PIGEYRE F., « Gestion des ressources humaines : pratiques et éléments théoriques », édition Dunod, 3<sup>ème</sup> édition, Paris, 2007, p.417.

<sup>202</sup> Idem, p.417.

**b. Quels intérêts pour les membres de l'organisation ?**

La gestion des compétences permet à l'organisation d'exercer son activité dans de meilleures conditions, tout en ayant un impact sur la performance organisationnelle et individuelle.

Sur le plan individuel, la gestion des compétences permet d'avoir un personnel compétent ; capable de relever les défis de la compétitivité et s'assure d'attribuer les collaborateurs aux postes auxquels ils pourront faire bénéficier au maximum l'entreprise de leurs compétences. De ce fait, elle s'intéresse à renforcer l'élargissement des tâches, la polyvalence, la délégation, l'autonomie concertée et à développer la responsabilisation des salariés, afin d'améliorer et réussir leurs actions, leurs prises d'initiative sur leurs situations professionnelles. Cela correspond à la performance au niveau individuel<sup>203</sup>.

Dans ses pratiques, la gestion des compétences s'intéresse également aux compétences collectives. D'une part, elle vise à développer les équipes susceptibles de répondre à des situations incertaines par elles-mêmes en termes d'auto-organisation, d'autocontrôle et d'amélioration des compétences. D'autre part, elle fusionne les compétences internes, favorise et crée des relations internes harmonieuses et développe un style de management de proximité et un système de reconnaissance.

Par voie de conséquences, la performance organisationnelle n'est plus une addition des performances individuelles, mais plutôt le résultat d'un système performant fondé sur le primat du groupe. Les intérêts des organisations et les objectifs des employés véhiculent dans la même logique de performance, qui est profitable à l'organisation toute entière, à tous les niveaux hiérarchiques, comme nous venons de l'expliquer<sup>204</sup>.

En somme, il convient de rappeler que la diversité de ses objectifs, ainsi que les enjeux qu'elle réussit à concilier procurent à la gestion des compétences une place incontournable au sein des organisations. Cela permet de répondre à de multiples situations et de résoudre des problèmes en ressources humaines, en management et en stratégie.

---

<sup>203</sup> DEJOUX C., « Gestion des compétences et GPEC », édition Dunod, Paris, 2008, p.37.

<sup>204</sup> GUILHON A. et TREPO G., op.cit., p.10.

A travers le tableau ci-après, DEJOUX et DIETRICH présentent les diverses problématiques auxquelles les organisations répondent, à travers une mise en œuvre de la gestion des compétences.

**Tableau n° 9: La gestion des compétences face à la diversité des problématiques**

<b>Problématique</b>	<b>Mise en œuvre de la gestion des compétences</b>
Problématique de changement	Elle apporte une solution face à la concurrence accrue et la transformation de l'environnement technologique, des produits, de l'organisation, des métiers de l'entreprise.
Problématique de qualité	Elle s'inscrit dans les obligations des normes ISO, des réglementations diverses concernant l'environnement physique (pollution).
Problématique de coût	Elle optimise les coûts de coordination, de transaction, de déchets, de pannes et surtout les coûts salariaux.
Problématique sociale	Face à la démotivation des salariés faute de trajectoires professionnelles, d'absence d'équité dans les promotions, de rémunération stagnante, de charges de travail renforcées, elle redéfinit le rapport contribution/redistribution.
Problématique de gestion des âges	Elle apporte une solution à court terme face au vieillissement de la population de l'entreprise, aux départs massifs en retraite à venir et aux déséquilibres de la pyramide des âges grâce au transfert des compétences.
Problématique de mimétisme	La gestion des compétences est à la mode.

Source : DEJOUX C. et DIETRICH A. (2005), cité par : DEJOUX C., 2008, op.cit., p.38.

### **2.2.2.2. Enjeux et difficultés des pratiques de la gestion des compétences**

Hormis son important développement lié aux multiples avantages qu'elle procure, la gestion des compétences ne se fait pas sans difficultés et représente un certain nombre de risques et enjeux tant sur le plan individuel qu'organisationnel<sup>205</sup>.

En effet, la démarche compétence est porteuse à la fois d'enjeux pour les dirigeants et les salariés : les enjeux des dirigeants, qui jouent un rôle essentiel pour concrétiser la démarche, sont exprimés en termes de performances économiques, d'amélioration de l'organisation et de

<sup>205</sup> CADIN L., GUERIN F. et PIGEYRE F., op.cit., p.18.

leur travail. Pour les salariés, auxquels la gestion des compétences est destinée, les enjeux relèvent des conditions de travail et de la reconnaissance des compétences mobilisées<sup>206</sup>.

Par ailleurs, la définition même du concept de compétences, qui varie d'un auteur à l'autre, se heurte souvent à un manque d'orientations opérationnelles. Or, la gestion des compétences suppose au préalable d'en avoir décrit les principaux constituants. On repère alors des entraves quant aux modalités de repérage et description de la compétence<sup>207</sup>.

De plus, le concept de base de compétences repose sur l'individu et sa responsabilité, mais aussi sur une dimension plus large, à savoir les compétences collectives. Ce qui amène à une difficulté d'une démarche simple et opérationnelle.

Parallèlement, les domaines d'activités de ce concept conduisent à une grande confusion : la diversité et l'hétérogénéité des définitions autour de celui-ci constituent quelques uns des domaines où la compétence devrait être évaluée et gérée (mobilité du personnel, rémunération, changement organisationnel, développement des compétences, etc.). La démarche compétence est alors conditionnée par l'objectif à atteindre par l'organisation. Ce qui nuit évidemment à l'extension rapide du concept de gestion des compétences<sup>208</sup>.

En outre, la gestion des compétences instaure de nouvelles règles de concurrences entre les membres d'une organisation. Ces derniers sont différenciés grâce à des critères introduits par la compétence, qui est évaluée de façon temporaire et donc potentiellement mise en doute et incertaine dans l'avenir. Le diplôme et l'ancienneté demeurent ainsi, malgré leurs limites, des repères intéressants en gestion des compétences. Cela engendre un risque d'arbitraire, pouvant sensibiliser certaines solidarités professionnelles et comportements collectifs. Or celles-ci demeurent indispensables à l'apprentissage et à l'amélioration de la performance au sein des organisations<sup>209</sup>.

---

<sup>206</sup> GRIMAND A., « L'évaluation des compétences: paradoxes et faux-semblants d'une instrumentation », cité par SIMARD, G. et LEVESQUE, G. (éds), « La GRH mesurée », Actes du XVème congrès de l'AGRH, Montréal, tome 3, 2004, p.1631.

<sup>207</sup> Voir annexe n°1 portant sur les modalités de repérages des compétences et risques induits pour l'organisation.

<sup>208</sup> PICARD J., « La Gestion des compétences : analyse des pratiques et prospectives », les éditions DEMOS, Paris, 2006, p.22.

<sup>209</sup> REYNAUD J., « le management par les compétences : un essai d'analyse », *in* Sociologie du Travail, vol.43, n°1, janvier 2001, p.7.

Si la gestion des compétences permet d'entrer dans une logique de gestion anticipatrice orientée vers l'opérationnel, elle a souvent conduit, en pratique, à une impasse. Cela est dû à plusieurs facteurs tels que la culture de l'entreprise, son statut, sa forme organisationnelle, mais aussi, les pratiques mises en œuvre et les habitudes qui limitent cette démarche.

Enfin, l'appellation unique gestion des compétences dissimule des intentions diverses et correspond à des mises en place très variées, rarement complètes et n'assurant qu'exceptionnellement la pérennité<sup>210</sup>.

Fondamentalement, la méthodologie générale admet que pour mettre en œuvre une démarche de gestion des compétences au sein d'une organisation, une succession d'étapes devrait être établie. Celles-ci sont souvent jugées trop lourdes et difficiles à réaliser dans leur totalité.

### **2.2.3. Le projet de management des compétences : Une représentation simplifiée**

Dans le cadre de notre recherche doctorale, il est jugé judicieux de mettre l'accent sur le fonctionnement général de la gestion des compétences au sein des organisations, afin de comprendre comment elles évaluent, gèrent et développent leurs compétences.

Par démarche compétence, nous entendons une démarche globale, qui vise à articuler l'organisation, la compétence, les activités de travail et le salarié. Elle n'a de sens que lorsqu'on recherche l'autonomie et la responsabilité. De manière générale, la gestion des compétences est réalisée à travers un processus important constitué de plusieurs étapes : la définition des compétences requises pour un poste donné, l'identification des compétences disponibles, la mesure des écarts compétences requises/compétences acquises et enfin l'exécution d'un plan d'action. Ci-dessous, nous développons brièvement chaque étape, pour aboutir à un schéma de mise en œuvre de compétences dans le contexte organisationnel<sup>211</sup>.

#### **2.2.3.1. Identification des compétences requises**

L'identification des compétences requises permet à la DRH d'énumérer les compétences individuelles et collectives, qui découlent directement des activités réalisées par le poste ou l'équipe et d'avoir ainsi, une vision claire et précise de l'organisation en matière de compétences. Lorsqu'un individu présente une insuffisance ou encore une méconnaissance

---

<sup>210</sup> PICARD J., op.cit., p.23.

<sup>211</sup>Idem, p.23.

en terme de compétences requises, la DRH détecte un écart dès son évaluation et détermine de ce fait, des actions de mise à niveau de celui-ci. Cela lui permettra, dans un second temps, d'adapter ses recherches de candidats potentiels (externes à l'organisation) aux besoins du poste, ou simplement proposer des employés internes pouvant assurer son exécution. La DRH pourra également recadrer ses employés, grâce à la gestion des compétences.

### **2.2.3.2. Evaluation des compétences acquises**

Toute compétence maîtrisée par un salarié représente une compétence acquise ou disponible au sein de l'organisation. Celle-ci correspond à la compétence requise pour le poste concerné et fait l'objet de perfectionnement et de mises à niveau régulières. A l'exception de la méthode dite « le capital humain »<sup>212</sup>, le recueil des compétences acquises par l'employé peut être issu à travers plusieurs techniques<sup>213</sup>, qui se basent sur un listing des compétences requises pour le poste en question.

Par ailleurs, l'évaluation des compétences collectives constituées à partir d'une collaboration des compétences individuelles dans l'organisation s'effectue à travers une consolidation de ces dernières, tout en prenant en compte l'effet de synergie engendré par le groupe.

#### **a. L'entretien simple**

Appelé aussi entretien annuel, entretien de développement, entretien d'appréciation, ou encore entretien de progrès, l'entretien simple correspond à un entretien classique qui se déroule entre un manager et son collaborateur. A travers l'écoute et un questionnement pertinent, cet entretien permet d'avoir une vision éclairée sur la situation professionnelle du collaborateur, ainsi que ses objectifs à venir en fin de l'entretien. Il est centré sur les résultats à court terme et permet d'ajuster les compétences du salarié aux besoins immédiats du poste occupé<sup>214</sup>.

---

<sup>212</sup> Il s'agit d'une méthode exhaustive qui consiste à énumérer toutes les compétences acquises par le salarié, et même celles qui ne sont pas utilisées dans l'exercice de sa fonction. « Le capital humain est l'ensemble des aptitudes, talents, qualifications, expériences accumulées par un individu et qui déterminent en partie sa capacité à travailler ou à produire pour lui-même ou pour les autres ».

<sup>213</sup> DEJOUX C., 2013, op.cit., p.80.

<sup>214</sup> TRESANINI M., « Evaluer les compétences : du recrutement à la gestion de carrière », édition EMS, Paris, 2013, p.216.

## **b. Les entretiens professionnels**

Visant la projection des compétences à moyen et long terme, l'entretien professionnel permet au salarié ayant exercé deux années ou plus au sein de l'organisation de participer activement à son évolution professionnelle. Celui-ci élabore son projet professionnel en prenant en considération ses souhaits d'évolution et ses aptitudes, mais aussi en fonction de la situation de l'organisation. Cela permet dans un second temps de formuler des propositions en termes d'actions de formation du personnel<sup>215</sup>.

## **c. Le bilan de compétences**

Le bilan de compétences est défini comme un système novateur, où le travailleur exprime ses préoccupations d'emploi, élabore et fait valider ses projets personnels et professionnels, et se fait proposer des formations utiles et nécessaires d'accompagnement si besoin.

En effet, le bilan de compétences est un dispositif qui permet à l'individu d'identifier ses compétences et de gérer son parcours, ainsi que ses transitions professionnelles. Ce dernier met en avant ses préoccupations d'emploi, élabore et fait valider ses projets personnels et professionnels, avec une possibilité de formation utile et nécessaire en cas de besoin<sup>216</sup>.

De plus, l'organisation qui emprunte cet outil d'évaluation cherche à développer l'employabilité des collaborateurs. Cette démarche comprend trois phases :

**-Une phase préliminaire :** considérée comme phase d'information, elle a pour objectif de confirmer l'engagement du bénéficiaire dans sa démarche, d'analyser la nature de ses besoins et de l'informer sur le contenu et le déroulement du bilan de compétences.

**-Une phase d'investigation :** où le bénéficiaire identifie ses aptitudes, ses compétences personnelles et professionnelles, repère ses intérêts et motivations et enfin, analyse ses possibilités d'évolution.

**-Une phase de conclusion:** succédant à la phase d'investigation, celle-ci permet au bénéficiaire de détecter les facteurs pouvant accélérer ou inhiber la réalisation d'un projet professionnel ou d'une formation. Elle définit les principales étapes de la mise en œuvre du projet. Lors de cette phase, un document de synthèse est alors présenté par l'opérateur<sup>217</sup>.

---

<sup>215</sup> TRESANINI M., op.cit., p.217.

<sup>216</sup> JORAS M., « Le bilan de compétences », édition P.U.F., Paris, 2007, p.11.

<sup>217</sup> TRESANINI M., op.cit., p.218.

#### **d. L'évaluation à 360°**

A travers la méthode à 360°, les compétences managériales sont évaluées par l'entourage professionnel et ne se résument pas à la seule évaluation du responsable hiérarchique. Elle concerne autant les managers, les cadres, les responsables de projet, que les agents de maîtrise et s'effectue à partir d'une soumission d'un même questionnaire (comprenant jusqu'à 200 questions) à un échantillon anonyme de collègues et de subordonnés<sup>218</sup> (ne dépassant pas 20 personnes). La méthode à 360° est un dispositif qui permet une évaluation plus systémique d'un individu, du fait qu'elle sollicite les subordonnés, les pairs, les supérieurs hiérarchiques, mais aussi les clients ou relations professionnelles<sup>219</sup>. Elle permet également d'identifier les besoins de développement des compétences et améliorer la performance au sein des organisations<sup>220</sup>.

Cependant, l'évaluation à 360° risque de faire perdre de la rentabilité à l'organisation lorsqu'elle concerne plusieurs membres de celle-ci. Cela est dû à la mobilisation d'un nombre important d'individus pour évaluer un seul d'entre eux. Elle peut également être vouée à l'échec, lorsqu'elle s'effectue dans un environnement dans lequel la discrimination, les confrontations et tensions interpersonnelles surviennent.

#### **e. L'assessment center**

D'origine anglaise, l'expression *assessment center* vient du verbe *to assess*, qui signifie évaluer et du mot *center* qui indique le centre ou le milieu. Les individus sont alors au centre de l'intérêt. Ils sont observés et évalués par des examinateurs préalablement formés et des consultants spécialisés, qui utilisent un ensemble intégré de techniques<sup>221</sup>. Cette méthode sert à évaluer la performance, les comportements et les potentiels d'un individu, qui se rapportent à un poste déterminé. Cela s'effectue à travers sa soumission à une série d'exercices inspirés des situations rencontrées parallèlement dans l'organisation et le poste cible<sup>222</sup>.

---

<sup>218</sup> RICOU J. et MOISSONNIER V., « Pro en conduite du changement -66 outils, 11 plans d'action métier », édition Vuibert, Paris, Janvier 2018, p.170.

<sup>219</sup> BENCHEMAM F. et GALINDO G., « Gestion des ressources humaines », 4<sup>ème</sup> édition, Gualino éditeur, Lextenso éditions, Paris, 2013, p.70.

<sup>220</sup> CADIN L., GUERIN F., PIGEYRE F., op.cit., p.393.

<sup>221</sup> LECOEUR E., op.cit., p.140.

<sup>222</sup> GUILLOT-SOULEZ C., « La gestion des ressources humaines », Gualino, Lextenso Editions, Paris, 2008, p.31.

En effet, des techniques particulières sont utilisées et mises en œuvre simultanément dans ce type d'évaluation de compétences :

- Des entretiens spécifiques se focalisant sur la carrière professionnelle de l'individu, ses motivations, ses compétences, etc.
- Des exercices de mise en situation professionnelle orientés sur le poste envisagé (évaluation des réactions probables à de nouvelles situations simulées, exercice de négociation, de présentation orale de problématique d'entreprise, etc.).
- Faire appel à des tests psychotechniques quantitatifs tels que les tests de potentiel et les questionnaires de personnalité, pour évaluer les niveaux des individus par rapport au besoin indiqué.

#### **f. Certification des compétences**

Appelé également certification de métiers, ou encore certification professionnelle de compétences, elle est considérée comme un outil de valorisation des compétences et de gestion des ressources humaines dans l'entreprise. Elle porte sur des individus, tandis que l'habilitation garantit la qualité des institutions de formations.

La certification des compétences reconnaît l'aptitude d'un individu à exercer un métier ou une tâche, en garantissant la maîtrise des compétences requises<sup>223</sup>. Elle est délivrée par une organisation reconnue pour sa compétence et son sérieux, qui atteste par écrit une conformité des compétences en rapport au résultat attendu au poste et apporte une garantie au client quant à la qualité de la prestation fournie. Ainsi, les entreprises labellisées sont susceptibles de développer leur marché, à travers la certification des compétences de leur personnel<sup>224</sup>.

Cependant, il est à noter que cette évaluation est menée par des êtres humains. La subjectivité et la nature des relations entre la personne évaluée et son entourage peuvent aboutir à des résultats faussés et différents de la réalité de ses pratiques.

---

<sup>223</sup>LECOEUR E., op.cit., p.192.

<sup>224</sup>Le principe de « labellisation » consiste à apporter une conformité aux entreprises, qui prouvent leur bonne organisation et la compétence de leur personnel. Il inclut de ce fait, la certification du personnel et atteste de la capacité de l'entreprise à fournir un service de qualité.

### g. Les tests psychotechniques

Les tests psychologiques sont fréquemment utilisés en entreprise, dans les cabinets de recrutement mais aussi dans les grandes écoles. Il s'agit d'un ensemble de tests variés qui permet d'évaluer les aptitudes d'un individu dans différents domaines.

A travers ces tests, l'organisation obtient des indications, qui lui permettent de s'assurer que le poste ou la formation demandées est en adéquation avec la personnalité du candidat. Elle retient généralement trois typologies :

**-Tests d'intelligence :** qui mesurent la capacité à s'adapter à une nouvelle situation (nouvel environnement, intégration de nouvelles règles ou contrainte, résolution de problèmes, etc.) ;

**-Tests de personnalité :** se rapportent à certains traits de personnalité en propre sous forme de tendances purement psychologiques ou de comportement en situations professionnelles (rigueur, capacité d'écoute, relation avec les autres, capacité de l'individu à s'affirmer, etc.) ;

**-Tests projectifs :** à l'exemple des *thematic apperception tests* (représentation de dessins), ou encore du *Rorschach* (des taches d'encre à interpréter), ce type de test psychologique renvoie aux structurations et fixations profondes de la personnalité telle qu'elle a été formée durant l'enfance. Il s'agit de ce fait d'une investigation profonde n'ayant aucune liaison avec l'examen professionnel. Néanmoins, elle permet de connaître au mieux la personnalité du candidat.

Le tableau ci-après présente les méthodes les plus couramment utilisées en gestion des compétences, en mettant en exergue les outils spécifiques pour l'évaluation de chaque élément constitutif de la compétence.

**Tableau n° 10 : Outils d'évaluation des compétences**

	Entretien d'évaluation	Entretien professionnel	Bilan de compétences	360°	Assesment center	Certification	Tests psychologiques
Pratiques professionnelles	+	+		+		+	
Savoirs	+	+	+		+	+	
Aptitudes professionnelles		+	+	+	+		+

Source : LECOEUR E., op.cit., p.93.

### **2.2.3.3. Evaluation des écarts**

La troisième étape de la gestion des compétences consiste à faire le bilan entre ce qui est attendu par le salarié et ce qui est perçu par les employés impliqués dans l'évaluation. L'évaluation de cet écart entre compétences acquises et compétences requises permet à l'organisation de déterminer le levier le plus approprié pour développer ses compétences. Cette étape est jugée pertinente du fait que le bilan qui en résulte sert d'indicateur pour prendre des décisions concernant les personnes évaluées<sup>225</sup>.

### **2.2.3.4. Prise de décisions fondée sur l'évaluation des compétences et exécution du plan d'action**

En effet, l'organisation tire des avantages de l'évaluation des compétences acquises et des compétences requises et entreprend des décisions, afin de réduire les écarts constatés. Les situations de déficit, ou bien, de surplus en termes de compétences qu'elle détecte lui permettent d'élaborer de nouveaux objectifs des employés évalués en les gardant motivés à continuer cette expérience. Les décisions devront porter sur des actions telles que : le recrutement, la mobilité, la formation, l'ajustement de l'employé en fonction des compétences détenues et leur bonne utilisation dans l'entreprise, la rémunération et enfin le licenciement du salarié n'ayant pas les compétences que l'organisation attend de lui.

En somme, il est à rappeler que l'objectif majeur de la gestion des compétences consiste à améliorer la performance de l'organisation, en se focalisant sur un actif immatériel hautement stratégique et source de véritable avantage concurrentiel : la compétence.

## **3. Apprentissage et développement des compétences au sein des organisations : Quelle lecture ?**

Pour justifier l'existence d'un rapprochement entre apprentissage et développement de compétences organisationnelles, nous reprenons quelques travaux qui contribuent, selon nous, à mieux comprendre les concepts. Ainsi, nous nous intéressons dans la première sous section à la notion de développement des compétences qui présente l'élément clé de notre problématique. La seconde sous section est axée sur l'analyse des différents travaux les plus retenus dans la littérature, ayant pour objectif de mettre en avant l'articulation entre les

---

<sup>225</sup> LECOEUR E., op.cit., p.94.

dynamiques d'apprentissage, l'acquisition et le transfert des compétences au niveaux des organisations<sup>226</sup>.

### **3.1. La compétence : Une ressource à développer**

L'intérêt que portent les organisations, aujourd'hui, au développement des compétences s'explique du fait qu'elles évoluent dans un contexte en perpétuel changement et qu'elles soient fréquemment confrontées à des situations inédites. Cela exige l'acquisition de savoirs, de l'expérience, mais aussi le développement et la maîtrise de nouvelles compétences, en vue d'assurer un succès organisationnel à long terme.

#### **3.1.1. Qu'est ce que le développement des compétences ?**

Les caractéristiques de la compétence organisationnelle évoquées précédemment (tableau n°8) mettent en relief le lien étroit entre la notion de compétence et celle de son développement. En effet, la compétence n'est pas une notion rigide ou statique. Il s'agit d'une capacité à évoluer et à se développer, qui s'inscrit dans un processus de changement et s'incarne dans la recherche d'alternatives, le renouvellement et la formation des individus<sup>227</sup>.

Le développement des compétences est un processus par lequel les organisations effectuent des changements qualitatifs de leurs actifs et de leurs capacités existantes, en vue de réaliser les objectifs fixés, tout en gardant leurs stocks quantitatifs de ressources<sup>228</sup>. De nombreux chercheurs rejoignent cette idée et estiment qu'il correspond à un processus permettant aux organisations de changer qualitativement le stock existant d'actifs et de compétence, ou de créer de nouvelles capacités à les coordonner et les déployer (qu'ils soient nouveaux ou existants), afin de réaliser au mieux leurs objectifs<sup>229</sup>.

Les apports théoriques majeurs portant sur le développement des compétences précisent que celui-ci renvoie à l'idée de trouver le juste équilibre entre : exploiter les compétences existantes et développer de nouvelles compétences au sein des organisations. Par conséquent, est porteuse d'avantage concurrentiel toute entreprise capable de développer ses compétences de manière continue et devançant ses concurrents sur le marché.

---

<sup>226</sup> GENEVIÈRE M., « Construction de compétences et environnement turbulent. Le cas d'équipes en charge de projets innovants », in *Revue Française de Gestion*, vol.30, n° 149, mars- avril 2004, p.120.

<sup>227</sup> GENEVIÈRE M., op.cit., p.120.

<sup>228</sup> Idem, p.121.

<sup>229</sup> SANCHEZ R. et al., op.cit., p.8.

### **3.1.2. Difficultés et limites du développement des compétences**

La question du développement des compétences organisationnelles occupe aujourd'hui une place centrale dans la pratique de nombreuses entreprises. Néanmoins, il est important de retenir que cette démarche ne se fait pas sans difficultés.

#### **3.1.2.1. Recherche du juste équilibre entre exploitation et exploration des compétences**

En effet, la première difficulté rencontrée par l'organisation lors du développement de ses compétences réside dans le fait qu'elle se trouve face à une situation paradoxale : D'une part, elle devrait se spécialiser sur un métier ou un domaine d'activité, en exploitant des innovations technologiques. D'autre part, celle-ci devrait être capable d'élargir les domaines d'application des compétences organisationnelles, afin d'intégrer les nouveaux savoirs- faire technologiques<sup>230</sup>.

Ainsi, le développement des compétences au sein des organisations rencontre des difficultés dans la découverte des opportunités à exploiter, la mobilisation des compétences à utiliser au service de ces opportunités et enfin, dans la validation de la correspondance entre exploitation et compétence.

#### **3.1.2.2. Approfondissement ou partage de compétences ?**

La seconde difficulté du développement des compétences est recensée lors du transfert des compétences individuelles vers des compétences collectives. Celui-ci s'effectue par un partage au sein de l'équipe. Or, l'approfondissement de compétences peut engendrer une rigidité de celle-ci et s'opposer à la communication et au partage des compétences individuelles et par conséquent au partage des compétences collectives.

Dans le souci de développer ses compétences, l'organisation est tenue d'apporter le juste équilibre entre rigueur et souplesse. Elle devrait alors imposer des règles assez strictes pour imposer une rigueur dans la mise en œuvre des compétences, mais également souple afin de ne pas bloquer son apprentissage.

---

<sup>230</sup> LEVINTHAL D.A. et MARCH J.G., « *The myopia of learning* », in *Strategic Management Journal*, vol. 14 (4), 1993, p106.

### **3.1.2.3. La compétence : Renouveau et continuité**

S'inscrivant dans une logique d'approfondissement de compétences existantes d'une part, et de leur renouvellement d'autre part, l'organisation ouvre la voie à des modalités d'apprentissage différentes<sup>231</sup>. Ainsi, le développement de la compétence dépend du processus d'apprentissage et de sélection des savoirs pertinents par lesquels l'organisation désapprend. Les compétences subissent alors un processus de construction et déconstruction<sup>232</sup>. Dans le même ordre d'idées, DIVRY et ses collaborateurs considèrent la firme comme une organisation dans laquelle le savoir se forme, se reproduit, se modifie mais aussi disparaît<sup>233</sup>.

### **3.1.2.4. La compétence : Entre spécialisation et flexibilité**

L'approfondissement des compétences individuelles au sein d'une organisation correspond à la spécialisation des individus, qui est représentée par leurs actions expertes face à une situation événementielle<sup>234</sup>.

De sa part, la polyvalence désigne le fait qu'un individu dispose d'une gamme étendue de compétences amplifiant le champ des tâches qu'il est susceptible d'accomplir<sup>235</sup>. Elle lui permet d'avoir la capacité à faire face à des situations nouvelles, en adoptant à des fins créatrices son propre acquis. Le développement des compétences repose sur une flexibilité permettant à l'organisation de trouver un équilibre entre l'amélioration de la polyvalence de son équipe, d'une part, et le maintien d'un potentiel de compétences spécifiques ou spécialisée, d'autre part<sup>236</sup>.

Dans cette logique, l'organisation devrait être transversale plutôt que verticale ou hiérarchique. Ceci rejoint l'idée d'approfondissement de compétence à celle de sa flexibilité. Les individus doivent alors être à la fois spécialistes (ou experts) et généralistes (polyvalents).

---

<sup>231</sup> Cette idée nous renvoie aux notions de « construction » et « maintien » des compétences évoquées précédemment, p. 20.

<sup>232</sup> PASTRE P., « Travail et compétences : un point de vue de didacticien », *in* Formation Emploi, n°67, 1999, p.115.

<sup>233</sup> DIVRY C. et al., *op.cit.*, p. 115.

<sup>234</sup> ZARIFIAN P., « Objectif compétence », Les Editions Liaisons, France, 1999, p.39.

<sup>235</sup> TARONDEAU J.C., « Approches et formes de flexibilité », *in* Revue Française de Gestion, juin-juillet-août, 1999, p. 70.

<sup>236</sup> FARASTIER D.A., « La GRH au service de la capacité d'adaptation de l'entreprise », *in* Revue Française de Gestion, mars-avril-mai 1995, p. 45.

Il s'agit d'une forme d'organisation, qui intègre davantage des compétences d'experts, tout en sauvegardant un certain degré de polyvalence<sup>237</sup>.

Enfin, DOZ propose une synthèse qui nous semble tout à fait pertinente pour présenter la logique de gestion et de développement des compétences selon un ensemble de buts assez contradictoires. Pour cet auteur, les organisations devraient trouver le juste équilibre et encourager parallèlement l'approfondissement et la mobilité, la spécialisation et la flexibilité, l'exploitation et l'exploration et enfin, la continuité et le renouvellement<sup>238</sup>.

### **3.1.3. Les leviers d'action pour développer les compétences organisationnelles**

Ayant pour objectif la détention d'un avantage concurrentiel durable et l'atteinte d'un succès organisationnel à long terme, l'organisation devra être en mesure de développer ses compétences de manière continue, tout en ayant de l'avance par rapport aux concurrents existants sur le marché.

#### **3.1.3.1. Le management des connaissances au service du développement des compétences**

La revue des analyses conceptuelles sur les connaissances place la notion de connaissance au centre des préoccupations managériales et la considère comme une partie intégrante dans la notion de compétence<sup>239</sup>. Cette dernière est considérée comme étant une capacité à mobiliser efficacement des connaissances dans un contexte donné afin de produire de l'action réussie. Dans cette logique, tout processus qui aura pour but le développement des connaissances contribuera en toute évidence au développement des compétences<sup>240</sup>.

De sa part, le management des connaissances, qui apparaît aujourd'hui comme une discipline émergente<sup>241</sup> peut être défini comme « *la gestion consciente, coordonnée et opérationnelle de l'ensemble des informations, connaissances et savoir-faire des membres des organisations au service de cette organisation* »<sup>242</sup>, ou encore comme « *une démarche selon laquelle l'entreprise génère de la richesse à partir de son savoir ou de son capital*

---

<sup>237</sup> TARONDEAU J.C. et WRIGHT R.W., « La transversalité dans les organisations ou le contrôle par les processus », in *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-août 1995, p.118.

<sup>238</sup> DOZ Y., op.cit., p.102.

<sup>239</sup> Se référer au chapitre I, rubrique 2.3.1 portant sur la gestion des connaissances.

<sup>240</sup> BEYOU C., « Manager les connaissances », Editions Liaisons, France, 2003, p. 34.

<sup>241</sup> GORLICK C., TANTAWY-MONSOU B., « *For performance through learning, knowledge management is the critical practice* », in *The learning Organization*, vol.12, n° 2, 2005, p.128.

<sup>242</sup> TISSEYRE R.C., « Knowledge management : théorie et pratique de la gestion des connaissances », Hermès, Paris, 1999, p. 22.

*intellectuel* »<sup>243</sup>. Ainsi, toute démarche de management des connaissances doit répondre à la fois à un besoin opérationnel et s'inscrire dans une logique de développement de l'entreprise (stratégie)<sup>244</sup>.

Partant de ce postulat, l'organisation doit appliquer le management des connaissances pour assurer un avantage concurrentiel durable, répondre aux thèmes critiques de l'adaptation organisationnelle, de la survie et de la compétence face au changement environnemental.

### **3.1.3.2. Rôle de l'intension stratégique dans le développement des compétences**

Les noms de PRAHALD et HAMEL viennent naturellement à l'esprit lorsque l'on fait référence aux stratégies intentionnelles et compétences. Pour ces auteurs, l'intention constitue le point de départ de la stratégie d'une organisation, de la vision et de la représentation qu'elle se fait dans son avenir. Autrement dit, la stratégie ne peut être conçue sans intentionnalité. Elle se comprend comme un puissant moteur de créativité et d'innovation<sup>245</sup>.

En outre, l'intention stratégique suppose une vision volontariste et offensive de l'action managériale. Par son caractère dynamique centré sur le futur, l'organisation ne devrait pas s'adapter à son environnement mais plutôt le transformer à son profit. De ce fait, elle est également considérée comme un moteur de changement et de transformation de l'environnement.

L'intension stratégique permet à l'organisation d'avoir un fil conducteur dans le développement de ses compétences, en adéquation avec sa stratégie à long terme. Elle consiste une sorte de « *rêve ambitieux et contraignant qui actionne ; ce qui fournit l'énergie émotive et intellectuelle pour le voyage dans le futur* ». Elle peut produire un double effet :

**-Un effet de levier** : où le besoin de maximiser l'usage des compétences centrales est généré ;

**-Un effet de tension** : qui procure un sentiment d'incompétence. Ce qui amène l'organisation à repenser ses cadres de référence, afin de proposer des stratégies innovantes. Dans cette

---

<sup>243</sup> BUKOWITZ W., WILLIAMS R., « Gestion des connaissances en action », Editions Village Mondial, les Echos Editions, Paris, 2000, p.2.

<sup>244</sup> DUDEZERT A., PREVEL P. et SELLIN K., « Manager avec une efficacité les connaissances de notre entreprise », Kit pratique, Ellipses édition marketing, Paris, 2016, p.40.

<sup>245</sup> PRAHALAD C.K. et HAMEL G. « La conquête du futur », Inter Edition, Paris, 1995, p.83.

situation, le rôle du dirigeant est primordial, car sa vision va permettre d'identifier les ressources et compétences manquantes pour atteindre le développement futur souhaité<sup>246</sup>.

Enfin, s'inscrivant dans une logique d'intension stratégique, PRAHALAD et HAMEL soulignent que les compétences peuvent être développées selon le processus suivant :

- Fixer les objectifs à long terme et mobiliser toute la firme pour l'atteindre ;
- La stabilité de l'intension stratégique dans le temps ;
- Motiver les membres de la firme et encourager la prise d'initiative en soutenant l'enthousiasme,
- Utiliser l'intension stratégique pour guider l'allocation des ressources<sup>247</sup>.

### **3.1.3.3. La capacité organisationnelle : levier de développement des compétences**

La revue de la littérature montre que l'approche stratégique de la théorie des ressources est la mieux placée pour expliquer le concept de « capacité organisationnelle ». Celle-ci se concentre sur les moyens dont dispose l'organisation, et qui sont nécessaires pour la transformation des intrants en extrants.

La capacité organisationnelle désigne la capacité d'une firme pour organiser, manager, coordonner ou diriger un certain ensemble d'activités<sup>248</sup>, ou encore l'aptitude d'une organisation d'accomplir des tâches de façon coordonnée, en vue d'aboutir au résultat final préalablement défini et ce, en utilisant les ressources organisationnelles<sup>249</sup>. KOGUT et ZANDER définissent ce concept comme étant une combinaison de capacités internes et d'apprentissage des connaissances externes<sup>250</sup>.

Partant de ce postulat, le développement de la capacité organisationnelle renvoie à la notion d'apprentissage organisationnel et contribue, de ce fait, à faire évoluer les compétences. L'apprentissage organisationnel correspond à la façon dont les organisations

---

<sup>246</sup>PRAHALAD C.K. et HAMEL G., « *Strategic intent* », in *Harvard Business Review*, vol.67, n°3, 1989, p.65.

<sup>247</sup>Idem, p.65.

<sup>248</sup> TEECE D., « *The competitive challenge: strategies for industrial innovation an renewal* », Ballinger Pub.Co., Combridge, Mass, 1987, p.22.

<sup>249</sup> HELFAT C.E., PETERAF M.A., « *The dynamic Resource-Based View: Capability Lifecycles*», in *Strategic Management Journal*, vol. 24, n° 4, 2003, p. 999.

<sup>250</sup> KOGUT B. et ZANDER U., « *Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology*», in *Organization Science*, vol.3, n°3, Août 1992, U.S.A., p. 384.

enrichissent et organisent la connaissance et les tâches, autour des activités et de la culture et développent une efficacité par l'amélioration des compétences de leur main d'œuvre<sup>251</sup>.

MOINGEON et METAIS appuient cette idée en mettant en avant la complémentarité entre compétence et capacité. Pour ces auteurs, ces deux notions se complètent, afin de constituer une base stable sur laquelle l'entreprise fonde son développement<sup>252</sup>.

Ainsi, le développement des capacités organisationnelles s'avère une condition nécessaire pour soutenir ou supporter l'avantage concurrentiel et la performance au sein d'une entité organisationnelle. Celui-ci ne peut être constaté ou amélioré qu'à travers un modèle de maturité qui permet à l'organisation d'évaluer les compétences acquises (existantes) et les compétences requises (manquantes) et de lui donner une idée sur ce qui peut être changé pour évoluer. Ce modèle de maturité est conçu sous forme d'une échelle de un à cinq :

**-Niveau initial :** la capacité organisationnelle est exprimée et mise en œuvre dans des processus qui ne sont pas définis. Ce sont les efforts et compétences des individus qui vont déterminer le succès de réalisation des objectifs.

**-Niveau de la description :** il s'agit d'une systématisation de capacités organisationnelles dans des processus définis et documentés. Cette dernière améliore les efforts, les compétences ainsi que les connaissances des individus et de l'organisation.

**-Niveau de la définition :** à ce niveau, l'organisation commence à bâtir des fondations qui vont lui permettre d'améliorer ses capacités organisationnelles et de passer aux étapes supérieures de maturité. Ainsi, les processus et pratiques ayant abouti à un succès devraient être répétés au sein de l'organisation. Ces derniers n'étant pas mesurables de façon exhaustive mais contrôlables partiellement.

**-Niveau de la gestion :** dans lequel les connaissances, les compétences ainsi que les meilleures pratiques de l'organisation sont identifiées afin de les intégrer à ses processus d'action.

**-Niveau de l'optimisation :** la capacité organisationnelle est pleinement maîtrisée. Cela correspond au dernier niveau de maturité et repose sur un processus d'amélioration continue

---

<sup>251</sup> PEPPARD J. et WARD J., « *Beyond Strategic Information Systems: towards an IS capability* », in *The Journal of Strategic Information Systems*, Vol. 13 (2), 2004, p.178.

<sup>252</sup> MOINGEON B. et METAIS E., « Stratégie de rupture basée sur des innovations radicales : étude de cas de l'entreprise Salomon la lumière de ses compétences et capacités organisationnelles », Cahiers de Recherche, HEC, 1999, p.3.

facilité par la rétroaction liée à la maîtrise quantitative et qualitative des processus de gestion clé<sup>253</sup>.

Cependant, il est à signaler que du fait de leur caractère tacite, les capacités organisationnelles sont souvent cachées au sein même de l'organisation et leur existence ne se reflète pas constamment au niveau de la performance.

#### **3.1.3.4. Recours au développement externe : Une autre façon de développer ses compétences organisationnelles**

En effet, l'organisation conçue comme un système ouvert à son environnement, peut recourir à un développement externe de ses compétences en faisant appel à d'autres partenaires, et ce à travers plusieurs formes (alliances, fusion-acquisition, fournisseurs, clients, transferts de technologies, etc.).

S'inscrivant dans une approche relationnelle, les organisations concurrentes, qui sont à la recherche d'un avantage concurrentiel durable, dépassent ce principe de concurrence, pour s'engager dans un comportement fondamentalement coopératif et un management inter organisationnel. Leur principal objectif en termes de management des compétences porte sur la création et le développement des ressources et compétences communes et partagées entre elles. De plus, les relations entre organisations, qu'elles soient sous forme de coopération horizontale (entre entreprises concurrentes) ou verticale (lien avec les clients et/ou fournisseurs) assurent la flexibilité, l'optimisation de l'efficacité des ressources et compétences grâce à l'effet de synergie lié à la complémentarité de celles-ci<sup>254</sup>. Elles ont également un impact sur le processus d'innovation qui est souvent emprunté par interconnexion plutôt qu'inventé<sup>255</sup>.

---

<sup>253</sup>St-AMANT G.E. Ph. et LAURENT R., « Aspects théoriques d'un cadre de développement des capacités organisationnelles », XII<sup>ème</sup> conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS), Vallée de la Seine, 2, 3 et 4 juin 2003, p. 15, disponible sur : <http://www.stratégie-aims.com>

<sup>254</sup>JOSIEN S. et LANDRIEUX-KATROCHIAN S., « L'essentiel du management des entreprises », Guallino éditeur, Lextenso éditions, 4<sup>ème</sup> édition, France, 2015, p.86.

<sup>255</sup>SERVAJEAN-HILST R., POISSONIER H. et PIERANGELINI G., « Collaborer pour innover - Le management stratégique des ressources externes », Le management pratique, édition De Boeck, Belgique, juillet 2018, p. 11.

Dans cette perspective, plusieurs travaux proposent la notion de ressources périphériques, ou encore ressources marginales pour désigner les actifs intangibles spécifiques à la relation qui lie la firme aux parties prenantes externes<sup>256</sup>. Les compétences organisationnelles ne reposent pas uniquement sur des ressources possédées en propre par l'organisation, mais incluent aussi des ressources périphériques détenues par des tiers. Un lien fondé sur le concept d'actif co-spécialisé est alors repéré. Celui-ci désigne un actif dont la valeur dépend de son utilisation conjointe avec un ou plusieurs autres actifs. Ces derniers ne peuvent ainsi exister qu'à travers des relations inter organisationnelles<sup>257</sup>.

Par ailleurs, plusieurs chercheurs développent une vision coopérative de l'apprentissage dans les relations inter-organisationnelles. Celles-ci sont considérées comme des lieux d'apprentissage en croissance externe, qui peut contribuer à la construction d'un capital relationnel.<sup>258</sup>

Enfin, il est à retenir que l'organisation en quête d'avantage concurrentiel devra construire et développer ses compétences en mettant en œuvre ces différentes actions. Ce faisant, et compte tenu de ce qui précède, l'apprentissage organisationnel s'avère un levier pertinent et joue un rôle important dans l'évolution des compétences au sein des organisations.

### **3.2. Rôle de l'apprentissage organisationnel dans l'évolution des compétences organisationnelles**

Si l'organisation est considérée comme un ensemble de ressources, coordonnées sous la forme de compétences, alors comment les organisations arrivent-elles à enrichir et développer leurs bases de compétences ? Quelle est la contribution de l'apprentissage organisationnel à cette démarche ?

#### **3.2.1. Contribution de l'apprentissage à l'acquisition des compétences organisationnelles**

En effet, comme nous l'avons signalé dans la première section, l'élément central de l'approche basée sur les compétences est représenté par la notion même de compétence ; sources d'avantage concurrentiel, qui résulte d'un apprentissage collectif. Dit autrement,

---

<sup>256</sup> NANDA A., « *Ressources, Capabilities and Competencies* », *Organizational learning and competitive advantage*, Moingeon B., Edmonson (eds), Sage, 1996, p.105.

<sup>257</sup> TEECE D., « *Profiting from technological innovation: implication for integration, collaboration, licensing and public policy* », in *Research policy*, vol.15, 1986, p.290.

<sup>258</sup> PREVOT F. et al., op.cit., p.99.

c'est bien par la production continue de compétences que l'organisation se donne un véritable avantage concurrentiel.

Les explications formulées par les auteurs sont multiples. Toutefois, la synthèse proposée par KOENIG nous semble tout à fait pertinente, dans le cadre de notre recherche, pour présenter l'ensemble de ces explications. Nous reprenons sa définition évoquée précédemment : « *L'apprentissage organisationnel est un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration des connaissances qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles mêmes* »<sup>259</sup>.

Partant de ce postulat et par le principe dynamique et cumulatif de la compétence organisationnelle, plusieurs auteurs estiment que la compétence organisationnelle se construit progressivement et s'enrichit par un apprentissage collectif. Le processus est cumulatif, dans le sens où la construction et le développement des compétences organisationnelles prennent du temps. Parallèlement, et pour rejoindre la même logique, l'approche cognitive considère l'apprentissage organisationnel comme un mécanisme d'acquisition de compétences, et d'amélioration des actions à travers de meilleures connaissances et compréhensions<sup>260</sup>.

Ainsi, qu'elle soit considérée sous sa dimension individuelle ou organisationnelle, la notion d'apprentissage organisationnel abordée dans la littérature rend compte du processus par lequel les compétences organisationnelles sont issues du processus d'apprentissage et permet de comprendre comment, au fil du temps, l'organisation développe ses compétences. Il convient alors de distinguer entre un processus « apprentissage organisationnel » et son résultat, les compétences. En effet, c'est l'apprentissage qui produit la compétence. Dès lors, une approche dynamique du management des compétences s'avère possible, en se référant à la notion d'apprentissage organisationnel<sup>261</sup>.

S'intéresser à l'apprentissage organisationnel comme processus d'acquisition de compétences nous renvoie aux résultats des travaux les plus récurrents dans la littérature, à savoir : l'apport de NONAKA et TAKEUCHI relatif aux mécanismes de transformation des

---

<sup>259</sup>Définition de KOENIG évoquée dans l'introduction générale.

<sup>260</sup>MACK M., « L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur », *in* Revue Française de Gestion, n°105, septembre-octobre 1995, p.45.

<sup>261</sup>Idem, p.46.

connaissances, et d'ARGYRIS et SCHÖN reposant sur la notion d'efficacité organisationnelle, pour exprimer les résultats attendus de l'apprentissage organisationnel<sup>262</sup>.

### **3.2.1.1. Les apports de NONAKA et TAKEUCHI**

NONAKA et TAKEUCHI s'intéressent particulièrement au processus de création de connaissances au sein de l'organisation, en se référant aux dimensions tacite et explicite de celles-ci. Pour les deux auteurs, elles se créent dans un processus dynamique d'interactions sociales et de conversion de connaissances tacites et explicites. Les organisations interagissent avec leurs environnements par adaptation, mais également par interaction active. Pour qu'elles puissent faire face aux éventuels changements environnementaux, celles-ci ne devraient pas se limiter à la gestion efficace de l'information et la connaissance. Il faudrait qu'elles les créent en interne<sup>263</sup>.

En se référant à ces travaux, les économistes se concentrent sur le principe de « socialisation », qui permet aux membres d'une équipe de construire des représentations et des formes d'expériences partagées. En effet, ces derniers apprennent par observation, imitation ou par la pratique. De plus, ils mettent en évidence l'importance du processus de « combinaison », qui permet de forger une connaissance commune au sein d'une équipe, en coordonnant et explicitant leurs connaissances propres.

De même, les modes de conversion des connaissances proposés par NONAKA et TAKEUCHI demeurent un modèle de référence qui permet de comprendre les passages des niveaux d'apprentissages individuels vers les niveaux collectifs et organisationnels.

Par ailleurs, il importe de constater le rôle important attribué aux équipes et communautés de pratiques lors de la mise en pratique de ces processus. Ces derniers constituent le mécanisme d'apprentissage organisationnel et sont les lieux privilégiés d'interactions inter-individuelles.

---

<sup>262</sup>NONAKA I. et TAKEUCHI H., op. cit., p.49.

<sup>263</sup> Idem, p.50.

### 3.2.1.2. Les travaux d'ARGYRIS ET SCHÖN

Si l'on souhaite appréhender le lien entre apprentissage et compétences au sein de l'organisation, il convient également de s'intéresser à la problématique d'articulation de l'apprentissage individuel et organisationnel, qui s'avère semblable à celle de compétences individuelles et organisationnelles.

Ces auteurs considèrent l'apprentissage organisationnel comme un phénomène collectif plutôt qu'individuel, qui dépasse la simple accumulation de connaissances ou de compétences individuelles. Il nécessite un changement de structure de l'organisation en termes d'actifs et de ressources. Dit autrement, en acquérant des compétences, l'apprentissage organisationnel aurait des effets sur l'organisation ou sur plusieurs de ses membres.

Partant de ce constat, l'apprentissage au sein d'une organisation ne se résume plus seulement à la somme des apprentissages de ses membres. Le débat apprentissage individuel ou organisationnel s'avère alors éclairé<sup>264</sup>.

ARGYRIS et SCHÖN proposent une distinction entre apprentissage en simple boucle et apprentissage en double boucle : l'apprentissage diffère d'un niveau à un autre, en fonction de la profondeur du changement induit au sein de l'organisation. Ainsi, ils considèrent que certains apprentissages de faible niveau sont susceptibles de bloquer un apprentissage de niveau supérieur. Ce qui nécessite un désapprentissage de l'organisation, pour développer ses compétences<sup>265</sup>.

Parallèlement, NORDHAUG avance, à travers la distinction des trois niveaux de compétences (individuelles, collectives et organisationnelles) que la compétence organisationnelle ne se résume pas à l'agrégation des compétences individuelles. D'autres concepts et facteurs interviennent dans la construction d'une compétence organisationnelle<sup>266</sup>.

En somme, il est à noter que la résolution du débat entre apprentissage individuel et organisationnel trouve son origine dans une perspective interactionniste et rejoint les apports de NONAKA et TAKEUCHI: Le mécanisme d'apprentissage au sein d'une organisation

---

<sup>264</sup> ARGYRIS C. et SCHÖN D., op.cit., p.21.

<sup>265</sup> Idem, p.22.

<sup>266</sup> NORDHAUG O., op.cit., p. 97.

dépend des échanges effectués par ses membres, c'est-à-dire des modes de conversion des connaissances qui le constituent<sup>267</sup>.

### **3.2.2. Contribution de l'apprentissage au développement des compétences organisationnelles**

S'interroger sur la question du développement de compétences au sein d'une organisation suppose de se retourner vers la notion d'apprentissage organisationnel. Dans cet esprit, faire référence aux compétences et à leur management sans s'intéresser au phénomène d'apprentissage s'avère impossible.

Pour TARONDEAU, en plus des compétences existantes et innées au sein de l'organisation, cette dernière est susceptible d'accéder à des compétences qu'elle ne détient pas encore. Cela se réalise à travers un apprentissage par transfert ou par imitation des pratiques d'autres organisations, ou encore par leur acquisition et développement interne<sup>268</sup>.

#### **3.2.2.1. L'apprentissage, pour le développement externe des compétences de l'organisation**

Dans une logique de croissance externe, l'organisation peut développer ses compétences organisationnelles en acquérant des compétences propres à d'autres organisations et jugées utiles pour améliorer sa performance<sup>269</sup>. Il s'agit d'un « apprentissage par transfert », qui a pour principal objectif l'acquisition et le développement de nouvelles compétences complémentaires de celles déjà existantes. Ce type d'apprentissage s'effectue selon des modalités juridiques différentes : fusions, acquisitions, alliances, coopérations, etc.<sup>270</sup>

Cependant, COHEN et LEVINTHAL estiment que le développement des compétences au sein d'une organisation est conditionné par sa capacité d'absorption d'autrui, c'est-à-dire sa capacité à reconnaître la valeur d'une information nouvelle, externe, de l'assimiler et de l'exploiter à des fins commerciales<sup>271</sup>.

---

<sup>267</sup> NONAKA I. et TAKEUCHI H., op. cit., p.50.

<sup>268</sup> TARONDEAU J.C., op.cit., p.32.

<sup>269</sup> La croissance externe est définie comme le processus consistant à acquérir des actifs organisés déjà existants et en état de fonctionnement. Elle aboutit par conséquent, à un accroissement des dimensions reposant sur des regroupements avec d'autres entreprises.

<sup>270</sup> COHEN W.M. et LEVINTHAL D.A., «*Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation*», in *Administrative Science Quarterly*, vol.35, n°1, 1990, p.127.

<sup>271</sup> Idem, p.128.

De plus, toute fusion entre deux ou plusieurs organisations repose sur une relation de confiance entre elles, qui demeure une condition primordiale pour le bon exercice de ces dernières et le transfert de compétences en toute transparence.

Par ailleurs, la théorie de l'apprentissage social avance que l'organisation peut actualiser ses savoirs, grâce à un processus d'imitation d'expériences des autres organisations. En effet, cette forme d'apprentissage lui permet d'observer le comportement de ses concurrents et de tirer des enseignements. Le *Benchmarking*, ainsi que la veille stratégique constituent principalement les deux modalités d'apprentissage par imitation<sup>272</sup>.

### **3.2.2.2. L'apprentissage, pour développer les compétences internes de l'organisation**

Afin de maintenir et augmenter les compétences organisationnelles, les entreprises font recours principalement au développement interne de ces dernières, lui assurant ainsi, des avantages en termes de liberté de prise de décisions, de préservation et de contrôle de ses propres compétences( nouvelles et développées)<sup>273</sup>.

Le développement interne des compétences s'effectue à travers deux niveaux d'apprentissage proposés par plusieurs auteurs et ayant des démarcations rapprochées, telles que : l'apprentissage adaptatif et génératif, incrémental et radical, ou encore apprentissage par exploitation et par exploration. Cette dernière taxinomie est retenue dans notre recherche doctorale, car elle permet une articulation entre apprentissage organisationnel et développement des compétences.

#### **a. Développer ses compétences via l'apprentissage par exploitation**

Souvent qualifié de naturel, l'apprentissage par exploitation ou apprentissage en simple boucle permet d'acquérir de nouveaux comportements sans modifier le cadre d'action ni les croyances fondatrices. Il consiste à exploiter des certitudes, à apprendre par répétition et porte sur des objets et procédures bien identifiées.

De nature incrémentale, cette forme d'apprentissage vient compléter la base de connaissances et compétences existantes au sein de l'organisation et se concrétise par la mise en place de routines organisationnelles en se référant aux expériences acquises.

---

<sup>272</sup> CZYLAR C., op.cit., p. 84.

<sup>273</sup>DOZ Y., op.cit., p.100.

Ainsi, un résultat d'apprentissage mineur (par exploitation) correspond à un renouvellement des pratiques et des connaissances managériales, sans renouvellement concomitant des croyances en vigueur au sein de l'organisation.

Cependant, l'organisation qui se concentre uniquement sur ses expériences risque de provoquer une certaine « myopie organisationnelle » et engendre des rigidités organisationnelles pouvant entraver l'apprentissage organisationnel et le développement de compétences inappropriées<sup>274</sup>. DOZ estime que le fait d'exploiter constamment la même série de compétences pourrait mener à la fois à l'autosatisfaction et à la vulnérabilité<sup>275</sup>.

### **b. Développer ses compétences via l'apprentissage par exploration**

L'apprentissage par exploration désigne un apprentissage en double boucle, qui n'est requis que lorsque la situation l'exige et que les normes d'apprentissage acquises ne parviennent plus à répondre au nouveau contexte. Il induit un changement de valeurs de la théorie d'usage, mais aussi des stratégies et de leurs paradigmes.

L'apprentissage par exploration revêt une importance plus ou moins grande pour l'organisation, du fait qu'il lui permet la recherche de nouvelles opportunités de développement des compétences. Ce type d'apprentissage constitue une rupture avec les pratiques et savoirs existants et recourt à de nouvelles applications, expérimentations de situations nouvelles ou inconnues.

L'apprentissage par exploration demande une réelle volonté de changement de la part de l'ensemble des membres de l'organisation. Un résultat d'apprentissage majeur (par exploration) correspond à un renouvellement des pratiques, des connaissances et des croyances managériales qui guident leur accumulation. En échappant à *la myopie organisationnelle*, il permet à l'organisation d'être moins dépendante de l'inertie des compétences et de renouveler sa base de compétences<sup>276</sup>.

---

<sup>274</sup> GUALLINO G., op.cit., p.60.

<sup>275</sup> DOZ Y., op.cit., p.101.

<sup>276</sup> MARCH J.G., « *Exploration and Exploitation in Organizational Learning* », in *Organization Science*, vol.2, n°1, February 1991, p.70.

Néanmoins, l'exploration de nouvelles compétences au sein de l'organisation, telles que l'expérimentation et l'innovation aboutit à des résultats incertains, qui se projettent sur le long terme et minimise, de ce fait, son efficacité sur le court et moyen terme. En outre, ce renouvellement de compétences constitue un défi pour l'organisation. Étant donné qu'elle se retrouve face à une double contrainte : développer de nouvelles compétences organisationnelles nécessite un changement radical dans les valeurs directrices de l'organisation, mais aussi des attitudes et processus totalement différents de ceux utilisés dans une perspective de développement de compétences existantes. Le désapprentissage s'avère alors, un élément crucial dans l'apprentissage par exploration, puisqu'il rend possible la mise en place de nouveaux schémas d'interprétation et de problématisation du réel<sup>277</sup>.

Par ailleurs, plusieurs travaux s'intéressent aux divers processus par lesquels l'organisation pourrait développer ses compétences, en soulignant l'importance de l'équilibre entre les deux niveaux d'apprentissage en question. En effet, l'apprentissage organisationnel s'exerce dans une tension entre une logique d'exploitation améliorant et développant des compétences existantes d'une part, et une logique d'exploration, renouvelant et acquérant de nouvelles compétences, d'autre part<sup>278</sup>.

MARCH estime que la concentration excessive sur l'exploration engendre souvent des coûts d'expérimentations accompagnés d'un retour d'investissement incertain. De plus, s'intéresser exclusivement à l'exploitation des compétences risque de sombrer l'organisation dans une inertie et la condamne à l'obsolescence.

Pour cet auteur, il faut réfléchir sur un mode d'articulation entre les deux niveaux d'apprentissage, afin que l'organisation puisse valoriser l'ensemble de ses compétences. Un équilibre entre amélioration de compétences existantes (exploitation) et leur renouvellement (exploration) s'avère primordial pour l'organisation : Maintenir un équilibre approprié entre exploration et exploitation est un facteur fondamental de survie et de prospérité pour une organisation<sup>279</sup>.

---

<sup>277</sup> LEROY F., 2000, op.cit., p.65.

<sup>278</sup> DOZ Y., 1994, op.cit., p. 102 et ss.

<sup>279</sup> MARCH J.G., op.cit., p.71.

### 3.2.2.3. Le désapprentissage : Un complément d'apprentissage

Désapprendre n'est pas l'inverse de l'apprentissage mais plutôt son complément obligé. Il se présente comme un processus permettant d'ouvrir la voie aux nouvelles cartes mentales, à la construction des significations et des compétences nécessaires au fonctionnement des organisations transformées<sup>280</sup>. L'apprentissage se construit généralement par remplacement et non par confirmation des compétences existantes.

Ainsi, le désapprentissage ou l'oubli organisationnel<sup>281</sup>, ou encore apprentissage de la résignation<sup>282</sup> s'imposent et constituent une nécessaire contrepartie de l'apprentissage. Il permet l'effacement et l'abandon des compétences passées et des savoirs faire utilisés au sein des organisations, qui résultent des apprentissages antérieurs inutiles et constituent une source de résistance au renouvellement.

Désapprendre, afin de mieux apprendre s'avère aussi important que l'apprentissage pour l'organisation<sup>283</sup>. Il constitue un oubli actif et apparaît comme la condition nécessaire d'un apprentissage profond, qui permet à l'organisation d'échapper à la paralysie de son système cognitif due aux routines, habitudes et schémas de pensée mémorisés. Le désapprentissage se définit alors, comme une perte de savoir, une désorientation et une dégradation des repères. Dans ce sens, la mémoire organisationnelle-support du processus apprentissage - représente un obstacle important à l'apprentissage du fait qu'elle assure une continuité et une organisation dans les savoirs de l'entreprise.

Dans le même ordre d'idées, les pertes de mémoires peuvent être qualifiées de désapprentissage non intentionnel engendré principalement par : la rétention d'informations, le *turnover* et la surcharge de la mémoire constituant un poids pour l'organisation. Le désapprentissage se trouve ainsi limité par des politiques appropriées, telles que la gestion prévisionnelles de l'emploi et des compétences ou encore la mise en œuvre d'une mémoire organisationnelle.

---

<sup>280</sup> GILBERT P., « Transformer c'est aussi désapprendre », dans « La gestion du changement stratégique dans les organisations publiques », in Revue d'analyse comparée en administration publiques TELESCOPE, Ecole Nationale d'Administration Publique, vol.14, n°3, Automne 2008, p.51.

<sup>281</sup>L'oubli organisationnel peut être positif dans le sens où il assure un apprentissage futur et lutte contre l'inertie. Cependant, il peut être négatif, lorsqu'il engendre des coûts supplémentaires liés à la reconstruction des savoirs perdus.

<sup>282</sup> METZGER J.L., op.cit., p.16.

<sup>283</sup>TARONDEAU J.C., op.cit., p.33.

Le désapprentissage intentionnel, permet à son tour, de détruire graduellement les certitudes et d'éliminer de fait les compétences au sein des organisations, dans le but de faciliter le changement. Cependant, HEDBERG estime que le désapprentissage intentionnel est un processus très rare. La forme de résignation la plus courante au sein des organisations réside dans le fait de ne plus savoir apporter de réponses à un problème<sup>284</sup>.

En guise de conclusion, il convient de souligner que la firme est une organisation dans laquelle le savoir se forme, se produit, se modifie mais aussi disparaît<sup>285</sup>. L'apprentissage organisationnel constitue de ce fait, une sorte d'opérateur permettant à l'organisation d'enrichir sa base de compétences.

---

<sup>284</sup> HEDBERG B.L., op.cit., p.11.

<sup>285</sup> DIVRY C. et al., op.cit., 1998, p.115.

## **Conclusion au chapitre II**

En guise de conclusion à ce deuxième chapitre, il convient de retenir que le concept de compétence organisationnelle recouvre à la fois une dimension individuelle et collective de celle-ci. Une relation d'interdépendance entre ces niveaux est constatée : D'une part, les différentes compétences individuelles qui existent au sein d'une organisation, peuvent se métamorphoser en compétences collectives ou en équipe. D'autre part, l'agrégation de ces deux niveaux inférieurs génère des compétences dites organisationnelles.

Par ailleurs, l'analyse managériale de la compétence organisationnelle nous renvoie à la notion de «management des compétences », car elle constitue une dimension plus élargie, qui englobe l'ensemble des pratiques et actions managériales adoptées par l'organisation et ce, dans un souci de gestion et de développement des compétences. Cela nous a permis, dans un second temps, de déceler les apports et intérêts que procurent ces pratiques aux organisations et membres qui la composent, tout en révélant les nombreux risques qu'elle encoure en adoptant cette démarche.

De plus, nous nous sommes intéressés particulièrement au phénomène d'apprentissage organisationnel comme levier d'action du développement des compétences au sein des organisations. A cet effet, nous avons mis en lumière les différents processus et actions de contribution à ce dernier, tout en soulignant le rôle important du management des connaissances, de l'intention stratégique et des capacités organisationnelles dans leurs concrétisations.

Enfin, il nous semble utile de retenir, ici, quelques points essentiels : L'apprentissage organisationnel permet l'acquisition des compétences organisationnelles, à travers une construction progressive de connaissances et de compréhensions enrichies par un apprentissage collectif. Les travaux de NONAKA et TAKEUCHI, ainsi que ARGYRIS et SCHÖN constituent le pilier de cette réflexion. L'apprentissage organisationnel joue également un rôle important dans le développement des compétences, qu'il soit à travers une croissance externe de l'organisation ; en acquérant de nouvelles compétences déjà existantes, ou par développement interne de celles-ci (apprentissage en simple boucle et/ou apprentissage en double boucle), ou encore par désapprentissage, qui s'avère un complément inévitable assurant un meilleur apprentissage et enrichissement de ces dernières.

### **Introduction au chapitre III**

Compte tenu de ce qui a été développé précédemment, il s'avère opportun de souligner que le développement des compétences organisationnelles devient de plus en plus une valeur de référence, à la fois pour l'organisation et pour ses employés. En encourageant l'acquisition et le transfert de nouvelles compétences, l'organisation s'engage dans une démarche qui lui permettrait de parcourir le chemin vers la performance, en s'appuyant sur différents leviers susceptibles de lui procurer un climat favorable à son développement organisationnel et lui assurer une meilleure adaptation à son environnement.

L'objet du présent chapitre est de passer en revue les principaux outils et dispositifs que peut mettre en place une organisation, afin d'assurer un apprentissage et un développement des compétences organisationnelles, d'une part et d'autre part, d'aborder le changement organisationnel, un concept très ambigu et qui accompagne souvent le phénomène d'apprentissage organisationnel. Notons que le traitement de notre problématique de recherche est d'une grande complexité : analyser deux phénomènes qui évoluent distinctivement et de manière continue et les relier à travers des liens de cause à effets n'est pas chose aisée. Cela relève une ambiguïté causale.

Ainsi, la première section portera sur les diverses formes d'organisations, qui assurent le développement organisationnel, en mettant en relief les conditions dans lesquelles elles évoluent, tant sur le plan individuel qu'organisationnel. Nous mettrons l'accent également sur les facteurs pouvant impacter le processus d'apprentissage organisationnel. Ce dernier est conditionné par l'existence de plusieurs leviers d'action qui permettent de créer un espace propice, facilitant le transfert et le partage des connaissances au sein des organisations.

La deuxième section présentera les mécanismes d'apprentissage et de développement des compétences. Il s'agira donc de souligner les différents dispositifs et outils de la gestion des ressources humaines centrée sur les compétences et ouvrant la voie à l'apprentissage organisationnel.

A travers la troisième section, l'accent sera mis sur le changement organisationnel, en soulignant ses diverses visions conceptuelles, ses sources et forces créatrices et enfin, les résistances à sa mise en œuvre au sein des organisations.

## **1. Les facteurs catalyseurs de l'apprentissage organisationnel**

De nombreux chercheurs soutiennent l'idée que la construction du savoir, bien qu'elle soit personnelle, se réalise dans un cadre social. L'organisation est alors, considérée comme un système social de relations interpersonnelles indépendantes, fondée sur le double principe de la hiérarchie et de la coopération. Partant de ce postulat et s'inscrivant dans une approche socioconstructiviste, l'interaction, l'échange, le travail de verbalisation, la construction et la co-élaboration constituent des dimensions à rôle non négligeable qui visent à accompagner les transferts des savoirs-faire et la construction de compétences. Tel est l'objet de la présente section.

### **1.1. Une diversité d'organisations pour apprendre et développer ses compétences**

Organisation apprenante, qualifiante ou encore formatrice... Ces différents qualificatifs dénotent l'importance accordée aujourd'hui à la gestion des savoirs, en vue de créer de la valeur ajoutée. La présente section soumet ces notions à un questionnement critique, en confrontant à l'épreuve des faits leurs principes structurants et postulats implicites.

Il est vrai que ces diverses formes d'organisations possèdent toutes un objectif commun de développement de leurs compétences (individuelles, collectives et organisationnelles) et d'apprentissage organisationnel. Néanmoins, celles-ci ne recouvrent pas les mêmes réalités et objectifs et par conséquent n'ont pas recours aux mêmes dispositifs et plus largement aux mêmes mécanismes.

#### **1.1.1. L'organisation formatrice**

L'organisation formatrice favorise les apprentissages individuels, à travers des actions de formation intégrées aux pratiques quotidiennes de travail. Ces dernières n'aboutissent pas à un réel transfert de compétences, mais plutôt à une acquisition de savoirs-faire pratiques relatifs aux compétences que l'on cherche à développer au sein de l'organisation<sup>286</sup>.

Dans cette perspective, le développement des compétences organisationnelles se limite aux membres concernés par la formation, dont la mise en place est assurée par des gestionnaires de formation internes ou externes, ou encore par des tutorats, chargés du suivi des actions.

---

<sup>286</sup> A titre d'exemple la transmission de geste, de procédures de travail dans des situations déterminées.

### 1.1.2. L'organisation qualifiante

Les concepts d'organisation qualifiante et d'organisation qualifiée sont très proches et souvent utilisés indifféremment. Il convient alors de les définir de manière exhaustive, afin de les nuancer et éviter tout équivoque.

D'une part, l'organisation qualifiée est constituée d'un ensemble de personnes doté d'un bon niveau de qualification professionnelle, pour lequel elle reconnaît une certaine responsabilité d'action et une certaine autonomie. Cette richesse existante, en termes de personnel qualifié, s'avère un élément clé qui permet de créer des conditions favorables à l'apprentissage, mais insuffisant pour permettre à l'organisation d'être réactive ou plus compétitive<sup>287</sup>.

D'autre part, plusieurs travaux sur la question d'organisation qualifiante lui confèrent le pouvoir de favoriser l'apprentissage organisationnel et de développer les compétences individuelles et collectives. De ce fait, sa finalité s'avère plus large que celle de l'entreprise formatrice. Il s'agit d'une organisation centrée sur l'acquisition de connaissances qui sont généralement validées par un niveau de diplôme. L'acquisition de savoirs constitués est alors suffisante pour occuper un poste déterminé et réaliser ses missions avec succès. Cependant, il convient de rappeler que l'organisation qualifiante ne permet pas à l'apprenant de se constituer en savoir expérientiel, qui lui permettrait d'être plus opérationnel.

Au-delà du problème de développement de ses compétences, l'organisation qualifiante s'intéresse à l'évaluation de celles-ci, à leur reconnaissance sociale, ainsi qu'à leur rémunération. Elle permet d'atteindre un meilleur niveau de la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences, en ayant en sa possession, un potentiel d'utilisation des compétences. L'organisation qualifiante est conçue pour évoluer en fonction des compétences et de leur progression<sup>288</sup>.

Dès lors, elle dépasse le contexte d'organisation qualifiée, en s'inscrivant dans une logique de production de la qualification, d'acquisition des nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, à partir de son organisation. Pour ce faire, elle met en œuvre des

---

<sup>287</sup> La qualification est une construction sociale par laquelle les individus sont évalués et classés.

<sup>288</sup> AMADIEU et CADIN (1996), cité par : Eduardo DAVEL et Diane Gabrielle TREMBLAY, «Formation et apprentissage organisationnel - La vitalité de la pratique », Presses de l'Université de Québec, Canada, 2011, p.48.

dispositifs de formation formels ou informels qui ont souvent un objectif de qualification ou de diplômation.

De sa part, ZARIFIAN avance qu'une organisation pourrait être qualifiée sans qu'elle soit qualifiante. L'insertion dans l'une des typologies est déterminée par plusieurs facteurs, tels que : le travail en équipes ou en cellules, l'autonomie reconnue à celles-ci et leur responsabilisation sur les objectifs, la diminution du nombre de niveaux hiérarchiques, le décloisonnement des relations inter fonctionnelles au sein de l'organisation et la promotion d'une relation client-fournisseur interne<sup>289</sup>.

### **1.1.3. L'entreprise apprenante : Principes structurants et postulats implicites**

L'expression est apparue au début des années 1990 dans le monde anglo-saxon, sous le nom de *learning organization*. Elle fut traduite en français par organisation ou entreprise apprenante et popularisée à travers les travaux de Peter SENGE<sup>290</sup>.

#### **1.1.3.1. L'organisation apprenante : Eléments de conceptualisation**

Le concept d'organisation apprenante, riche de ses aspects multidimensionnels, a suscité de nombreuses définitions qui soutiennent les mêmes idées-forces, mais qui divergent dans leurs formulations.

Ainsi, il est judicieux de reprendre l'essentiel des travaux porté sur la question dans le domaine du management stratégique. Le tableau ci après propose quelques définitions de l'organisation apprenante.

---

<sup>289</sup> ZARIFIAN P., « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante », in Education Permanente, n°112, vol.10, 1992, p.18.

<sup>290</sup> SENGE P., « The leader's new work: building learning organizations », in: Sloan Management Review, vol. 32, n° 1, Fall, 1990, p.8.

Tableau n°11 : Quelques définitions de l'organisation apprenante

Auteurs	Définitions de l'organisation apprenantes
<b>HANDY (1989)</b>	-« Une organisation apprenante peut signifier deux choses : elle peut vouloir dire une organisation qui apprend et/ou une organisation qui encourage l'apprentissage de ses membres. Elle devrait signifier les deux ».
<b>SENGE (1990)</b>	-« Une organisation où les gens développent de façon continue leurs capacités à créer des résultats qu'ils souhaitent, où de nouveaux modèles de pensée émergent, où les aspirations collectives sont libérées et où les gens apprennent en permanence à apprendre ensemble ».
<b>GARVIN (1993)</b>	-« Une organisation capable de créer, d'acquérir et de transférer des connaissances, de modifier son comportement en fonction de nouvelles connaissances et de perspicacités ».

Source : FILLOL C., 2009, op.cit., p.62.

En somme, les apports théoriques majeurs portant sur l'organisation apprenante précisent que l'apprentissage organisationnel constitue un processus d'acquisition et de création de valeur au sein des organisations. Celle-ci est souvent mise en liaison avec la stratégie, l'innovation et le changement organisationnel.

Ayant pour objectifs la progression organisationnelle et la construction d'une compétence collective, l'organisation apprenante privilégie l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel. Elle vise à capitaliser et diffuser les apprentissages réalisés, les savoirs développés, en vue d'apporter une valeur ajoutée à l'organisation. A cet effet, la perspective dépasse le niveau individuel (organisation formatrice), ou d'équipe (organisation qualifiante). Il s'agit d'une perspective d'ordre organisationnel supérieur.

PARLIER s'intéresse à cette typologie et avance une synthèse qui permet d'apporter des éléments de réponse et comprendre aisément la distinction entre ces trois types d'organisations et qu'il serait intéressant d'évoquer dans le tableau ci-après<sup>291</sup>.

<sup>291</sup> PARLIER M., « Apprentissage et organisation », in *Actualité de Formation Permanente*, n°154, mai- juin 1998, p. 26.

De ce point de vue, « le choix du modèle d'organisation influe indéniablement sur la prise en charge et la mise en place de la formation »<sup>292</sup>.

**Tableau n°12: Les modèles d'organisations de Michel PARLIER**

	<b>Organisation formatrice</b>	<b>Organisation qualifiante</b>	<b>Organisation apprenante</b>
<b>Qui apprend ?</b>	L'individu	L'équipe de travail	L'entreprise
<b>Qu'apprend-on ?</b>	Connaissances, compétences professionnelles	Compétences professionnelles	Connaissances innovantes
<b>Relation travail/formation</b>	Alternance Référence	Simultanéité Distance critique	Apprentissage « tout azimut »
<b>Pratiques professionnelles</b>	Professionnalisation Perfectionnement individuel Rôle formateur de l'encadrement	Culture de l'événement Organisation évolutive Travail : situation d'apprentissage Temps disponible	Création ou acquisition Codification, mise en règles, en procédures Diffusion rapide
<b>Reconnaissance des compétences</b>	Diplômes Qualification	Validation des acquis	Non prise en compte

Source : PARLIER M., op.cit., p. 27.

### 1.1.3.2. Principes fondateurs de l'organisation apprenante

Les travaux de Peter SENGE portant sur l'organisation apprenante mettent en relief un ensemble de principes fondateurs et d'hypothèses de celle-ci. Précisément, l'auteur note que pour assurer des conditions favorables à l'émergence et au développement des compétences au sein de cette forme d'organisation, l'apprentissage devrait être présent à tous les niveaux qui la composent<sup>293</sup>.

A partir de ce postulat, il décrit cinq disciplines d'apprentissage, qui permettent de conduire l'organisation et l'ensemble de ses membres à progresser et se développer. Celles-ci devraient agir ensemble, afin d'atteindre l'excellence, tout en profitant au maximum de l'engagement du collectif et de sa capacité à apprendre à tous les niveaux. Un inventaire (non exhaustif) de ces disciplines est proposé comme suit :

<sup>292</sup> PARLIER M., op.cit., p. 27.

<sup>293</sup> SENGE P., op.cit., p. 9.

**-La maîtrise du personnel :** c'est une discipline d'aspiration qui combine une perception lucide de la connaissance claire et des aspirations personnelles. Elle se rapporte à l'apprentissage individuel ;

**-La maîtrise des modèles mentaux :** s'inscrivant dans une discipline de réflexion et d'enquête, l'organisation vise à améliorer les représentations du fonctionnement de l'environnement. Dit autrement, ces modèles déterminent comment nous pensons et agissons. Ils sont souvent fondés sur l'éducation, les traditions, les cultures et les valeurs.

**-La vision partagée :** il s'agit d'une discipline collective qui vise la motivation et l'engagement envers un sens partagé, en vue de progresser vers les aspirations de l'organisation. La vision doit être créée par interaction avec les autres membres de l'équipe ou de l'organisation.

**-L'apprentissage en équipe :** il porte intérêt aux équipes et non pas aux individus. Dans cette discipline d'interaction de groupe, les organisations intelligentes sont fondées sur les équipes et l'action commune ;

**-La pensée systémique :** celle-ci englobe toutes les autres disciplines et aide à appréhender la réalité de l'organisation dans toute sa complexité<sup>294</sup>.

En somme, il convient de rappeler que les cinq disciplines proposées par SENGE forment une totalité et il serait inopportun d'aborder l'une d'elles sans avoir recours aux autres. BAINES appuie cette idée et postule qu'il s'agirait d'une situation de gain pour tous. Cela permettrait de motiver davantage les employés, qui seraient par ailleurs récompensés et incontestablement satisfaits et épanouis dans leur travail, tout en contribuant dans une grande mesure au développement de l'organisation et à son succès<sup>295</sup>.

### 1.1.3.3. Caractéristiques de l'organisation apprenante

Les nombreux chercheurs spécialisés dans la question avancent que l'organisation apprenante se manifeste par l'implication et la contribution de tous les membres, qui composent sa pyramide hiérarchique au processus d'apprentissage organisationnel. A cet effet, ils mettent en avant un ensemble de caractéristiques variées que l'on attribue à ce modèle d'organisation. Nous pouvons les résumer comme suit :

---

<sup>294</sup> DAVEL E. et TREMBLAY D.G., op.cit., p. 44.

<sup>295</sup> BAINES A., « *Exploiting organizational knowledge in the learning organization* », in *Work Study*, 46 (6), 1997, p.204.

**a. Un apprentissage en équipe**

L'organisation apprenante désigne un groupe de personnes qui exercent leurs activités ensemble, afin d'améliorer leurs capacités collectives. Les résultats auxquels ils aboutissent leur traduisent un sentiment de fierté<sup>296</sup>. Dans cet esprit, l'apprentissage en équipe (via des groupes de travail coopératifs) s'avère un élément primordial qui caractérise cette organisation. Il constitue une nécessité et un moteur pour le développement et l'apprentissage de celle-ci. Ainsi, la collecte, l'analyse et la diffusion de l'information ne peuvent être optimisées qu'en ayant recours à cette forme d'apprentissage.

**b. Une capacité d'intégration et de communication**

L'organisation apprenante est caractérisée par une communication interpersonnelle permanente, illimitée et une forte communication externe, qui produisent une circulation, une disponibilité et un partage de l'information à tous les niveaux hiérarchiques<sup>297</sup>. Elle exige de ce fait, l'existence de deux types de flux d'information : en interne, pour permettre aux membres du groupe d'accéder à l'information, dès qu'un besoin est constaté ; et en externe, afin de renforcer l'apprentissage organisationnel, grâce aux interactions de l'organisation avec son environnement et d'assurer son avenir<sup>298</sup>.

Enfin, notons que les nouvelles technologies de l'information et de la communication renforcent l'apprentissage organisationnel et assurent le développement des organisations apprenantes et ce, en jouant le rôle d'un allié dans la diffusion et le transfert de messages.

**c. Une autonomie au travail**

L'autonomie au travail désigne « *la capacité à déterminer et à conduire son activité par des moyens qui sont parfois différents de ceux qui ont été prévus* »<sup>299</sup>. Dans cet esprit et s'inscrivant dans une logique d'apprentissage organisationnel, l'organisation apprenante se caractérise par un management de l'autonomie au travail confronté à deux situations complexes : D'une part, elle affiche une volonté de développement, tout en favorisant la réactivité et l'imagination et d'autre part, elle a un souci d'assurer une meilleure maîtrise, en vue de garantir la conformité aux objectifs qu'elle s'est fixée.

<sup>296</sup> SENGE (1991), cité par : SZYLAR C., op.cit., p. 97.

<sup>297</sup> Par communication externe, nous entendons la communication de l'organisation avec ses partenaires commerciaux tels que les clients, fournisseurs.

<sup>298</sup> Les flux d'information externe permettent à l'organisation d'être à l'écoute de ses clients, de faire son analyse concurrentielle, d'identifier ses opportunités, ses menaces, ainsi que ses forces et faiblesses.

<sup>299</sup> SZYLAR C., op.cit., p.123.

Partant de ce postulat, il est important de souligner que la réactivité et l'imagination au sein de l'organisation peuvent être des moteurs de développement du comportement de son autonomie au travail. En effet, ces dernières l'inscrivent dans un idéal organique, qui effacerait toute verticalisation des directives au profit d'une dépendance horizontale. Celle-ci nécessite un mode de coordination interne propice. Pour SZYLAR, une forte hiérarchie dans le système des relations sociales est nécessaire, afin que les salariés coopèrent. Elle constitue la base d'une incitation à la coopération de tous<sup>300</sup>. La communication interne s'avère ainsi, un déterminant majeur, qui conditionne l'autonomie au travail dans les organisations.

#### **d. Une flexibilité des stratégies et des employés**

L'ensemble des caractéristiques attribuées à l'organisation apprenante semble constituer des sources de flexibilité et moyens de développement de savoirs collectifs. Dès lors, celle-ci peut être considérée comme une organisation flexible.

La flexibilité stratégique traduit la liberté de mouvement de l'entreprise. Elle se caractérise par un niveau élevé de qualification et une large polyvalence du personnel, une faible formalisation des règles et des procédures et des communications latérales, en vue de résoudre les problèmes rencontrés.

De plus, la position stratégique d'une organisation influence sa capacité d'apprentissage, à travers l'encadrement de la prise de décision et la construction d'un contexte favorable à la réception ainsi qu'à l'interprétation de l'environnement<sup>301</sup>.

En somme, retenons que dans le sillage de l'organisation apprenante, apparaît tout naturellement le terme d'apprentissage organisationnel, marqué par une organisation qui capitalise, stocke, mémorise, diffuse les savoirs produits ou détenus par des individus sur le plan organisationnel.

### **1.2. Quels sont les leviers d'action essentiels à l'apprentissage organisationnel ?**

La contribution et l'implication des membres et agents de l'organisation au processus d'apprentissage organisationnel sont stimulées par l'existence de plusieurs conditions, qui constituent des leviers essentiels pour celui-ci.

---

<sup>300</sup> C. SZYLAR, op.cit., p.125.

<sup>301</sup> CHIKH N., op.cit., p.23.

### 1.2.1. Cinq leviers de l'apprentissage organisationnel

Les travaux de Peter SENGE permettent de mettre en relief une série de leviers, jugés essentiels au développement de l'organisationnel et particulièrement à l'apprentissage organisationnel, que nous pouvons citer comme suit : les pratiques de *leadership* axé sur l'apprentissage, le soutien organisationnel, la création d'une culture favorable à l'apprentissage, l'acquisition et la transformation des connaissances et enfin, la gestion stratégique des connaissances et des apprentissages<sup>302</sup>.

#### 1.2.1.1. *Leadership* axé sur l'apprentissage

Plusieurs auteurs ont focalisé leurs recherches sur l'apport et l'efficacité des pratiques de *leadership* dans le développement de l'organisation. Plus précisément, ils mettent en exergue le rôle que peut avoir le *leader* dans l'apprentissage organisationnel.

Dans le présent travail, notre réflexion porte sur le *leadership*, c'est-à-dire l'influence mobilisée par le responsable, pour guider les individus dans le cadre d'une action organisationnelle. Il convient tout d'abord, d'attirer l'attention sur deux concepts proches, afin d'éviter toute confusion. Il s'agit, d'une part, des dirigeants *managers*, qui savent ce qu'ils doivent faire et maintenir la stabilité, en particulier à partir d'une gestion économique et matérielle et d'autre part, des dirigeants *leaders*, qui savent ce qu'il faut faire et produisent du changement au sein des organisations.

En effet, les *leaders* des organisations apprenantes sont des créateurs intéressés de savoirs. Ils encouragent l'apprentissage et la créativité des individus, qui sont considérés comme source de réussite et de développement organisationnel. Ce faisant, ils prennent le rôle de guides ou encore d'entraîneurs, qui favorisent la remise en question, l'expérimentation et l'exploration d'idées nouvelles, mais aussi la création de conditions favorables pour atteindre les résultats souhaités par l'ensemble de la collectivité.

Dans ce sens, nous considérons que les pratiques de *leadership* permettent de mettre en place un climat favorable au débat d'idées et à la prise de risques calculés et constituent par là, un levier pour l'apprentissage organisationnel<sup>303</sup>.

---

<sup>302</sup> SENGE P., op.cit., p. 9.

<sup>303</sup> Idem, p.10.

### **1.2.1.2. Soutien organisationnel de l'apprentissage**

Pour assurer un apprentissage individuel et collectif, l'organisation fournit à ses membres des moyens concrets qui permettraient dans un second temps, le transfert et l'application de ces nouveaux acquis dans le cadre du travail. Cette stratégie de soutien organisationnel est fondée sur l'idée que l'apprentissage est l'affaire de tous. Elle consiste à créer des petits groupes ou des postes individuels dont le rôle est de coordonner et de soutenir l'apprentissage dans toute l'organisation.

Cela consiste à apprendre, développer et à appliquer : les compétences dont elle a besoin, en vue de capitaliser l'expérience de son personnel, tant individuellement que collectivement, les processus tels que la facilitation et le travail en équipe qui permettent l'apprentissage et enfin les outils comme « le retour sur l'action », qui permet de mieux systématiser, comprendre et gérer le processus d'apprentissage organisationnel<sup>304</sup>.

Par ailleurs, le soutien organisationnel à l'apprentissage trouve ses origines dans :

- Une source centrée sur l'apprentissage organisationnel lié aux activités opérationnelles des programmes. Elle est du ressort de la section des programmes ;
- Une source centrée sur les compétences d'apprentissage individuelles. Elle est intégrée à la section des ressources humaines ;
- Une source liée à la gestion des connaissances et aux TIC, où interviennent des comités de réflexions spécialisés au sein de la section administrative<sup>305</sup>.

### **1.2.1.3. Création d'une culture favorable à l'apprentissage**

Est appelée culture d'apprentissage toute culture qui permet d'encourager, de valoriser, de récompenser et d'utiliser les apprentissages des membres d'une organisation, au niveau individuel et collectif. Dit autrement, ce levier concerne le degré auquel une organisation promeut et soutient un ensemble de valeurs et de comportements favorables à l'expérimentation, ainsi qu'à l'apprentissage individuel et organisationnel<sup>306</sup>.

---

<sup>304</sup> Nabila CHIKH, op.cit, p.66.

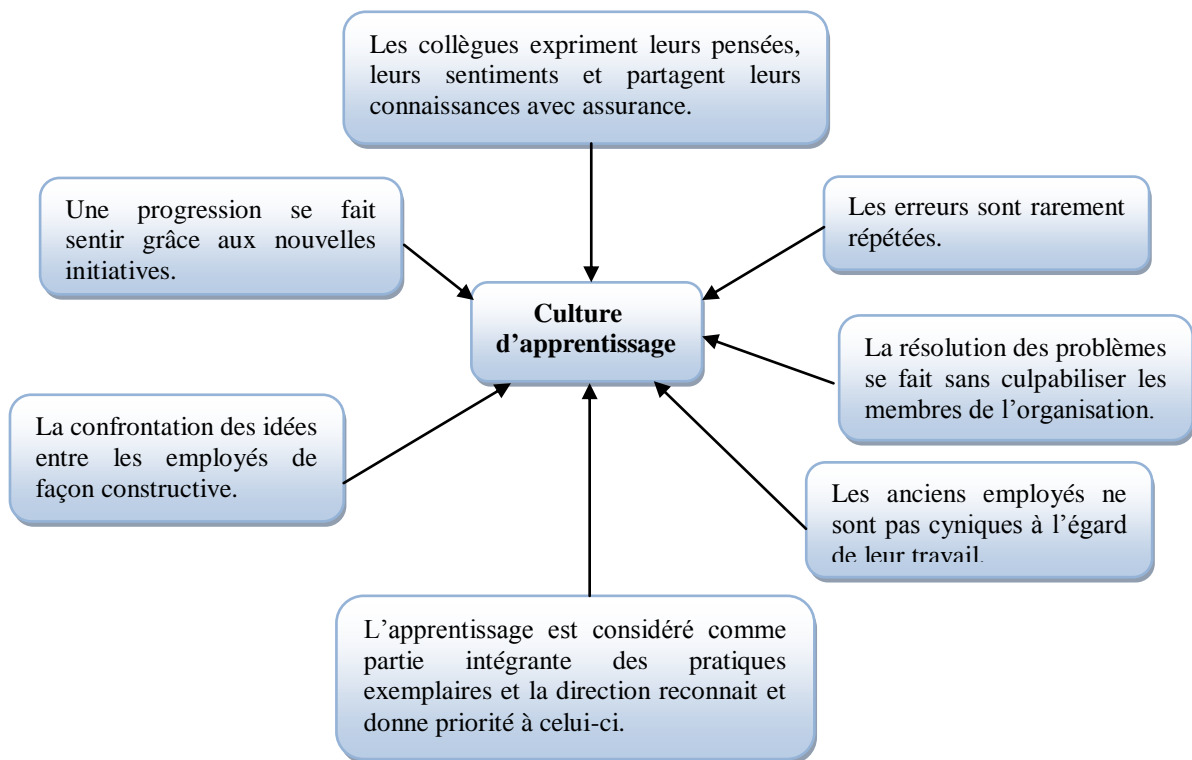
<sup>305</sup> Idem, p.67.

<sup>306</sup> LAUZIER M. et BARETTE J., « L'apprentissage organisationnel : levier essentiel au développement », in Revue RH, CRHA, 23 octobre 2014, p.2.

Créer la culture d'apprentissage nécessite d'orienter les comportements et les attitudes autour de normes et de valeurs partagées et diffuses au milieu du personnel de l'organisation. Cela contribue au renforcement de son identité, tout en facilitant la création d'un climat de travail qui tolère les risques et le partage de nouvelles idées. Dès lors, ce type de culture s'avère propice au partage des connaissances, à la transformation et à l'enrichissement des compétences.

La figure ci-après permet de mettre en relief les caractéristiques les plus marquantes d'une culture favorable à l'apprentissage organisationnel.

**Figure n°11 : Caractéristiques de la culture d'apprentissage organisationnel**



Source: CHIKH N., op.cit., p.70.

#### 1.2.1.4. Acquisition et transformation des connaissances

L'apprentissage organisationnel doit permettre de faciliter les échanges, ainsi que le partage des connaissances organisationnelles. A cet effet, le rôle tenu par les connaissances demeure essentiel dans ce processus. Elles constituent la première condition, qui traduit la capacité d'acquérir, d'emmagasiner, puis de partager les informations et connaissances nouvelles à un groupe d'individus au sein d'une organisation.

De plus, l'acquisition et la transformation des connaissances nécessitent souvent une explicitation de ces dernières. Elle repose principalement sur l'interprétation des informations réalisée par les membres de l'organisation, mais aussi sur la mise à disposition de mécanismes permettant le stockage et l'extraction de nouvelles connaissances<sup>307</sup>.

#### **1.2.1.5. Gestion stratégique des connaissances et des apprentissages**

S'inscrivant dans une approche managériale et partant des postulats évoqués précédemment, nous constatons que la gestion des connaissances, ou encore le *knowledge Management* place la connaissance au centre des préoccupations de l'organisation. Celle-ci est considérée comme une ressource, qui contribue à la mise en œuvre de la vision stratégique de l'entreprise.

En effet, la gestion des connaissances est une démarche stratégique pluridisciplinaire, qui vise à atteindre un objectif fixé, grâce à une exploration optimale des connaissances. Elle sert à capitaliser les connaissances accumulées dans l'organisation et met, de ce fait, l'accent sur la relation entre l'apprentissage et l'action, tout en prenant en considération les contraintes du système social dans lequel elle exerce<sup>308</sup>. Elle concerne des activités et des processus destinés à clarifier les liens entre les objectifs stratégiques de l'organisation et la gestion des compétences collectives.

Les organisations qui maîtrisent leurs connaissances peuvent ainsi, améliorer leur prise de décision et s'adapter plus facilement à leurs environnements. Dans ce sens, elle relève des processus de décision, des processus d'apprentissage et de gestion des compétences<sup>309</sup>.

#### **1.2.2. Comment agir sur les leviers d'apprentissage organisationnel ?**

Vu l'importance accordée à l'apprentissage organisationnel, les entreprises doivent l'intégrer de plus en plus dans leurs projets, afin de maintenir et de développer leurs compétences collectives dans leurs équipes de travail. Cette mission relève de la fonction de la Direction des Ressources Humaines, qui garantit la réalisation des objectifs de celles-ci, en mettant en place des pratiques de ressources humaines appropriées.

---

<sup>307</sup> Se référer aux travaux de NONAKA et TAKEUCHI évoqués précédemment (chapitre II)

<sup>308</sup> Les employés appartenant à une organisation ont besoin de comprendre en quoi leur travail contribue à la mission de celle-ci et d'acquérir les connaissances et habilités essentielles à son succès.

<sup>309</sup> LAUZIER M. et BARETTE J., op.cit., p.2.

Dès lors, les responsables et professionnels en la matière, empruntent plusieurs pistes d'action, pour s'inscrire dans cette voie d'apprentissage. Ils sont amenés à diagnostiquer les principaux leviers d'apprentissage organisationnel, à comprendre les diverses conditions qui accompagnent et créent un environnement favorable, mais aussi à ouvrir un espace propice à ce processus<sup>310</sup>.

En effet, ouvrir à l'ensemble du personnel un espace propice à l'apprentissage permet à chacun de réfléchir sur son travail. Cela se réalise de manière structurée et informelle : les procédures organisationnelles mises en place par l'entreprise (telles que le suivi et l'évaluation), les conférences, les ateliers, les cours et autres rencontres constituent l'espace structuré de ce dernier. De plus, il semble être nécessaire d'offrir des espaces physiques informels aux employés, en vue de se réunir, former des réseaux et se tenir mutuellement informés. L'information de « bouche à oreille » s'avère ainsi, la principale source de diffusion et de partage de connaissances. Cet espace informel permet de prendre en considération les besoins psychologiques des individus, la confiance et la compréhension<sup>311</sup>.

Le tableau ci-après met en exergue les différents moyens et actions susceptibles d'améliorer le rendement et de faciliter l'apprentissage au sein des organisations, tout en mettant l'accent sur les mécanismes (structurés et informels) qu'elles utilisent.

---

<sup>310</sup> LAUIZIER M. et BARETTE J., op.cit., p.3.

<sup>311</sup> Idem, p.4.

Tableau n°13 : Actions et moyens pour faciliter l'apprentissage organisationnel

Levier	Actions	Moyens
Acquisition et transformation des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mettre en place des systèmes et mécanismes formels favorisant l'échange et le partage d'informations entre les membres de l'organisation ;</li> <li>-Mettre en place des pratiques informatives et réflexives.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mettre sur pieds un forum d'échange électronique (ex. système de questions-réponses).</li> <li>-Mettre sur pieds des communautés de pratiques pour certains groupes occupationnels (ex. gestionnaires de premier niveau).</li> <li>-Partager l'information sur les meilleures pratiques de gestion auprès des gestionnaires.</li> <li>-Partager les rapports de performance de l'organisation avec certains groupes clés de l'organisation.</li> <li>-Mettre sur pied des ateliers de réflexion pour évaluer les conditions de succès d'un projet et les raisons de son échec.</li> </ul>
Culture d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agir comme agent de changement dans l'établissement d'une culture organisationnelle centrée sur l'AO.</li> <li>-Promouvoir une culture d'ouverture face à l'expérience.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mettre sur pied un système d'évaluation de la performance des groupes ou unités basé sur des indicateurs de rendement collectif.</li> <li>-Embaucher des individus qui partagent les valeurs liées à l'AO (ouverture d'esprit, partage d'idées nouvelles, collaboration, travail en équipe).</li> <li>-Mettre sur pied un programme d'orientation, pour les nouveaux employés, qui met l'accent sur les valeurs sous-jacentes à l'apprentissage organisationnel (collaboration, tolérance aux erreurs).</li> <li>-Mettre sur pied un système de reconnaissance des équipes performantes qui prennent des initiatives.</li> </ul>
Leadership axé sur l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promouvoir les principes de l'apprentissage organisationnel auprès des dirigeants de l'entreprise ;</li> <li>-Agir comme partenaire stratégique dans le développement d'équipes collaboratrices.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mettre sur pieds des initiatives pour les leaders de l'organisation (tolérance aux erreurs, prise de décisions participatives, ouverture à l'expérimentation, etc.).</li> <li>-Embaucher des individus qui ont un profil cohérent avec les préceptes de l'apprentissage organisationnel (ex. leaders orientés vers le développement des compétences des membres de l'organisation).</li> </ul>
Soutien organisationnel à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fournir des moyens concrets pour soutenir le développement des compétences des membres de l'organisation (temps, ressources, budgets, outils) ;</li> <li>-Mettre en place des pratiques cohérentes avec les préceptes de l'apprentissage organisationnel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mettre sur pieds des initiatives donnant accès à des moyens de formation flexibles (cyber apprentissage, apprentissage juste-à-temps, rotation de poste, etc.).</li> <li>-Identifier les barrières au transfert des apprentissages et travailler à leur élimination (ou à réduire leur effet).</li> <li>-Offrir des formations ciblées, portant sur les besoins identifiés chez les employés et exprimés par ceux-ci.</li> <li>-Concevoir un système de rémunération récompensant les idées créatives.</li> </ul>
Gestion stratégique des connaissances et des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibiliser la haute gestion à l'importance de l'apprentissage organisationnel pour l'acquisition d'un avantage concurrentiel.</li> <li>-Lier les actions de formation et de développement des ressources humaines aux objectifs stratégiques de l'organisation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Concevoir un plan stratégique en intégrant les principes de l'apprentissage organisationnel dans sa structure et ses ramifications.</li> <li>-Communiquer les objectifs stratégiques aux diverses unités de l'organisation et les relier aux activités de développement des compétences des membres des équipes de travail.</li> </ul>

Source : LAUIZIER M. et BARETTE J., op.cit., p.4.

## **2. Principaux outils au service de l'apprentissage et du développement des compétences organisationnelles**

Dans la présente section, nous nous intéressons aux divers outils de gestion que l'organisation pourrait adopter, en vue d'assurer son apprentissage et le développement de ses compétences, à savoir : la formation, la motivation des salariés, la gestion de l'emploi et des compétences (GPEC), la *Totale Quality Management* (TQM) et les outils technologiques, qui constituent des supports facilitant ces processus.

### **2.1. La formation du personnel : un outil de développement organisationnel sur mesure**

La formation correspond aux actions, moyens, techniques et supports planifiés qui permettent et aux employés d'améliorer leurs connaissances, leurs comportements, leurs attitudes, leurs habilités et leurs capacités morales. Ces derniers sont nécessaires à la fois pour atteindre les objectifs de l'organisation et des objectifs personnels ou sociaux, pour s'adapter à leurs environnements et pour accomplir de façon adéquate leurs tâches actuelles et futures.<sup>312</sup> Il s'agit de la méthode la plus utilisée, pour conduire l'apprentissage organisationnel et créer des compétences dans toutes leurs dimensions (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

La formation du personnel poursuit différentes finalités : initiation, maintenance, perfectionnement, promotion, recyclage, prévention ou encore reconversion des salariés. Elle constitue, de ce fait, un enjeu majeur qu'aucune entreprise ne peut ignorer.

#### **2.1.1. La formation du personnel : un pilier du développement des compétences organisationnelles**

La formation s'avère l'un des moyens les plus redoutables pour développer les compétences au sein des organisations. Elle vise l'acquisition de savoirs propres et facilite l'adaptation des individus et des groupes à leurs environnements professionnels. Elle contribue également à la réalisation des objectifs de l'organisation, tels que :

- L'augmentation de la production et de la productivité des travailleurs ;
- L'amélioration du climat social par la satisfaction, l'intégration et la motivation des employés ;
- La lutte contre l'inadaptation et l'inertie dues à l'évolution des métiers ;

---

<sup>312</sup> SEKIOU L. et al., « La gestion des ressources humaines », 2<sup>ème</sup> édition, De Boeck, Belgique, 2007, p.336.

- L'adaptation aux exigences de l'environnement toujours changeant ;
- Le développement de la capacité de répondre aux nouvelles conditions de croissances économiques (évolution technologique, internationalisation, etc.) ;
- L'enrichissement et l'élévation des niveaux d'instructions propres aux marchés du travail interne et externe à l'entreprise ;
- La contribution au programme d'expansion et à la politique d'acquisition des ressources humaines<sup>313</sup>.

De plus, il est possible de distinguer trois types de formation, qui répondent à des objectifs distincts de l'organisation. Il s'agit de :

**-La formation qualifiante :** qui a pour objectif l'acquisition ou l'amélioration des compétences en l'absence de profil adéquat disponible, la maîtrise du métier (polyvalence) et de développement des capacités d'administration et de management.

**-La formation spécifique :** répondant à un besoin précis, elle est à vocation opérationnelle immédiate, dans une perspective de long terme, telle que la formation/investissement, qui s'intègre dans la stratégie de l'entreprise et bénéficie, de ce fait de moyens importants.

**-La formation accessoire :** celle-ci accompagne un changement de technologie, l'avènement de nouveaux produits ou de nouveaux marchés (mondialisation) et de nouvelles lois (règles de l'organisation mondiale du commerce)<sup>314</sup>.

Enfin, nous estimons que le lien entre formation et compétence est clairement établi. En créant les compétences dans toutes leurs dimensions, cette dernière apparait comme le terrain prédictible de la logique compétence.

### **2.1.2. La formation au profit de l'apprentissage organisationnel**

La formation du personnel s'insère dans une démarche d'apprentissage dans l'activité collective de travail. Elle fait de l'être humain un facteur clé de succès et semble être un point majeur, dans la mesure où elle agit sur les compétences de l'individu, permet de les renforcer et les développer, à travers la modification de son système cognitif et ce pour réaliser un changement dans son comportement. Elle est fondée sur trois dimensions essentielles :

---

<sup>313</sup> DEJOUX C., 2013, op.cit., p.90.

<sup>314</sup> DAYAN A., « Manuel de gestion », éditions Ellipses Marketing, Paris, 1999, p.565.

**-Adaptabilité** : c'est-à-dire que les capacités d'apprentissage individuels doivent être entretenues par la formation, dans la mesure où celle-ci lui permet d'être capable de faire face aux changements technologiques et organisationnels ;

**-Développement psychosocial** : la formation constitue un outil de développement de l'individu, car elle permet d'enrichir et de renforcer ses connaissances à travers des relations interpersonnelles et la confrontation à des échanges en milieu de travail ;

**-Développement des compétences**: car elle assure le maintien de l'employabilité du personnel, en développant des compétences au marché de travail<sup>315</sup>.

De plus, la formation consiste à rendre les employés capables de faire face aux problèmes rencontrés par l'organisation et de diagnostiquer les opportunités qu'elle détient. Elle assure une transmission de l'expérience et des façons de faire à celle-ci. Elle permet également de conserver l'expertise à l'interne.

Néanmoins, il convient de rappeler que la formation est un processus organisationnel et l'apprentissage est plutôt un processus d'ordre individuel, qui se construit socialement. De ce fait, il ne s'agit pas d'une simple relation de cause à effet, mais de relation plus profonde, qui porte sur la réciprocité et l'interdépendance :

D'une part, l'apprentissage organisationnel est considéré comme un processus perpétuel de création et de destruction de connaissances, tandis que la formation renvoie à une situation d'initiatives collective (de l'ensemble des employés), dont l'objectif est l'atteinte d'une meilleure maîtrise et compréhension des pratiques de travail ;

D'autre part, l'apprentissage organisationnel est une activité continue inhérente aux expériences quotidiennes et ne se limite pas au cadre formel de formation<sup>316</sup>.

En somme, il importe d'avancer, qu'une politique axée sur la formation et le développement professionnel indique que l'organisation accorde de l'importance à l'apprentissage. Ce faisant, pour que cette formation contribue réellement à l'efficacité professionnelle, il est nécessaire que ses actions soient intégrées dans une perspective

---

<sup>315</sup> DEJOUX C., 2013, op.cit., p.91.

<sup>316</sup> GARRICK (1998) propose la notion d'apprentissage informel qui correspond à l'apprentissage résultant des occasions spontanées et produit dans la vie courante de l'individu.

systémique plus globale, d'une part et que des conditions spécifiques à son déroulement soient réunies, d'autre part<sup>317</sup>.

### **2.1.3. Mise en place d'une action de formation**

La formation du personnel repose sur le concept d'apprentissage, qui renvoie à l'identification de la formation des objectifs, ainsi qu'à l'application des principes d'apprentissage à travers diverses méthodes. Elle doit être réalisée selon un plan préétabli et nécessite la participation de l'ensemble des employés dont dispose l'entreprise. Cette action est effectuée via quatre phases essentielles, à savoir : l'identification et l'analyse des besoins en formation, la planification et la conception de celle-ci, son lancement et enfin, l'évaluation et le suivi du plan de formation (post-formation)<sup>318</sup>.

#### **2.1.3.1. Identification et analyse des besoins en formation**

Pour qu'un processus de formation soit efficace et de bonne qualité, il importe, *à priori*, de décrire ses besoins. Dit autrement, il s'agit de recueillir les problèmes à résoudre, en ayant recours à la formation. Cette première étape consiste à analyser les besoins provenant de l'écart entre la situation actuelle ; « ce qui est » et la situation souhaitée par l'organisation ; « ce qui devrait être ». Celui-ci résulte d'une absence ou d'un manque de compétences essentielles ou requises<sup>319</sup>.

Les besoins en formation sont induits naturellement par plusieurs facteurs (endogènes et exogènes). Ces derniers sont représentés dans la figure n°12.

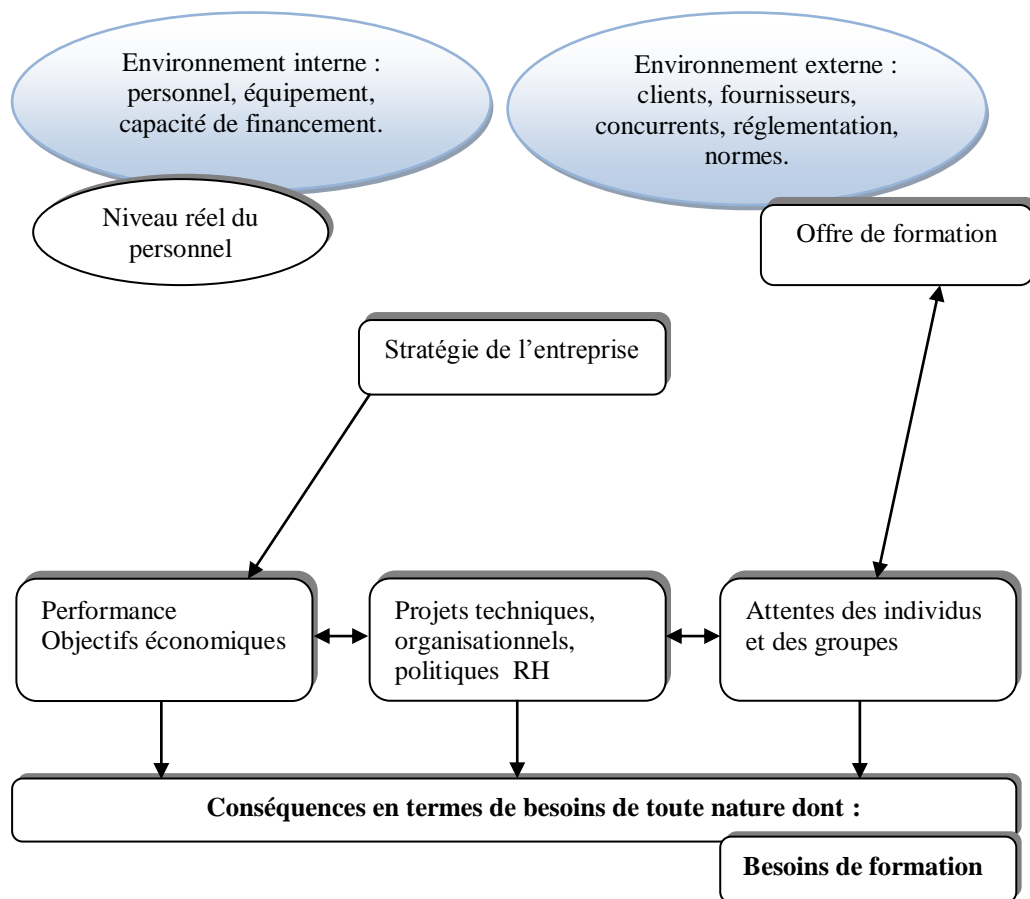
---

<sup>317</sup> PERETTI J.M., « FAQ ressources humaines », édition Dunod, Paris, 2006, p.103.

<sup>318</sup> MEIGNANT A., « Manager la formation », 4<sup>ème</sup> édition Liaisons, Paris, 1997, p.141.

<sup>319</sup> Idem, p.142.

Figure n°12 : Facteurs inducteurs des besoins en formation



Source: MEIGNANT A., 1997, op.cit. , p.142.

### 2.1.3.2. Planification et conception de la formation

Une fois que les besoins en formation sont identifiés et analysés, cette deuxième étape conduit à formaliser le projet de formation. Cela se concrétise par l'élaboration d'un plan de formation, qui constitue un élément majeur de management des compétences.

Le plan de formation désigne « *un ensemble cohérent et coordonné des actions de formation nécessaires pour résoudre les problèmes de compétences existant dans l'entreprise et satisfaire ses besoins de formation. Elles sont décrites en termes de cahiers de charge* »<sup>320</sup>. Il permet de consolider la situation existante, d'accompagner et faciliter les changements au sein des organisations, mais aussi, de préparer l'avenir à court, moyen et long terme.

<sup>320</sup> MEIGNANT A., 1997, op.cit., p.221.

Partant de ce postulat et s'inscrivant dans une démarche d'élaboration d'un plan de formation, un enchaînement d'étapes est alors suivi et respecté<sup>321</sup>. On distingue principalement :

- L'identification des compétences requises ;
- L'identification des besoins de compétences, à travers l'écart constaté entre compétences requises et réelles ;
- Le choix et la sélection des besoins de compétences, susceptibles de faire l'objet d'une démarche de formation ;
- L'élaboration des cahiers de charges des actions de formation<sup>322</sup>.

### **2.1.3.3. Lancement de la formation**

En vue de réaliser un plan de formation, plusieurs formes peuvent être programmées, à savoir : la formation interne, externe, ou encore, le stage au sein de l'organisation. Une fois établi, celui-ci prend place à tous les niveaux : directeurs, responsables d'action, personnel concerné de direction des ressources humaines, membres du comité de l'entreprise et la commission formation. Il concerne, de ce fait, un nombre élargi d'acteurs, qui joue le rôle de régulateur et/ou réalisateur.

Dans un souci de réalisation de plan de formation efficace, le responsable d'action est amené à opérer, tout en respectant les séquences suivantes :

- Analyse de la demande de formation ;
- Prise en compte du degré d'adhésion des futurs formés ;
- Définition d'une stratégie et choix des moyens ;
- Construction d'un plan de changement ;
- Formulation précise des objectifs ;
- Relevé des moyens disponibles et des conditions de réalisation ;
- Détermination des méthodes d'évaluation ;
- Elaboration du cahier de charges ;
- Achat éventuel de service externe ;
- Planning des sessions ;
- Lancement des stages et animations ;
- Suivi de la mise en pratique sur le terrain ;

---

<sup>321</sup> Se référer au chapitre II (sous section 2.2.3.).

<sup>322</sup> Guy LEBOTERF définit le cahier de charge comme étant « un ensemble de chapitres de la demande de formation et des spécifications concernant les modalités de réalisation de l'action de formation ».

-Evaluation des différents objectifs<sup>323</sup>.

Les responsables formateurs jouent également un rôle de régulateurs au sein de l'organisation, dans la mesure où ils réalisent un suivi d'action, font le point et communiquent à la direction concernée l'avancement du plan de formation, tout en apportant les informations utiles au suivi administratif<sup>324</sup>. Pour Jacques SOYER, le suivi d'action de formation est « *un ensemble des opérations ayant pour objet le transfert de la formation dans la situation de travail et la recherche d'un nouvel état d'équilibre du système* »<sup>325</sup>.

Néanmoins, il convient de distinguer entre le suivi d'action d'une formation concentrée dans le temps, qui se limite à un suivi de la mise en pratique en fin d'action (sans aucune alternance) et le suivi d'action d'une formation sur une période plus longue, qui nécessite une bonne utilisation de l'alternance par les responsables des lignes du plan de formation. Celui-ci est alors distribué dans le temps à une nouvelle situation de l'équilibre, qui elle-même utilise des compétences nouvelles. Le rôle de régulateur social par rapport aux autres membres présents dans le système du formé, est ainsi, attribué aux formateurs de cette étape d'action.

#### **2.1.3.4. Evaluation et suivi post-formation**

Il est essentiel pour toute organisation de procéder à une évaluation de la formation et de comparer les objectifs d'apprentissages aux rendements obtenus sur ses investissements (en termes d'énergie, de temps, de capital financier et de ressources). Elle permet de découvrir si les objectifs de formation ont été atteints, d'évoluer la politique de formation, tout en apportant des modifications sur les erreurs survenues lors de l'identification des besoins. Elle permet également de prendre des décisions concernant le programme transmis et les programmes futurs. Le tableau ci-après met en exergue les différents niveaux possibles d'évaluation de la formation et leurs objectifs.

---

<sup>323</sup> MEIGNANT A., 1997, op.cit., p.222.

<sup>324</sup> C'est le fait de suivre la gestion prévisionnelle de la formation avec les différentes structures de l'organisation, dans le retrait et le départ en formation d'un certain nombre de collaborateurs et les dispositions conséquentes. Le responsable de formation doit suivre la réalisation et la préparation de certains documents (convocation, convention de stage, comptes-rendus d'évaluation), ainsi que le déroulement de la formation tant sur le disciplinaire (à l'exemple de l'assiduité), que sur le plan pédagogique (enseignement théorique et pratique).

<sup>325</sup> SOYER J., « Fonction formation », édition organisation, Paris, 2003, p.246.

Tableau n° 14: Les niveaux d'évaluation de la formation

Niveau d'évaluation	Objectifs
<b>Evaluation des réactions</b>	-connaître le degré de satisfaction des stagiaires ; -détecter si l'un des objectifs visés par la formation est atteint ; -améliorer le formateur sur certains points.
<b>Evaluation des acquis</b>	-identifier les connaissances et les compétences, qui ont été acquis par les stagiaires -elle ne peut être effectuée sur papier quand il s'agit d'évaluer l'acquisition de certains savoir-faire.
<b>Evaluation des effets organisationnels</b>	-identifier les évolutions d'un service d'un département en matière de production et de productivité ; -les variables sur lesquelles l'entreprise peut identifier les évolutions sont définies avant l'envoi en formation.
<b>Evaluation des activités de travail</b>	-analyser les effets de formation sur le travail du collaborateur (évaluation des évolutions de leurs façons de faire et de leurs performances) ; -les attentes de la formation sont en termes de performances.

Source : Auteure.

Enfin, il importe d'avancer que la mise en place des formations au sein des organisations implique directement de redonner une place primordiale au travail. Les salariés sont contraints de repenser leur travail, leur manière d'exercer dans le poste, de réfléchir à des objectifs et à la finalité de leur emploi.

## 2.2. La motivation et l'implication du personnel : un levier orienté vers les objectifs de l'organisation

En vue de conduire les collaborateurs à des comportements orientés vers son objectif, l'organisation fait appel à deux pratiques complémentaires et nécessaires : la motivation et l'implication du personnel.

La définition admise de la motivation consiste à la décrire comme étant « *le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* »<sup>326</sup>. Il s'agit de ce fait, d'un concept multidimensionnel, qui englobe un processus permettant à priori de connaître les besoins du personnel, afin de savoir comment le motiver, en faisant appel aux techniques de stimulation et de motivation.

<sup>326</sup> VALLERAND R.J. et THILL E.E., « Introduction au concept de motivation », in VALLERAND R.J. et THILL E.E. (Eds), « Introduction à la psychologie de la motivation », Laval, Editions études vivantes, Québec, 1993, p.18.

LEVY-LEBOYER soutient cette idée et explique qu'être motivé se définit par le fait de tracer un objectif bien déterminé, d'accepter de conjuguer ses efforts en continu et avec persévérance pour que l'objectif visé au départ soit réalisé<sup>327</sup>.

### **2.2.1. Typologie de motivation**

Le survol des diverses définitions de la motivation met en relief l'existence de deux types de celle-ci : une motivation intrinsèque liée aux facteurs internes à l'individu et une motivation extrinsèque, qui provient de facteurs externes à celui-ci.

#### **2.2.1.1. La motivation intrinsèque**

La motivation intrinsèque est une action conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que porte un individu à ce qu'il fait, sans attendre une récompense externe. Dit autrement, celui-ci est considéré intrinsèquement motivé, lorsque la raison de ses agissements découle d'une relation directe entre lui-même et la tâche qu'il accomplit (à l'exemple de la curiosité et de l'autodétermination à atteindre un objectif précis dans le travail) et non pas d'un facteur extérieur, pouvant l'influencer.

#### **2.2.1.2. La motivation extrinsèque**

Etant plus simple à comprendre et plus répandue que la motivation intrinsèque, ce type de motivation est généralement lié à l'environnement immédiat de l'individu, ou bien, à un environnement extérieur à l'exercice en cours. Est motivé extrinsèquement tout individu subissant une circonstance extérieure à lui, telle que les récompenses suite à la réalisation d'un travail, les rémunérations, les pressions sociales et les menaces de perte d'emploi<sup>328</sup>.

### **2.2.2. Théories du contenu motivationnel**

Les noms de MASLOW et HERZBERG viennent naturellement à l'esprit, lorsque l'on fait référence aux théories, qui s'intéressent au contenu de la motivation (par besoins ou par facteurs). A travers leurs analyses, ces auteurs tentent de répondre à une question principale, qui est: Qu'est ce qui motive les individus à travailler ?

---

<sup>327</sup> LEVY-LEBOYER C., « La motivation au travail », « Modèles et stratégies », 3<sup>ème</sup> édition, éditions d'Organisation, Paris, 2006, p.17.

<sup>328</sup> Idem, p.17.

### 2.2.2.1. Théorie des besoins de MASLOW (1954)

Le modèle de MASLOW A. s'intéresse aux aspects de la motivation humaine et avance que tout individu est suscité par la volonté de satisfaire ses besoins. Ces derniers sont classés dans une pyramide, où une hiérarchie composée de cinq paliers est respectée : besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et de réalisation de soi (accomplissement). Dès lors, il considère que l'individu peut hiérarchiser et satisfaire ses besoins selon un ordre de priorité, qu'il a établi et propose les principes suivants :

- L'homme est un « *wanting* animal », dont les désirs ne sont jamais satisfaits ;
- Les besoins non satisfaits motivent ;
- L'homme est incité par une diversité de besoins ;
- Ces besoins sont organisés de façon hiérarchique ;
- Chaque besoin ne peut être assouvi, que lorsque les étages inférieurs l'ont été<sup>329</sup>.

### 2.2.2.2. Théorie bi-factorielle de HERZBERG (1959)

HERZBERG F. estime qu'absence de satisfaction ne signifie pas pour autant insatisfaction. Plus précisément, son travail de classification lui a permis d'avancer que toute motivation repose sur une satisfaction optimale, qui est induite par deux types de facteurs :

**-Des facteurs moteurs, psychologiques ou internes :** ce sont des facteurs de motivation, parce qu'ils ont la capacité d'apporter de la satisfaction aux individus. Il s'agit de besoins, très personnels, que l'individu va chercher à combler et qui se réfèrent à son épanouissement, tels que l'accomplissement ou la sensation d'avoir réalisé une bonne action, la responsabilité et la reconnaissance du travail effectué.

**-Des facteurs d'hygiène, physiologiques ou externes,** qui ne produisent que de l'insatisfaction et du mécontentement, s'ils ne sont pas maîtrisés. Ils font partie des conditions de travail nécessaires, mais non suffisantes à l'équilibre de l'individu. Parmi ces facteurs, nous pouvons distinguer : les conditions de travail (sécurité de l'emploi, conditions de vie dans l'entreprise), les relations entre collègues, la rémunération et la politique et l'administration de l'entreprise<sup>330</sup>.

---

<sup>329</sup>ROBBINS S. et JUDGE T., op.cit., p.197.

<sup>330</sup> Idem, p.200.

### **2.3. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences : une démarche centrée sur les compétences**

Comme nous l'avons évoquée précédemment<sup>331</sup>, la GPEC est une démarche d'anticipation des futurs possibles de l'organisation, en termes d'emplois et de compétences, à la fois sur le plan individuel et collectif et ce tout en tenant compte des problématiques liées à son environnement interne et externe. « *C'est une gestion prévisionnelle des emplois qui se donne la souplesse d'adapter les salariés, en faisant évoluer leurs compétences suivant les besoins organisationnels* »<sup>332</sup>.

#### **2.3.1. Objectifs et finalités de la GPEC**

La GPEC peut être mise en place au sein des organisations, afin d'atteindre des objectifs différents ou complémentaires. Elle est axée sur des finalités, qui s'articulent autour de trois grandes parties: la gestion prévisionnelle ou prospective, la gestion des emplois et la gestion des compétences.

##### **2.3.1.1. Les objectifs de la GPEC**

L'abondance de la littérature sur la GPEC soulève l'importance accordée à ce dispositif de GRH par les organisations. En effet, il s'agit d'une réflexion stratégique qui s'inscrit dans le développement organisationnel et qui vise principalement :

- l'anticipation de l'adaptation des compétences aux changements économiques et technologiques ;
- l'adaptation entre les facteurs de compétitivité, organisation qualifiante et développement des compétences des salariés ;
- une meilleure sauvegarde de l'employabilité des collaborateurs et leur accompagnement<sup>333</sup> ;
- l'optimisation de la gestion des carrières, à travers l'implication du salarié à son développement professionnel<sup>334</sup> ;
- une meilleure réponse aux exigences stratégiques de l'entreprise, en optimisant la gestion des ressources humaines ;

---

<sup>331</sup> Se référer au chapitre II : la direction des ressources humaines : A la fois « capital risquer » et ingénieur financier.

<sup>332</sup> SAURET C. et THIERRY D., « La gestion prévisionnelle et préventive de l'emploi et des compétences », édition l'Harmattan, Paris, 1993, p.8.

<sup>333</sup> LETHIELLEUX L., « L'essentiel de la gestion des ressources humaines 13<sup>ème</sup> édition, collection Gualino, édition L'extenso, Paris, 2019, p.50.

<sup>334</sup> DEJOUX C., 2008, op.cit., p.61.

- la réduction des écarts entre les besoins et les ressources humaines de l'entreprise ;
- une meilleure sélection et programmation des actions d'ajustements.

### **2.3.1.2. Finalités et dimensions de la GPEC**

La GPEC s'articule autour de plusieurs finalités, qui correspondent à la gestion des ressources humaines dans un contexte prospectif ou prévisionnel, à la gestion des emplois et enfin, à la gestion des compétences.

En effet, la démarche de la GPEC s'inscrit dans une double logique : d'une part, elle garantit à l'organisation une place sur le marché, en lui assurant une meilleure compétitivité, efficacité et efficaciaité dans son fonctionnement et d'autre part, elle permet d'avoir une vision claire de l'évolution des métiers, des emplois et des compétences du personnel dont elle dispose. Cet objectif devrait être soumis à certaines conditions, telles que : la possession d'un cadre de travail défini et d'une compétence dans un domaine déterminé, des conditions de travail satisfaisantes et des perspectives en termes de déroulement de carrières<sup>335</sup>.

#### **a. Finalité d'une gestion prospective**

Afin de se libérer des incertitudes de l'avenir et des contraintes dues aux perpétuels changements, l'organisation prévoit une gestion prévisionnelle, appelée également gestion prospective. Celle-ci correspond à un regard sur l'avenir, qui est destiné à apporter une vision plus claire à la situation actuelle. Elle correspond à un panorama des futurs possibles d'un système destiné à éclairer les conséquences des stratégies d'action envisageables. Partant de ce postulat, trois attitudes susceptibles d'être adoptées par l'organisation, pour faire face à cette incertitude sont observées, à savoir:

- une attitude passive, qui consiste tout simplement à subir le changement ;
- une attitude réactive, dans laquelle l'entreprise réagit suite au changement ;
- une attitude prospective, qui est à la fois réactive et proactive. Celle-ci consiste à se préparer à un changement anticipé, mais aussi, à agir, en vue de provoquer le changement souhaitable<sup>336</sup>.

---

<sup>335</sup> BENCHERQUI D.B., LE FLANCHEC A. et MULLENBACH A., op.cit., p.18.

<sup>336</sup> GILBERT P., « La gestion prévisionnelle des ressources humaines », édition La Découverte, Paris, 2006, p.55.

Partant de ce postulat, la gestion prospective ne se limite pas à la prédiction de l'avenir, mais permet également, de construire un plan stratégique rationnel. L'organisation doit développer à la fois, des capacités d'adaptation et des aptitudes à engendrer et anticiper le changement. Il ne s'agit plus de réaction au changement, mais plutôt d'action sur celui-ci. De plus, l'action dans le court terme, s'inscrit alors dans un projet à long terme, afin de devenir une véritable stratégie d'entreprise.

### **b. Finalités de la gestion prévisionnelle des emplois**

La gestion prévisionnelle des emplois correspond aux méthodes, visant à identifier l'évolution ou les éventuels changements, qui peuvent apparaître dans les contenus et la structure des métiers, des qualifications et des emplois et qui sont jugés nécessaires au regard des activités et objectifs de l'entreprise. Celle-ci porte essentiellement sur l'équilibre démographique des effectifs et le maintien des emplois, dans l'action présente, mais aussi, dans une perspective à long terme<sup>337</sup>.

### **c. Finalités de la gestion prévisionnelle des compétences**

Selon KERLAN F., « *la gestion prévisionnelle des compétences correspond aux méthodes, qui s'intéressent à l'évolution et au développement des capacités individuelles, réparties dans une population donnée [...] Il s'agit ici, de l'offre de travail (par les salariés) dans ses aspects qualitatifs* »<sup>338</sup>.

Par ces méthodes, l'organisation vise à obtenir : l'amélioration et le développement des compétences du personnel, la reconnaissance des valeurs professionnelles, l'adhésion des employés à une démarche cohérente d'anticipation individuelle et collective et enfin, la construction et l'évolution d'un répertoire des métiers et des compétences, en fonction des besoins futurs de l'entreprise.

### **2.3.2. Quelles conditions pour une GPEC réussie ?**

La GPEC est un processus complexe, qui exige une réflexion préalable et un travail préparatoire. Pour mener à bien une telle démarche, il est nécessaire de mettre en œuvre un ensemble de conditions, qui permettent d'assurer son bon déroulement.

<sup>337</sup> BENCHERQUI D.B., LE FLANCHEC A. et MULLENBACH A., op.cit., p.19.

<sup>338</sup> KERLAN F., « Guide pour la GPEC », 3<sup>ème</sup> édition, édition d'Organisation, Paris, 2004, p.17.

### **2.3.2.1. Définir une stratégie de l'entreprise juste et claire**

Le projet de la GPEC résulte de l'initiative de la direction générale, qui statue sur l'orientation stratégique de l'organisation, sur le court et/ou moyen terme. Autrement dit, il découle de la volonté des dirigeants d'anticiper les évolutions stratégiques, technologiques et humaines de leur entreprise. A cet effet, la GPEC doit être clairement définie et formalisée, en mettant en avant certains axes de développements prioritaires.

### **2.3.2.2. Impliquer tous les acteurs à la GPEC**

La mise en place de la démarche GPEC nécessite la mobilisation de la direction des ressources humaines (DRH), des managers et des collaborateurs de l'entreprise. La GPEC a pour objectif, en interne, d'imbriquer la stratégie à long terme avec l'évolution des collaborateurs, leur bien être, mais aussi avec les politiques économiques et sociales sur un plan géographique et/ou sectoriel.

Par ailleurs et dans le souci d'assurer une cohésion globale au sein des organisations, managers et partenaires sociaux (direction, représentants du personnel, institutionnel, etc.) devraient être informés de l'ensemble des actions mises en œuvre, en vue de leur permettre de parvenir à un diagnostic partagé. La GPEC doit être également expliquée aux salariés, pour obtenir leur adhésion à la démarche.

### **2.3.2.3. Suivi et évaluation des actions menées**

La GPEC est une démarche qui permet à l'organisation d'engager des actions nécessaires, en vue d'aligner ses besoins avec les ressources humaines correspondantes, dans la situation actuelle et future. Celles-ci peuvent être sous plusieurs formes (mobilité interne/mutation, évolutions/formations, etc.). Néanmoins, il est à signaler que la perception de la GPEC comme étant équitable et claire par l'ensemble des acteurs de l'organisation, nécessite un suivi régulier tout au long du processus<sup>339</sup>.

---

<sup>339</sup>GUERRERO F., « Les outils des RH - Les savoirs faire essentiel en GRH », 2<sup>ème</sup> édition, éd. Dunod, Paris, 2009, p. 45.

### **2.3.3. Enjeux et contraintes de la GPEC**

Par son caractère prévisionnel, la GPEC s'avère difficile à mettre en œuvre... Dans un contexte économique très mouvant, il est jugé difficile, voire impossible de prévoir l'ensemble des mutations auxquelles l'organisation peut être confrontée, tout au long de son existence (évolutions technologiques, concurrences, marchés, etc.).

Par le fait que la GPEC relève de l'initiative des dirigeants, DRH, experts et autres acteurs, celle-ci suppose des investissements coûteux (formalisation des règles, d'outils, etc.) et peut être parfois peu compréhensible par les opérationnels.

Partant de ce postulat et s'inscrivant dans une logique prospective, la GPEC se trouve face à deux contraintes :

#### **2.3.3.1. Contrainte liée aux risques et à l'incertitude de la GPEC**

La GPEC comporte une part de risques et d'incertitudes, dans la mesure où la situation de l'organisation et ses objectifs sont évolutifs dans le temps, tandis que les décisions qu'elle a arrêté précédemment n'ont pas abouti aux résultats prévus (tant sur le plan qualitatif que quantitatif) et n'auront pas nécessairement lieu, suite aux changements et aléas futurs de celle-ci. Ainsi, même si ses prévisions ont peu de chance de se réaliser, l'organisation doit prévoir et regarder l'avenir. La GPEC s'avère indispensable pour les solutions aux problèmes de demain.

Dans le même ordre d'idées, cette démarche est susceptible de créer une tension entre sa perception en interne par les acteurs sociaux de l'entreprise et l'adaptation de son personnel, d'une part, et l'image sociale externe perçue par les pouvoirs publics, les médias, les actionnaires actuels ou potentiels, d'autre part<sup>340</sup>.

#### **2.3.3.2. Contrainte liée au temps**

La GPEC est une méthode conçue, en vue d'anticiper les besoins de l'entreprise en ressources humaines, à court et moyen terme. Ces derniers auront des conséquences sur les actions en matière de recrutement, de formation, de mobilité, d'organisation du travail, d'évaluation et de gestion de carrière.

---

<sup>340</sup> BENCHERQUI D.B., LE FLANCHEC A. et MULLENBACH A., op.cit., p.18.

Prévoir ses besoins en ressources humaines nécessite la prise en compte d'un décalage de temps, qui correspond aux délais de mise en œuvre des décisions ainsi qu'à leurs financements. Cette tâche est plus complexe du fait que l'entreprise apporte des solutions à court terme, qui se déroulent et ont des effets sur le moyen terme (à l'exemple du licenciement massif des salariés en cas de crise). Elle est donc, contrainte d'apporter le juste équilibre entre l'ajustement des compétences du personnel et la maîtrise des situations de changements<sup>341</sup>.

#### **2.4. Le management par la qualité totale (TQM) : une des voies de l'apprentissage organisationnel**

Le management par la qualité totale peut constituer une des voies d'apprentissage au sein des organisations. C'est un système de management basé sur une démarche de progrès permanent. Il consiste à employer des ressources humaines et méthodes quantitatives pour une gestion et une amélioration des produits et services de la compagnie, mais aussi des processus de travail à travers lesquels ils sont élaborés et ce, en gardant comme principal objectif : la satisfaction des besoins des clients<sup>342</sup>.

Le TQM désigne alors, la mise en œuvre d'un projet d'entreprise reposant sur une démarche qualité, qui tend à mobiliser tous ses membres, afin d'améliorer la qualité de ses produits et services, la qualité de son fonctionnement et la qualité de ses objectifs.

De plus, la gestion de la qualité est définie par les normes ISO comme « *un ensemble d'activités de la fonction générale du management, qui détermine la politique qualité, les objectifs et les responsabilités et les met en œuvre par des moyens, tels que la planification de la qualité, l'assurance de la qualité et l'amélioration de la qualité dans la cadre du système qualité* »<sup>343</sup>.

##### **2.4.1. La qualité: une responsabilité de tous les acteurs de l'organisation**

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le TQM repose dans sa configuration sur l'amélioration progressive et continue de niveau de qualité de produit de l'entreprise<sup>344</sup>. Ce dernier devient un véritable avantage concurrentiel ; un facteur clé de performance, qui ne

---

<sup>341</sup> BENCHERQUI D.B., LE FLANCHEC A. et MULLENBACH A., op.cit., p.19.

<sup>342</sup> BRILMAN J., « Les meilleures pratiques de management », 3<sup>ème</sup> éd., éditions d'Organisation, Paris, 2001, p.219.

<sup>343</sup> ARAB A., op.cit., p.22.

<sup>344</sup> On entend par qualité « un ensemble de propriétés et caractéristiques d'un produit qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins exprimés ou implicites ».

peut être appréhendé sans l'implication de la direction générale et l'adhésion de toute l'entreprise<sup>345</sup>.

En effet, l'organisation remet en cause sans cesse son fonctionnement, pour s'adapter à de nouvelles opportunités. A tout moment et à tous les niveaux, celle-ci devrait s'adapter à son environnement, aux circonstances nouvelles et répondre aux besoins de sa clientèle.

Dans ce sens, elle s'inscrit dans un processus d'amélioration continue, qui s'appuie sur l'ensemble des acteurs de l'entreprise. Ce dernier repose sur l'idée que le concept de qualité doit être perçu comme un état d'esprit, que tout le personnel devrait avoir, pour apporter des solutions permettant de progresser et de contribuer à sa performance globale.

Par ailleurs, la qualité totale est une conception large, qui intègre des activités portant à la fois sur « les produits » et « les non produits », en recourant à la qualité interne et externe. Elle a pour objectif de satisfaire les besoins implicites des clients, de l'entreprise en termes de rentabilité et de compétitivité, mais aussi de satisfaire l'ensemble de son personnel, tout en respectant l'intérêt général.

#### **2.4.2. La certification de l'entreprise: un dispositif au service de l'apprentissage organisationnel et de la gestion des connaissances**

De nombreux travaux ont été réalisés sur la certification et la normalisation, qui sont devenues des éléments omniprésents dans plusieurs secteurs d'activité (transport, automobile, aéronautique, etc.) et qui se voient comme les meilleurs moyens pour améliorer la qualité dans l'entreprise, voire un signal de qualité de celle-ci<sup>346</sup>.

Néanmoins, il convient de distinguer entre les deux concepts : la certification désigne une attestation de conformité d'une entité à des normes, par un organisme tiers, tandis que la normalisation traduit un processus d'élaboration et de production de documents de référence, c'est-à-dire de normes.

« *La certification est une procédure par laquelle une tierce partie donne une assurance écrite qu'un produit, un processus ou un service est conforme à des exigences spécifiques* »<sup>347</sup>. Cette définition permet de distinguer trois types de certification possibles :

---

<sup>345</sup> CANARD F., « Management de la qualité », éditions Lextenso, Paris, 2009, p.183.

<sup>346</sup> Parmi les chercheurs sur la question, nous citons FROMAN, 1986 ; GAVA M.J., 1996 ; SIMMONS B.L., 1999 ; BERNADI, 2001, CORBETT et ses collaborateurs, 2005.

<sup>347</sup> GRENARD A., « Normalisation, certification : quelques éléments de définition », in Revue d'Economie Industrielle, n°75, 1<sup>er</sup> trimestre 1996, p.54.

une certification de personne ou de compétences<sup>348</sup>, une certification de produit qui se traduit par l'apposition d'une marque et une certification d'entreprise qui répond aux exigences réglementaires des normes internationales de la série ISO 9000.

La certification est une preuve de confiance, puisqu'elle permet de réduire l'incertitude entre les partenaires dans une organisation. Les clients et tout autre prestataire susceptibles d'avoir des relations avec une organisation, devront disposer d'un maximum d'informations relatives à celle-ci<sup>349</sup>. Ce qui leur permettra dans un second temps, d'évaluer les systèmes de management de qualité (SMQ) relatifs à des référentiels normatifs mis en œuvre (les normes ISO<sup>350</sup>) et de prendre des décisions.

Dans cet ordre d'idées, nous nous intéressons dans le présent travail à la mise en exergue du rôle de la démarche qualité et par là, de la certification dans l'efficacité des processus opérationnels des organisations. Dit autrement, la certification est-elle un outil performant de gestion de la connaissance ? Existe-t-il un lien entre apprentissage organisationnel et processus de certification ?

Nous avons évoqué précédemment les travaux de NONAKA, qui portent sur les modes de conversion des connaissances au sein des organisations, ainsi que les diverses dynamiques d'apprentissage qui les accompagnent<sup>351</sup>.

Par ailleurs, plusieurs recherches avancent que le processus de certification de l'entreprise aboutit à une formalisation des procédés et processus de travail, en vue de permettre une codification des nouvelles connaissances : il s'agit d'une externalisation de celles-ci (de connaissances tacites vers connaissances explicites). Ce qui correspond au passage d'un apprentissage individuel vers un apprentissage collectif, en accumulant les connaissances induites par la mise en œuvre des normes d'assurance qualité. On passe alors à une réflexion collective et une interaction entre les individus. Ce faisant, l'impact

---

<sup>348</sup> Voir chapitre II : 2.2.3.2. Evaluation des compétences acquises.

<sup>349</sup> Ces actions de certifications ou encore de standardisation sont analysées dans la théorie d'agence.

<sup>350</sup> Les normes ISO définissent les modalités d'un système de management de la qualité et exigent que les compétences du personnel soient connues et évaluées, pour s'assurer de l'efficacité de réalisation de leurs activités.

<sup>351</sup> Evoqué précédemment (chapitre II).

du processus de certification sur l'apprentissage organisationnel dépend de la possibilité laissée aux acteurs de développer un apprentissage individuel<sup>352</sup>.

De plus, la façon dont les documents du système management de la qualité (SMQ) sont perçus et conçus au sein de l'organisation va influencer la dynamique d'apprentissage. Cette dernière se manifeste dans le passage de l'apprentissage en simple boucle, qui se résume à l'apprentissage de code qualité (norme), à l'apprentissage en double boucle, qui se traduit par la capitalisation des connaissances acquises durant la pré-certification, pour s'en servir, en vue de guider les entreprises certifiées vers le TQM<sup>353</sup>.

En somme, il importe de rappeler que les travaux sur la question estiment que la certification remplit le rôle de cadre à la codification et à la circulation des connaissances dans l'organisation (en permettant la codification des savoirs- faire dans les procédures de travail). Elle constitue, de ce fait, un dispositif qui répond à un double objectif : apprentissage organisationnel et gestion des connaissances.

## **2.5. Les technologies de l'information et de la communication : un outil facilitateur de l'apprentissage organisationnel**

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) correspondent à « *un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines* »<sup>354</sup>. Elles sont de ce fait, à la base de l'économie du savoir et constituent une source d'avantage pour l'entreprise sur le plan économique et social.

En effet, les TIC permettent de réduire des coûts de stockage et de reproduction par substitution du traitement automatisé des données au traitement manuel. Elles servent également, de support aux organisations, qui visent la flexibilité et ce, à travers la

---

<sup>352</sup>LAMBERT G. et OUEDRAOGO N., « Nouvelles régulations, Normalisation et Dynamique des organisations », 3<sup>ème</sup> édition du colloque métamorphose des Organisations, Nancy, 21 et 22 Octobre 2004, p.8.

<sup>353</sup>BENEZECH D. et LOOS-BAROIN J., « Le processus de certification ISO 9000 comme outil d'apprentissage organisationnel », in Revue Française de Gestion, n°36, 2003, p.32.

<sup>354</sup>MEIER O., « Dico de manager », édition Dunod, Paris, 2009, p.220.

réorganisation de leurs activités internes et leur mode d'interaction avec les clients, les partenaires et les fournisseurs. Les TIC jouent alors, un rôle d'une importance non négligeable dans le positionnement stratégique des organisations. En outre, elles sont constamment à la quête de la compétitivité en matière de prix et de la qualité prix et permettent ainsi, de garantir l'effectivité<sup>355</sup>.

De plus, l'évolution marquante qu'ont connue les TIC a ouvert la voie à l'apparition d'un nouveau terme, dans les années 1980 : les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Celui-ci désigne « *un ensemble d'innovations divers dans le domaine de l'audiovisuel et de l'informatique* »<sup>356</sup>.

La réflexion sur le thème d'apprentissage organisationnel s'articule autour des notions de connaissances, de compétences organisationnelles et de TIC. Plusieurs chercheurs en organisation avancent l'idée que toute entreprise souhaitant obtenir des compétences organisationnelles, devrait se focaliser sur la formalisation de ses connaissances individuelles<sup>357</sup>.

Dans un contexte de codification et de transfert de savoirs, les TIC demeurent un puissant levier, qui permet le passage d'un niveau individuel vers un niveau collectif, via des échanges de connaissances et de formalisation nécessaires de celles-ci. « *Par la création de cadres d'échanges et d'apprentissages, les TIC participeraient à la socialisation des connaissances tacites et de ce fait faciliteront la transformation d'une connaissance individuelle en compétence organisationnelle* »<sup>358</sup>.

Dans le même ordre d'idées, les travaux de BATESON portant sur les niveaux d'apprentissage organisationnel apportent des éclaircissements sur l'importance accordée aux TIC dans ce processus<sup>359</sup>. Pour l'auteur, les organisations qui utilisent les TIC s'inscrivent dans un double processus :

---

<sup>355</sup> GILBERT P., « (N) TIC et changement organisationnel », les papiers de recherche de GREGOR, IAE de Paris -Université Paris I, Panthéon-Sorbonne, Février 2001, p. 8.

<sup>356</sup> SILEM A. et LAMIZERT B., « Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication », édition Marketing, Paris, 1997, p. 414.

<sup>357</sup> Nous avons développé cette idée précédemment, dans le chapitre II.

<sup>358</sup> BATAZZI-ALEXIS C., « Les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans un processus d'apprentissage organisationnel : pour une coordination émergente entre le local et le global », « Interculturel et communication dans les organisations », in *Revue Communication et Organisation*, n° 22, 2002, p.5.

<sup>359</sup> BATESON G., op.cit., p.304.

-Un processus d'apprentissage technologique, consacré à l'usage de la technologie, appelé également la navigation. Celui-ci correspond à un apprentissage de premier niveau (apprentissage de niveau I) de type mécaniste et automatique et à l'apprentissage en simple boucle d'ARGIRIS et SCHÖN ;

-Un processus de la distanciation critique, qui permet de sélectionner, parmi la masse informationnelle, les informations jugées nécessaires pour l'utilisateur. Ce processus relève d'un apprentissage à un second niveau (apprentissage de niveau II), d'ordre cognitif et correspond à un apprentissage de double boucle. Par cette aptitude à mettre à profit les connaissances technologiques dans la production, l'ingénierie et l'innovation, l'individu est alors en mesure de créer lui-même le cadre d'apprentissage. Ce qui traduit dans un second temps, un apprentissage de niveau III, un apprentissage de l'apprentissage, ou encore l'apprentissage en triple boucle<sup>360</sup>.

### 2.5.1. Quels outils technologiques pour faciliter l'apprentissage organisationnel ?

S'inscrivant dans une logique d'interaction et de travail en groupe, sur des projets communs, les acteurs organisationnels sont amenés à utiliser plusieurs types de technologies, que l'on peut qualifier d'interactives. Ainsi, nous tâcherons dans le présent travail à mettre en relief les domaines d'application les plus retenus au sein des organisations.

#### 2.5.1.1. L'internet

Etant originaire du secteur militaire<sup>361</sup> et ayant pour objectif de pouvoir fonctionner en cas de destruction partielle, l'internet devient un réseau public et connaît un développement fulgurant à partir des années 1990, via la standardisation, la simplification des échanges d'informations électroniques et d'accès à celles-ci (y compris dans les organisations). Il s'agit « d'un réseau mondial associant des ressources de télécommunication et des ordinateurs, serveurs et clients, destiné à l'échange de messages électroniques, d'informations multimédias et de fichiers »<sup>362</sup>.

---

<sup>360</sup> BATESON G., op.cit., p.307.

<sup>361</sup> La première parution du terme « internet » revient aux années 1967, lors de l'évolution du projet du PENTAGONE APRANET, visant à relier des sites informatiques des universités et instituts de recherche travaillant pour le ministère de la défense aux USA.

<sup>362</sup> BOULOC P. et al., « Les NTIC », « Comment en tirer profit ? Exemples dans l'agroalimentaire », collection RIA, édition Dunod, Paris, 2003, p.229.

### 2.5.1.2. L'intranet

L'intranet est la déclinaison de l'internet à l'intérieur de l'organisation. Il respecte les mêmes protocoles et la même architecture que le réseau internet. Il est défini comme « *une application interne à l'entreprise, une administration, qui emploie les techniques et les outils habituellement utilisés dans le monde Internet* »<sup>363</sup>.

Dès lors, cet outil est un nouvel axe de communication entre les acteurs organisationnels, qui joue un rôle important dans le partage et la diffusion de l'information au sein de l'organisation et ce, en constituant une composante intégrale de son système d'information. Aussi, il permet des déploiements simples, une conception objet réduisant les coûts de développement et une ergonomie simple qui tend à diminuer les coûts de formation.

### 2.5.1.3. Le workflow

Le workflow désigne « *la gestion électronique des flux de travaux d'une organisation, à partir d'outils pilotant chaque procédure dans son intégralité, qui permettent de répartir de façon optimale les tâches entre l'homme et l'ordinateur* »<sup>364</sup>. C'est un ensemble de dispositifs techniques, qui amène à une réflexion sur l'automatisation des flux d'informations de l'organisation, avec éventuellement la mise en place de systèmes de validation ou de signatures électroniques. Il permet alors, le pilotage des processus administratifs, le contrôle et le suivi des informations.

### 2.5.1.4. Le groupware

Par *groupware* ou collectif en français, on entend : « *un ensemble de techniques et de méthodes, qui contribuent à la réalisation d'un objectif commun à plusieurs acteurs, séparés ou réunis par le temps et l'espace, à l'aide de tout dispositif interactif faisant appel à l'informatique, aux télécommunications et aux méthodes de conduite de groupe* ». Il s'agit d'un mode de travail collectif utilisant les nouvelles technologies de l'information

---

<sup>363</sup> GUNIA N., « La fonction ressources humaines face aux transformations organisationnelles des entreprises : Impacts des nouvelles technologies d'information et de communication », thèse de Doctorat en sciences sociales, école doctorale des sciences de l'entreprise, université Toulouse, 2002, p.104.

<sup>364</sup> CHAMPEAUX J. et BRET C., « La cyber entreprise », édition Dunod, Paris, 2000, p.262.

et comprend l'ensemble des matériels et logiciels nécessaires à la mise en œuvre d'un environnement partagé et interactif<sup>365</sup>.

Le *groupware* se présente sous deux formes : le *groupware* synchrone, qui rassemble les personnes travaillant simultanément, à travers des technologies de visioconférence et le *groupware* asynchrone, qui regroupe les individus qui ne travaillent pas au même moment, et par là ne sont pas connectés à la fois. Ce dernier fait recours à d'autres outils technologiques, tels que les messageries, les forums et les agendas partagés, en vue de partager et de diffuser les documents utiles au sein des organisations.

### **2.5.2. Rôle du système d'information dans le processus d'apprentissage organisationnel**

Tout d'abord, il importe d'apporter un éclairage quant à deux notions très proches : le système d'information et les technologies d'information, afin d'éviter toute confusion entre celles-ci. En effet, le système d'information est géré par les technologies de l'information : le système d'information est un contenu, une logique d'organisation, alors que les technologies d'information, ou encore le système informatique est un contenant technologique qui est doté d'automatismes.

Le système d'information est l'ensemble des informations opérationnelles et de gestion, circulant entre les diverses unités de l'entreprise. Il est défini comme « *un réseau complexe de relations structurées où interviennent des hommes, des machines et des procédures, qui a pour objet d'engager « des flux ordonnés » d'informations pertinentes, provenant de sources internes et externes à l'entreprise et destinées à servir de base aux décisions* »<sup>366</sup>.

Etant obligatoire et exhaustif, celui-ci est conçu d'une façon à ce qu'il soit accessible à tous et donc, formel. Il englobe tous les éléments qui participent à la gestion, au stockage, au traitement, au transport et à la diffusion de l'information au niveau organisationnel. Celui-ci a pour objectif la mise en place et l'exploitation de la technologie informatique, pour les besoins des utilisateurs et de la stratégie de l'entreprise. Le système d'information joue donc un rôle clé dans le partage de connaissances.

---

<sup>365</sup> COMTET I., « L'usage du groupware ou la construction d'un dispositif sociotechnique », in Revue Française de Gestion, vol.32/168-169, 2006, p.289.

<sup>366</sup> ANGOT H., « Système d'information de l'entreprise : analyse théorique des flux d'information et cas pratiques », édition De Boeck, Belgique, 1999, p.20.

Par ailleurs, il convient de distinguer entre deux stratégies de gestion des connaissances susceptibles d'être adoptées par les entreprises. Il s'agit d'une stratégie de codification et de personnalisation<sup>367</sup>.

Dans une stratégie de codification, les systèmes d'information et les responsables de son fonctionnement sont au centre de la démarche de *knowledge managment*. L'enjeu principal consiste à identifier les connaissances, à les codifier et les rendre visibles, à travers l'outil. Le savoir est de ce fait, facilement explicite: le système d'information est un outil qui facilite la conversion des connaissances tacites vers des connaissances explicites.

L'insertion de l'entreprise dans une logique de personnalisation limite le système d'information à un rôle moins important, qui se résume à la disposition de structures et de mode de fonctionnement facilitant le partage de connaissances à dominantes tacites, tels que les diverses réunions et les équipes de projets transversales.

A ce stade d'analyse, il convient de souligner que dans un souci d'efficacité et de performance, l'organisation se doit d'être en mesure de lancer et de soutenir un processus d'apprentissage organisationnel et ce, en attribuant à ses employés des dispositifs et moyens nécessaires, afin de l'accompagner et être à son service.

De plus, le processus d'apprentissage organisationnel devrait être d'ordre individuel et organisationnel. Le premier, fait allusion à des phénomènes d'adaptation, tandis que le second constitue un apprentissage cognitif, qui correspond à des changements réels et effectifs, au sein de l'organisation.

Partant de cette logique et en s'appuyant sur les multiples définitions de l'apprentissage organisationnel évoquées précédemment, nous remarquons que le terme de changement vient systématiquement à l'esprit, dès que l'on fait référence à ce phénomène. De l'avis de BATESON, « le mot « apprentissage » indique indubitablement un changement, d'une sorte ou d'une autre, mais il est très difficile de dire de quelle sorte de changement il s'agit »<sup>368</sup>.

A cet effet, il nous semble opportun ici, d'entrer dans l'univers du changement organisationnel, qui devient un thème central, que ce soit pour les praticiens, que pour les

---

<sup>367</sup> GARRETTE B., DUSSAUGE P. et DURAND R., « STRATGOR : Toute la stratégie de l'entreprise », 5<sup>ème</sup> édition, édition Dunod, Paris, 2009, p.756.

<sup>368</sup> BATESON G., op.cit., p.256.

chercheurs en sciences des organisations et d'aborder la question dans une perspective d'apprentissage.

### **3. Le changement au rythme de l'apprentissage organisationnel**

S'agissant d'un concept large et ambigu, le changement organisationnel est difficile à cerner et fait l'objet de plusieurs définitions. La littérature en management distingue plusieurs facettes de ce phénomène, qui représentent une richesse conceptuelle dans le domaine managérial. Celui-ci devient alors, une préoccupation inhérente à l'activité sociale.

Partant de ce constat, il est jugé judicieux d'apporter des éléments de réponse, à travers la présente section, en vue d'assurer une meilleure compréhension du changement organisationnel, de ses mécanismes, des facteurs qui garantissent son mouvement, mais aussi de ceux qui engendrent son inertie.

#### **3.1. Qu'est ce que le changement organisationnel ?**

Il existe de nombreuses manières de définir le changement organisationnel. Nous proposons dans ce qui suit, de reprendre celles qui paraissent les plus pertinentes.

##### **3.1.1. Définition du changement organisationnel**

Le changement organisationnel correspond à toute modification relativement durable dans un sous-système de l'organisation, observée par ses membres ou les gens qui sont en relation avec ce système. GUILHON estime que celui-ci correspond à un processus de transformation radicale ou marginale des structures et des compétences qui ponctue le processus d'évolution des organisations<sup>369</sup>.

Le changement organisationnel est également considéré comme un processus continu dirigé par les responsables qui engendre l'apparition d'une nouvelle forme de l'organisation, liée au fonctionnement existant, et dont le résultat est incertain. Dès lors, BERNOUX estime que la réalisation du changement est traduite par un double apprentissage de la part des individus impliqués. Ces derniers apprennent d'une part, de

---

<sup>369</sup> GUILHON A., « Le changement organisationnel est un apprentissage », in *Revue Française de Gestion*, n°120, septembre-octobre 1998, p.98.

nouvelles manières d'agir (savoir-faire, exécution de leur travail) et d'autre part, de nouvelles manières de coopérer (nouvelles relations au travail)<sup>370</sup>.

Les deux types d'apprentissage sont alors indissociables et engendrent des modifications effectives des règles de jeu entre acteurs, ou encore, du système de relations de l'organisation, en général.

En somme, un changement organisationnel peut se définir comme un processus conduisant à une transformation, plus au moins profonde, plus au moins en adéquation aux intentions des acteurs initiateurs, de règles formelles, mais aussi de comportements individuels et/ou collectifs caractérisant le fonctionnement socio-organisationnel. De tels processus peuvent être volontaires, dirigés et planifiés ou, au contraire, spontanés et continus.

A partir de la revue de ces diverses définitions, il convient de faire émerger deux éléments importants, pris en compte par l'ensemble des recherches sur le changement organisationnel. Il s'agit notamment des différentes formes pouvant exister, qui sont perçues par les individus vivant dans l'environnement, ainsi que l'intérêt porté à ce processus, qui est étroitement lié au jugement et à la perception de l'individu qui le vit.

Partant de ce postulat et s'inscrivant dans cette perspective, nous abordons dans ce qui suit les diverses formes du changement organisationnel.

### **3.1.2. Typologie du changement organisationnel**

Aujourd'hui, la littérature reconnaît plusieurs façons de changer au sein des organisations. Nous avons apporté au préalable une classification du changement organisationnel, en identifiant les objectifs à atteindre que l'organisation se fixe, *à priori*, via l'apprentissage organisationnel. Notons l'amélioration incrémentale ou adaptative et le changement profond, ou radical.

En outre, qu'elles soient résultantes de l'initiative des dirigeants, des facteurs qui entourent l'organisation, ou encore, émises par ses subordonnées, le changement organisationnel peut être sous forme d'un changement imposé ou volontaire.

---

<sup>370</sup> BERNOUX P., « Sociologie du changement », édition le Seuil, Paris, 2004, p.84.

### 3.1.2.1. Le changement volontaire

On entend par changement volontaire, choisi, ou encore provoqué, « *un changement qui est décidé, alors que les performances de l'entreprise demeurent bonnes et n'exigent donc pas, à priori, d'actions de redressement : la part de marché et la rentabilité correspondent aux objectifs, la satisfaction des clients est bonne, le fonctionnement est satisfaisant, la technologie utilisée est performante. Le changement est décidé soit pour améliorer une situation, soit pour anticiper une possible dégradation de celle-ci* »<sup>371</sup>.

Cette forme de changement met en exergue le rôle prépondérant des acteurs et des choix stratégiques dans la prise de décision du changement organisationnel. Ainsi, étant efficaces et s'inscrivant dans une situation plus confortable, les décideurs détiennent une grande marge de manœuvre et ont plus de temps, pour gérer celui-ci.

De là, nous constatons que le changement volontaire est fortement influencé par l'orientation cognitive et motivationnelle de ces derniers<sup>372</sup>.

### 3.1.2.2. Le changement imposé

Appelé également changement subis, le changement imposé est défini comme tout changement engagé tardivement. C'est une condition nécessaire à la survie de l'entreprise ou de la partie concernée de celle-ci<sup>373</sup>. Ce dernier peut être déterminé par l'environnement interne et externe à l'organisation.

#### a. Changement imposé par l'environnement externe

Il s'agit d'un changement que l'organisation subit et qui provient de différents facteurs exogènes (tels que les lois régissant l'environnement et la concurrence). Dans le souci de survivre, celle-ci doit réagir, afin de faire face et de s'aligner aux diverses évolutions de son environnement et ce en analysant profondément le problème rencontré, mais aussi, la situation actuelle de l'organisation. Sa capacité de changement est, alors, déterminée par la relation qu'elle entretient avec son environnement et déterminante de sa survie.

---

<sup>371</sup> GROUARD B. et MESTON F., op.cit., p.9.

<sup>372</sup> LATIRI DARDOUR I., « Pilotage du changement organisationnel et recherche invention en univers hostile. D'un modèle à phases à un modèle à options, sur le cas de la joint venture SGHQ en Chine », thèse de Doctorat, école des mines, Paris, 2006, p.61.

<sup>373</sup> GROUARD B. et MESTON F., op.cit., p.9.

## **b. Changement imposé par l'environnement interne**

S'agissant du changement imposé à l'organisation en interne, il est directement lié à la façon dont les décideurs perçoivent le changement envers leur environnement. C'est un changement qui provient de l'organisation elle-même. Ainsi, l'attitude des décideurs joue un rôle prépondérant dans ce type de changement. Elle peut porter sur :

- Une attitude du créateur, où l'environnement est conçu comme étant un monde ouvert et stimulant ;
- Une attitude de rationalisation, où les innovations créatrices sont préfigurées ;
- Une attitude du spectateur conditionné qui analyse en toute aisance l'environnement, en s'appuyant sur les routines et pratiques traditionnelles. L'organisation ne perçoit que ce qui est jugé important dans sa vie (historique) ;
- Une attitude de spectateur désorienté, qui se réfère à l'exploitation des informations extérieures les plus familières aux décideurs. Ces derniers sont alors atteints d'une myopie, qui leur limite l'analyse de l'ensemble des facteurs constituant leur environnement<sup>374</sup>.

### **3.1.3. Le processus du changement organisationnel**

Plusieurs modèles ont été proposés par des auteurs, suite à leurs études des processus de changement au sein des organisations. Nous développons dans ce qui suit, deux modèles majeurs, qui sont considérés comme des fondateurs de l'approche du changement organisationnel et qui ont marqué, par ailleurs, la littérature à ce sujet.

#### **3.1.3.1. Le modèle de Kurt LEWIN (1947)**

Le modèle de LEWIN se focalise sur le changement des attitudes, afin de comprendre le processus du changement organisationnel. Pour l'auteur, le changement est un processus de confrontation de forces contradictoires dont les intensités sont identiques. C'est donc un cycle long qui connaîtrait trois phases, à savoir :

---

<sup>374</sup> LAROCHE H., « L'entreprise close : une approche cognitive », in BESSON Patrick, « Dedans, dehors, Dedans, dehors. Les nouvelles frontières de l'organisation, collection « Entreprendre », éditions Vuibert, Paris, 1997, p.182.

**-Phase du dégel ou de la dé cristallisation :** caractérisée par une instabilité, une perte de repère et un degré d'insécurité, cette première période correspond à une remise en question, qu'elle soit volontaire ou pas, des comportements, des attitudes et des perceptions et engendre de ce fait, un besoin nécessaire de changer. Ce faisant, les acteurs prennent conscience d'une dissonance entre l'organisation et son environnement.

**-Phase de transition ou de changement :** elle traduit un mouvement vers le changement. Cette étape reflète une phase d'apprentissage de nouvelles pratiques, de nouveaux modes de fonctionnement, d'exploration de nouvelles attitudes et l'adoption de nouveaux comportements. L'investissement de tous les efforts des individus concernés s'avère alors, essentiel, pour atteindre ces objectifs de transformation.

**-Phase du regel ou de recristallisation :** étant la phase du changement proprement dit, cette étape correspond à l'institutionnalisation de nouvelles pratiques. Elle est marquée par l'intégration spontanée, la consolidation et l'appropriation de nouveaux comportements. Durant cette période, l'organisation enracine de nouvelles normes, valeurs et comportements, qui assurent une situation stable est recristallisée, et qui empêcheraient, dans un second temps, le retour à l'étape antérieure<sup>375</sup>.

### 3.1.3.2. Le modèle de COLLERETTE (1997)

Afin d'apporter des éléments de réponses sur la problématique du changement organisationnel, le modèle de COLLERETTE s'est inspiré de travaux antérieurs et principalement sur le modèle de LEWIN. Ils tentent d'analyser l'expérience des acteurs qui « vivent » le changement, pour mieux comprendre la façon dont ils s'adaptent dans la réalité quotidienne et leur sentiment réel, à l'égard de ce changement<sup>376</sup>. Ce faisant, ils mettent en relief les interactions entre les individus et entre les groupes, durant le processus de changement.

A travers leur modèle de changement, appelé également processus de construction du réel, COLLERETTE et ses collaborateurs proposent quatre grandes phases, qui correspondent à quatre types d'activités mentales : l'éveil, la désintégration, la reconstruction et l'intégration.

---

<sup>375</sup> BURNES B., « Kurt LEWIN and Complexity Theories : Back to the future ? », in *Journal Of Change Management*, vol.4, n° 4, 2004, 315.

<sup>376</sup> COLLERETTE et al., op.cit., 35.

**-L'éveil :** représente une activité mentale, qui reflète une phase d'interrogation sur le processus. Pendant cette période, les personnes sont invitées à changer et à s'interroger sur l'utilité d'accepter ou de refuser le changement. C'est la phase la plus cruciale, pour réussir ce processus, du fait qu'elle soit une période de réflexion permettant dans un second temps de prendre position quant à la conduite de celui-ci.

**-La désintégration :** correspond à un processus progressif, qui consiste à déterminer les aspects jugés non adaptés dans le système de représentation. Les anciennes habitudes et pratiques s'estompent, pour laisser de la place à de nouvelles. Cette phase ne conduit pas nécessairement au changement, car c'est durant la phase d'éveil et d'amorce de désintégration que l'on constate le début du processus (*via* les questionnements et choix réceptifs ou réfractaires de ce dernier). Elle est souvent accompagnée d'anxiétés et d'insécurités ressenties auprès des individus.

**-La reconstruction :** afin de réagir efficacement face aux situations rencontrées, les individus se mettent à rechercher de nouvelles significations, de nouvelles bases et pratiques, qui peuvent être proposées ou inventées par elles-mêmes. Celles-ci permettent de reconstruire leur perception du monde. Dès lors, la phase de reconstruction s'effectue simultanément avec celle de désintégration. Notons qu'elle ne correspond pas encore à l'étape de remise en question, ni à celle du choix final<sup>377</sup>.

En outre, il serait utile de remarquer que les deux phases (de désintégration et reconstruction) sont semblables à la phase de transition proposée par LEWIN. Durant celles-ci, les personnes doivent abandonner les pratiques en vigueur, afin d'en adopter d'autres. Elles sont alors, dans une période d'apprentissage se situant entre les anciennes habitudes, qui n'ont plus de place, et les nouvelles, qui ne sont pas encore acquises.

**-L'intégration :** représentée par LEWIN comme étant une phase de recristallisation, elle correspond à une période où les pratiques nouvelles s'intègrent harmonieusement au quotidien de manière de plus en plus naturelle, tout en faisant partie des nouvelles habitudes<sup>378</sup>.

---

<sup>377</sup> COLLERETTE et al., op.cit., p.36.

<sup>378</sup> Idem, p.36.

Cette phase doit être réalisée, tant sur le plan intrasystémique, que sur le plan inter-systémique : Sur le plan intrasystémique, cela se traduit par l'intégration de nouveau comportement à l'intérieur du système de l'organisation. C'est la phase dans laquelle, il est harmonisé avec les caractéristiques des autres sous-systèmes, afin de pallier toutes sources de conflits. A cet effet, le nouvel élément à intégrer devrait être articulé par rapport aux grandes orientations de la partie, pour éviter qu'il soit écarté par la dynamique-même du système.

De sa part, l'intégration inter-systémique se base sur le degré d'harmonisation et de soutien du système de l'organisation changé par les autres systèmes avec lesquels elle entretient des relations (son environnement). Ainsi, une intégration inter-systémique engendre un succès, quand le système qui vit le changement réussit à intégrer l'élément nouveau dans ses rapports avec son environnement.

Enfin, il importe de noter que la phase d'intégration détermine la survie du changement au sein des organisations. Du fait que le nouveau comportement peut être rejeté et/ou abandonné dans le temps, lorsque l'organisation n'assure pas son intégration à la fois intrasystémique et inter-systémique<sup>379</sup>.

Pour conclure, il nous semble opportun de rappeler que les deux modèles développés dans le présent travail paraissent très proches. Leurs mérites résident dans le fait qu'ils mettent en exergue le rôle des acteurs dans l'organisation et leurs *états d'âme*, lors d'un grand changement. Néanmoins, il faut remarquer qu'ils s'intéressent beaucoup plus à la description du processus psychologique (subjectif), qu'à celle du processus social du changement (le sujet et l'objet).

### **3.2. Les forces motrices et restrictives du changement organisationnel**

Afin de comprendre au mieux le changement organisationnel et ce qui conduit les organisations à changer, nous proposons dans un premier lieu, d'identifier les sources créatrices, qui provoquent ce phénomène. Ensuite, nous nous intéressons aux multiples raisons, aux formes, ainsi qu'aux sources, qui peuvent engendrer des résistances, voire des échecs dans la mise en œuvre de celui-ci.

---

<sup>379</sup> COLLERETTE et al., op.cit., p.92.

### 3.2.1. Les facteurs déclencheurs du changement organisationnel

De manière générale, plusieurs facteurs susceptibles d'engager les organisations dans un processus de changement organisationnel sont retenus dans la littérature. Nous développons dans le présent travail, les deux principaux facteurs du changement, les plus répandus dans les recherches sur la question. Il s'agit des facteurs externes et internes.

#### 3.2.1.1. Facteurs externes

Généralement associés à l'environnement, ou à des éléments changeants externes qui entourent l'organisation, les divers facteurs externes peuvent provenir de plusieurs sources: le marché, la concurrence, les innovations technologiques, l'évolution de la législation et de la réglementation, la modification de l'actionnariat et enfin, l'évolution de la société, des modes de vie et des modes de penser<sup>380</sup>. Dans cette perspective, RONDEAU distingue quatre sources majeures, qui peuvent façonner l'environnement de l'organisation. Il s'agit des changements économiques, technologiques, politiques et sociaux<sup>381</sup>. L'ensemble de ces sources de transformation de l'environnement organisationnel est présenté dans le tableau ci-après.

**Tableau n°15 : Les diverses sources des transformations majeures de l'environnement organisationnel**

<b>Sources de nature économique</b>	-Mondialisation des économies -Accroissement de la concurrence -Evolution d'une économie de masse vers une économie du savoir
<b>Sources de nature politique</b>	-Déréglementation des marchés -Précarité des structures de contrôle
<b>Source de nature technologique</b>	-NTIC -Echange de données (EDI, etc.) -Systèmes de gestion intégrés-ERP (ex.SAP, People Soft, etc.) -Gestion du savoir
<b>Sources de nature sociale</b>	-Diversification de la main d'œuvre -Déclin des traditions et de la hiérarchie -Croissance de l'autonomie et du libre arbitre dans les choix sociaux

**Source :** RONDEAU A., « Transformer l'organisation : comprendre les forces qui façonnent l'organisation et le travail », in *Revue de Gestion*, vol.24, n°3, automne 1999, p.16.

<sup>380</sup> GROUARD B. et MESTON F., op.cit., p.11.

<sup>381</sup> RONDEAU A., op.cit., p.14.

### 3.2.1.2. Facteurs internes

Pouvant apparaître dans une organisation toute entière, ou dans une de ses parties (unité, service, composante, etc.), les facteurs internes s'avèrent intimement associés à celle-ci et peuvent être à la source de ses transformations. De plus, ils sont généralement reliés à des facteurs externes, qui agissent comme des moteurs de changements.

GROUARD et MESTON identifient deux sources internes, que l'on peut qualifier de mobiles de changements : le développement de l'entreprise et par là, sa croissance, ainsi que la vision de ses dirigeants<sup>382</sup>.

Notons qu'en plus des facteurs internes et externes ayant un impact sur les organisations, les changements varient selon la spécificité de chacune d'elles et n'ont pas une cause unique. Ces derniers peuvent ainsi, provenir à partir d'autres phénomènes, aussi nombreux que différents et d'un amalgame de facteurs (internes et externes), susceptibles d'occasionner des réactions tout à fait différentes même dans des organisations appartenant au même secteur d'activité. Ce qui rend alors, chaque changement unique.

### 3.2.2. Résistance au changement : définition et formes

La résistance au changement est une réaction légitime. Elle est due aux sentiments d'agression et de frustration ressentis chez les individus, lors d'un passage d'une situation de confort, à un état incertain (perte de sécurité, de pouvoir, de territoire, etc.). De plus, celle-ci peut se manifester de plusieurs manières, constituant des réactions implicites et explicites, pour faire face au projet de changement organisationnel.

#### 3.2.2.1. Définition de la résistance au changement

La résistance au changement est considérée comme « *l'attitude individuelle ou collective, consciente ou inconsciente, qui se manifeste dès lors que l'idée d'une transformation est évoquée. Elle représente donc une attitude négative adoptée par les employés lorsque des modifications sont introduites dans le cycle normal de travail* »<sup>383</sup>.

Cette résistance correspond à « *une expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement* »<sup>384</sup>. BAREIL estime que celle-ci

---

<sup>382</sup> GROUARD B. et MESTON F., op.cit., p.17.

<sup>383</sup> DOLAN, LAMOUREUX et GOSSELIN (1996), cités par : BAREIL C., « La résistance au changement : synthèse et critique des écrits », in cahiers du CETO, n° 04, vol.10, HEC, Montréal, 2004, p.3.

<sup>384</sup> COLLERETTE et al., op.cit., p.94.

représente « une expression implicite ou explicite de réactions négatives ou défensives face au changement, ou des forces restrictives qui s'opposent à la réorganisation des façons de faire et à l'acquisition des nouvelles compétences, la résistance au changement est sans aucun doute la bête noire de tous ceux qui véhiculent des idées de changement »<sup>385</sup>.

Partant de ce constat, il convient de noter que la résistance est perçue par l'ensemble de ces auteurs comme étant une attitude naturelle des employés face au changement organisationnel. Il s'agit d'une réaction extrêmement négative à son égard, qui peut être parfois gênante pour sa réussite, et constitue un obstacle, qui va ralentir ce processus.

Cependant, résister au changement n'est pas toujours négatif et s'avère d'une utilité non négligeable pour le processus lui-même. En effet, cette réaction entraîne l'émergence de phénomènes tendant à s'opposer aux modifications introduites et à annuler les effets : La résistance fait alors, apparaître les aspects de changement, qui posent le plus de problèmes aux individus, l'importance qu'ils lui accordent, ainsi que leurs ouvertures à celui-ci. Ce qui permet dans un second temps, de détecter les erreurs effectuées par les acteurs de changement au moment de l'élaboration du projet.

### 3.2.2.2. Formes de la résistance au changement

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les résistances au changement organisationnel peuvent être implicites, c'est-à-dire, indirectes, ou encore explicites, lorsqu'elles traduisent directement un refus ou une hostilité par rapport à cette transformation. De plus, on distingue quatre principales formes qui s'opposent au changement, ainsi qu'à sa mise en œuvre au sein des organisations : l'inertie, l'argumentation, la révolte et le sabotage.

**-L'inertie :** consiste en une fausse acceptation du changement organisationnel, combinée à une absence de réaction par rapport à celui-ci. Les individus caractérisés par cette forme ont pour objectif de différer le plus possible le changement, en vue de lui trouver des insuffisances et des raisons pour s'opposer à sa mise en œuvre, tout en laissant entendre qu'ils y adhèrent. L'inertie s'insère alors dans une logique rationnelle. Elle est justifiée par la prudence ou encore par la nécessité de demander d'autres avis.

---

<sup>385</sup> BAREIL C., « La gestion du changement stratégique dans les organisations publiques », « Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implication sur l'expérience de changement », in Revue Télescope, vol.14, n°3, automne 2008, p.90.

**-L'argumentation** : représente la forme la plus constructive de la résistance, mais aussi, la voie la plus royale d'accès à l'intégration du changement. Elle peut être conçue comme une négociation sur le fond et la forme du changement, dans laquelle les individus avancent l'ensemble des arguments, même les plus infondés, afin de minimiser ses effets et de rapprocher le résultat de ce dernier à leur réalité. Si le changement n'est pas argumenté, il est rejeté.

**-La révolte** : intervient quand l'individu se trouve incapable d'ajuster sa réalité à celle du changement proposé. C'est la résistance de la dernière chance. Elle se manifeste par des actions contre le changement lui-même et/ou contre ses acteurs, telles que : l'action syndicale, la demande de mutation, la hiérarchie et la grève.

**-Le sabotage** : ayant pour but de prouver la non légitimité et la stupidité du changement proposé, le sabotage prend la forme d'excès de zèle, dont l'objectif est de dévaloriser et de là, embarrasser l'acteur du changement, tout en faisant semblant d'accepter le projet. Il dépend de ce fait, de la relation hiérarchique ou du pouvoir qui lie l'individu au promoteur du projet. Le sabotage est plus pernicieux et manipulateur que la révolte<sup>386</sup>.

En somme, il importe d'avancer que la résistance peut être active (sous forme de refus, critiques, plaintes, révolte ou sabotage), ou passive (s'agissant de l'inertie, la lenteur, les rumeurs, etc.)<sup>387</sup>.

Par ailleurs, il semblerait que les managers privilégient l'inertie et le sabotage comme mode de résistance, parce qu'ils détiennent un pouvoir par rapport aux acteurs du projet, alors que la révolte serait la forme privilégiée des ouvriers et employés.

### 3.2.3. Origines de la résistance au changement

Par leur multiplicité et leur situation à des niveaux d'analyse différents, les origines de la résistance au changement s'avèrent difficiles à étudier. Plusieurs auteurs ont tenté d'identifier les raisons qui expliquent cette attitude et de les catégoriser. Ainsi, trois catégories de résistances au changement sont observées :

---

<sup>386</sup> CARTON G.D., « Eloge du changement : leviers pour l'accompagnement du changement individuel et professionnel », édition Village Mondial, Paris, 1997, p.51.

<sup>387</sup> Idem, p.51.

**-Résistances liées à l'individu :** celui-ci réagit face au changement selon son histoire, sa culture, ses valeurs et ses croyances. Il peut s'y opposer pour diverses raisons, à titre d'exemple : la peur de l'inconnu, les sentiments d'insécurité, de méfiance, d'intérêt personnel, le manque de motivation, les habitudes de vie et la préférence des fonctions routinières assurant la stabilité.

**-Résistances liées au système social :** les individus ont tendance à résister à tout ce qui peut nuire ou menacer le système social dans lequel ils exercent. Dit autrement, ils rejettent tout changement, qui peut engendrer un bouleversement des normes, des mœurs et rituels, et des droits obtenus (un certain degré d'engagement envers l'organisation) dans leur milieu de travail.

**-Résistances liées au mode d'introduction du changement :** les individus risquent de s'opposer au changement et d'être démotivés par rapport à celui-ci, s'ils ne se sentent pas impliqués et ne reçoivent pas toute l'information le concernant, si on ne leur accorde pas le temps et les moyens nécessaires pour s'y adapter, ou encore si les promoteurs du projet sont peu crédibles, pour conduire ce dernier<sup>388</sup>.

De sa part, BAREIL met en avant les principaux facteurs, qui sont à l'origine de la résistance au changement et les classent en huit catégories : causes individuelles, collectives, culturelles, politiques, liées à la mise en œuvre du changement, au système organisationnel, à la fréquence du changement et au changement lui-même<sup>389</sup>. Celles-ci sont proposées dans le tableau n°16.

---

<sup>388</sup> COLLERETTE et al., op.cit., p.95.

<sup>389</sup> BAREIL C., 2004, op.cit., p.5.

Tableau n° 16: Les causes de la résistance au changement

Individu	Collectif/ Culturel	Politique	Qualité de mise en œuvre	Système organisationnel	Changement
Dispositions psychologiques : traits, personnalité : préférence pour la stabilité	Perte de droits acquis	Enjeux de pouvoir	Mode d'introduction du changement. Scénario de mise en œuvre	Structure	Complexité du changement
Causes psychanalytiques : mécanismes de défense	Système social systémique	Perte d'autorité, de ressources	Orientation	Intégration interne	Sens accordé au changement
Incompréhension du changement	Normes sociales	Soutien des groupes d'intérêt	Sensibilisation/ communication	Culture et valeurs	Cohésion du changement avec les valeurs organisationnelles
Caractéristiques personnelles : âge, antécédents	Caractéristiques culturelles	Coalition dominante	Habilitation et formation	Inertie organisationnelle	Légitimité du changement
Vécu antérieur et expériences de vie	Valeurs, rites et histoires	Influence des sous- groupes	Consultation /Implication participative	<i>Leadership</i> : haute direction et cadres	Types de changement radical : ex, downsizing
Peurs (de perdre des acquis et de ne pas être capable)		Influence des personnes valorisées	Temps d'adaptation	Contexte et environnement	Syndrome du changement répétitif
Pertes : sécurité, pouvoir, utilité, compétences, territoire, repères		Pouvoir du syndicat	Disponibilité des ressources	Capacité à changer	
Ratio coûts/bénéfices			Approches du changement		

Source : BAREIL C., 2004, op.cit., p.6.

### Conclusion au chapitre III

A l'issue de ce chapitre, il convient de retenir un certain nombre d'éléments :

Dans un premier temps, nous avons mis en relief les diverses formes d'organisations qui favoriseraient l'apprentissage organisationnel, tout en développant leurs bases de compétences. Il s'agit principalement de : l'organisation formatrice, centrée sur la formation; l'organisation qualifiante, inscrite dans une logique de qualification ou de diplômation des compétences ; et enfin, l'organisation apprenante, dont la dimension est d'ordre supérieur, puisqu'elle privilégie l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel.

Retenons également les travaux de Peter SENGE qui présentent cinq leviers essentiels au phénomène en question, à savoir : le *leadership* axé sur l'apprentissage, le soutien organisationnel, la création d'une culture favorable à l'apprentissage, l'acquisition et transformation des connaissances et enfin, la gestion stratégique des connaissances et des apprentissages<sup>390</sup>.

Ainsi, l'organisation qui s'engage dans un processus d'apprentissage organisationnel est contrainte de mettre en place des moyens et actions, en vue d'assurer les conditions nécessaires et favorables à sa concrétisation.

C'est ce qui a été développé dans la seconde section de ce chapitre qui a bien souligné les outils de gestion mis en œuvre étant à l'origine de l'apprentissage et du développement des compétences organisationnelles, en mettant l'accent sur les facteurs catalyseurs de ces processus, à savoir : la formation, la motivation des salariés, la GPEC, la TQM et les différents outils technologiques.

La troisième section s'est intéressée au contenu du concept de changement organisationnel; un phénomène qui accompagne souvent l'apprentissage organisationnel dans ses perspectives.

Vraisemblablement, l'approche du changement organisationnel semble tirer ses soubassements théoriques de deux modèles majeurs : Le modèle de Kurt LEWIN et de COLLERETTE et ses collaborateurs qui apportent des éléments de réponse sur la problématique en question et proposent une présentation des phases de ce processus.

---

<sup>390</sup>SENGE P., op. cit., p.9.

Tout en mettant l'accent sur ses particularités, nous avons également mis en lumière des facteurs moteurs du changement organisationnel, constitués principalement de sources internes et externes à l'organisation.

Enfin, le dernier point de cette section est axé sur la résistance au sein des organisations, apparue dans la littérature et considérée comme une force restrictive ; une réaction naturelle de la part des employés face au projet de changement.

## **Introduction au chapitre IV**

Le présent chapitre constitue une étape intermédiaire entre notre revue de la littérature et les résultats de notre recherche. Il s'agit, en fait d'exposer les divers moyens et techniques que nous avons mis en œuvre, afin de répondre aux questions soulevées précédemment.

Pour ce faire, la première section a pour objectif de préciser notre positionnement épistémologique et choix méthodologique. Cette première étape vise à définir un protocole de recherche qui nous permettra, dans un deuxième temps, de recueillir nos données, de les analyser et de les interpréter à travers les résultats obtenus. En effet, la méthodologie reste une étape importante de toute recherche. Elle est constituée d'un ensemble d'opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre et les vérifie<sup>391</sup>.

La seconde section abordera le contexte macroéconomique de l'entreprise publique algérienne et ses conséquences sur sa gestion. Cette présentation s'attachera à mettre l'accent sur le contexte global dans lequel ont évolué les entreprises publiques algériennes, tout en présentant leurs évolutions et leurs systèmes de propriété et de gouvernance, mais aussi les défis qu'elles rencontrent actuellement, tant au niveau national qu'international. A cet effet, il sera opportun de comprendre la place qu'occupe l'entreprise dans les réformes économiques qu'a adoptées l'Etat algérien.

Pour mener à bien ce travail, une troisième section consacrée à la présentation de trois entreprises publiques industrielles de la wilaya de Tizi-Ouzou, faisant l'objet de notre étude de cas. Il s'agit de l'entreprise nationale des industries de l'électroménager « ENIEM », de l'entreprise « Electro-Industries », leader national dans le domaine de l'industrie électrotechnique et de l'entreprise « DIVINDUS AMM » qui œuvre dans le domaine de l'industrie manufacturière. Celle-ci sera axée sur les aspects généraux relatifs à leurs principales caractéristiques, leurs évolutions, leurs objectifs et stratégies et à l'environnement auquel elles devraient faire face.

---

<sup>391</sup>GRAWITZ M., « Méthodes des sciences sociales », Précis DALLOZ, Paris, 2001, p. 351.

A travers les divers indicateurs économiques (qualitatifs et quantitatifs) retenus dans le cadre de notre recherche doctorale, nous tenterons de comprendre le fonctionnement des entreprises en question, tout en mettant en relief les dispositifs mis en place par les pouvoirs publics (notamment en matière de gestion des ressources humaines et de management de la qualité), afin d'améliorer la compétitivité des entreprises publiques algériennes à l'échelle nationale et internationale et de répondre aux transformations qu'a connues l'économie algérienne, qui sont marquées principalement par l'ouverture de l'économie de marché et la libéralisation du commerce extérieur.

## **1. Choix méthodologiques et démarche générale de la recherche**

A travers la présente section, nous précisons successivement nos choix épistémologiques, méthodologiques et la démarche générale de notre recherche, en soulignant l'intérêt d'une méthodologie qualitative centrée sur une étude de cas multiple.

### **1.1. Positionnement épistémologique et méthodologie de la recherche**

Au sens large, l'épistémologie a pour objet d'étudier les modes de production de connaissances. Elle s'intéresse principalement à la nature, aux méthodes, ainsi qu'à la valeur des connaissances scientifiques produites. La réflexion épistémologique paraît nécessaire pour réaliser toute recherche sérieuse, puisqu'elle permet d'assurer sa validité, mais aussi sa légitimité<sup>392</sup>.

Par ailleurs, le choix de l'approche épistémologique et de la méthodologie de recherche dépend de la problématique de recherche. Ainsi, la démarche que nous empruntons dans le cadre de notre étude intègre des dimensions théoriques et empiriques et obéit au processus de recherche tel que défini par GAVARD-PERRET<sup>393</sup>.

#### **1.1.1. Objet de la recherche**

Selon GAVARD-PERRET et ses collaborateurs, l'objet de la recherche tient dans la question générale « qu'est-ce que je cherche ? », ou plus classiquement parlant, c'est le terme problématique, même si sa formulation est très provisoire. Pour construire ou découvrir la réalité, le chercheur devrait élaborer une question ou problématique qui permet de lier, articuler ou interroger des objets théoriques, méthodologiques et/ou des objets empiriques.<sup>394</sup>

La formulation de l'objet de la recherche exige plusieurs questions sur les éléments de la recherche tels que le choix du cadre conceptuel, la démarche méthodologique et le positionnement épistémologique. Une fois l'objet de la recherche est fixé, c'est tout un

---

<sup>392</sup>THIETART R.A. et al., « Méthodes de recherche en management », édition Dunod, Paris, 1999, p.13.

<sup>393</sup>GAVARD-PERRET M.L. et al., « Méthodologie de la recherche en sciences de gestion - Réussir son mémoire ou sa thèse », 2<sup>ème</sup> édition, PEARSON édition, France, 2012, p.48.

<sup>394</sup>Idem, op.cit., p.49.

processus qui sera déclenché. Ce dernier nécessite la mobilisation des objets théoriques, empiriques et méthodologiques, afin de satisfaire ses objectifs<sup>395</sup>.

En outre, il nous semble important de rappeler que notre étude empirique a pour principal objectif de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées dans la partie théorique. D'une part, cela consiste à identifier l'importance accordée au développement des compétences, ainsi que les diverses techniques et outils mis en œuvre au niveau des organisations pour faciliter celui-ci. D'autre part, cette étude nous permettra de déterminer l'impact de l'apprentissage organisationnel sur le développement des compétences et de déceler les facteurs pouvant faciliter ou inhiber les deux phénomènes.

### **1.1.2. Positionnement épistémologique adopté**

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, le terme épistémologie désignait une branche de la philosophie spécialisée dans l'étude de la théorie des connaissances. Peu à peu, il devient synonyme de philosophie des sciences. L'épistémologie peut être considérée comme une science des sciences, ou encore une philosophie de la pratique scientifique. Dans un souci de production d'une connaissance, le chercheur est guidé par les règles de l'épistémologie<sup>396</sup>.

De plus, plusieurs auteurs rejoignent cette idée et précisent que dans la plupart des disciplines en sciences de gestion, un positionnement épistémologique au démarrage de toute recherche semble incontournable. Celui-ci guide le chercheur au fil du processus d'appréhension et de compréhension du phénomène étudié. Il doit être clairement exprimé, intimement lié à la démarche de recherche, mais aussi à l'état d'esprit du chercheur.

Ainsi, GIORDANO invite le chercheur à s'inspirer des trois grands paradigmes de recherche : positiviste, interprétative ou constructiviste, en éclairant trois grandes questions : Quelle est la nature de la réalité ? Quelle est la relation du chercheur à son terrain ? Comment la connaissance scientifique est-elle engendrée ?<sup>397</sup>

---

<sup>395</sup> ALLARD-POESI F. et MARECHAL CH., « Construction de l'objet de recherche », 1999, in THIETART R.A. et al., « Méthodes de recherche en management », édition Dunod, 4<sup>ème</sup> édition, Paris, 2014, p.36.

<sup>396</sup> WACHEUX F. et ROUSSEL P., « Méthodes qualitatives et recherches en gestion », édition Economica, Paris, 1996, p.263.

<sup>397</sup> GIORDANO Y., « Les spécificités des recherches qualitatives », in GIORDANO Y.(Coord.), « Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative », EMS Management et Société, Paris, 2003, p.25

Par ailleurs, il est à noter que dans la pratique de la recherche empirique, le chercheur est tenu de confronter de nombreux chevauchements de perspectives. La revue des études récentes en sciences de gestion montre que plusieurs auteurs adoptent une démarche plutôt hybride, qui engendre un foisonnement et réduit les frontières entre les diverses approches.

HUBERMAN et MILES estiment que l'ensemble des interprétativistes, réalistes et théoriciens critiques est plus proche de la réalité (dans la pratique), en œuvrant à des chevauchements plutôt qu'aux extrémités du spectre disponible. La multiplicité des approches permettrait ainsi, d'enrichir la compréhension des phénomènes et de la réalité<sup>398</sup>.

La volonté de comprendre la portée de l'apprentissage organisationnel sur le fonctionnement de l'organisation et de mettre en évidence les liens entre apprentissage et évolution de compétences organisationnelles, nous oriente vers une position épistémologique qualifiée de positiviste aménagée. Il s'agit d'un positionnement intermédiaire entre le positivisme et l'interprétativisme, qui repose sur l'existence de phénomènes sociaux à la fois dans la réflexion et dans le monde réel et la découverte de relations légitimes, stables et régulières entre ces derniers.

Enfin, la recherche post-positiviste suit un raisonnement scientifique de type triangulaire entre méthodes qualitatives et quantitatives et une démarche hypothético-déductive<sup>399</sup>. Elle résulte d'un positivisme ouvert à une diversification des nouveaux outils méthodologiques (qualitatifs et quantitatifs) et technologiques (matériel informatique et logiciel), qui assurent un meilleur accès à la réalité et une meilleure utilisation de ces derniers. Ce qui permet un accroissement rapide de la communication transdisciplinaire au sein des sciences sociales et comportementales<sup>400</sup>.

---

<sup>398</sup>HUBERMAN A.M. et MILES M.B., op.cit., p.30.

<sup>399</sup> La triangulation consiste en une association des approches qualitative et quantitative parallèlement utilisées. Cette utilisation complémentaire et dialecte (allers-retours d'une démarche à l'autre) permet d'étudier l'objet de la recherche à travers deux manières différentes, tout en s'assurant que les résultats ne constituent pas le seul reflet de la méthodologie.

<sup>400</sup> TASHAKKORI A. et TEDDLIE C., « *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches* », Thousand Oaks, CA: Sage, 1998, in BARAN M.L. et JONES J.E., « *Mixed Methods Research for Improved Scientific Study* », in *Information Science Reference*, USA, 2016, p.14.

## 1.2. Démarche méthodologique

HLADY RISPAL définit la méthodologie comme « *la démarche générale structurée qui permet d'étudier un phénomène de recherche* »<sup>401</sup>. Ainsi, la méthodologie ne représente qu'un aspect de l'épistémologie, distincte de celle-ci. Elle permet d'établir la façon avec laquelle le chercheur va analyser, découvrir et décrypter un phénomène. Le choix de la démarche méthodologique est un processus liant problématique de recherche, cadre théorique et volonté démonstrative, en fonction de l'objet étudié<sup>402</sup>.

Compte tenu de notre démarche de compréhension des liens existants entre apprentissage et développement de compétences au sein des organisations et plus précisément de la problématique de recherche centrée sur les mécanismes par lesquels une organisation développe ses compétences, la méthode qualitative nous semble particulièrement adéquate.

HUBERMAN et MILES estiment que les données qualitatives permettent aux chercheurs de dépasser le cadre conceptuel initial, pour aboutir à de nouvelles intégrations théoriques et explications fécondes, tout en respectant la dimension temporelle et révélant les effets de causalités locales. La méthode qualitative a pour objectif de comprendre les phénomènes et les mécanismes qui les sous-tendent<sup>403</sup>.

### 1.2.1. Choix méthodologique centré sur une analyse qualitative par étude de cas

La littérature offre un certain nombre de définitions de la recherche qualitative et propose de décrire ses principales caractéristiques. Pour CRESWELL, la spécificité des recherches qualitatives tient à l'étude des phénomènes dans leur cadre naturel ; où le chercheur constitue un instrument de collecte de données, qui rassemble des mots ou des images et leur analyse inductive. Il met l'accent sur la signification de participants et décrit un processus qui est expressif et convaincant<sup>404</sup>.

---

<sup>401</sup> HLADY RISPAL M., « La méthode des cas : Application à la recherche en gestion », collection Perspective Marketing, édition De Boeck université, Bruxelles, 2002, p.26

<sup>402</sup> WACHEUX F. et ROUSSEL P., op.cit., p.52.

<sup>403</sup> HUBERMAN A.M. et MILES M.B., op.cit., p.22.

<sup>404</sup> CRESWELL J.W., « *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches* », Sage publications, third edition, London, 1998, p.14.

La méthode qualitative englobe toutes les recherches sur le terrain de nature non numérique et prend plusieurs formes. Cependant, l'entretien et l'observation s'avèrent les plus utilisés pour la collecte de données. Toutes ces considérations nous amène à porter notre choix sur l'étude de cas, considérée en sciences de gestion comme une stratégie de recherche à part entière<sup>405</sup>.

### **1.2.1.1. L'étude de cas comme stratégie de recherche**

Largement utilisée en sciences de gestion, l'étude de cas se définit comme « *une analyse spatiale et temporelle d'un phénomène complexe par les conditions, les événements, les acteurs et les implications* »<sup>406</sup>. Pour YIN, elle correspond à une recherche empirique qui permet d'étudier un phénomène contemporain dans son contexte réel, et la relation existante entre les deux, tout en faisant recours à de nombreuses sources d'évidence à cette dernière. Le choix de cette stratégie d'accès au réel repose sur plusieurs atouts. En effet, cette dernière permet de :

- Mettre à l'épreuve un cadre conceptuel et par là, favorise à la fois l'élucidation des objets étudiés et l'enrichissement des appareils conceptuels élaborés dans ce but ;
- Comprendre un phénomène actuel, encore peu connu de la recherche ;
- Explorer, décrire, tester ou générer des théories ;
- Recourir à différents modes de recueil de données de type qualitatif et/ou quantitatif<sup>407</sup>.

Concernant notre recherche doctorale, la méthode d'étude de cas est tout à fait indiquée, dans la mesure où nous souhaitons décrire les pratiques d'apprentissage et de développement des compétences organisationnelles dans toutes leurs complexités, en prenant un grand nombre de facteurs pouvant impacter sur ces dernières. Elle permet également de comprendre comment s'opère dans la réalité l'articulation entre les deux phénomènes en question.

---

<sup>405</sup> Voir Annexe n°2 portant sur les principales méthodes de recherche de terrain qualitatives.

<sup>406</sup> WACHEUX F. et ROUSSEL P., op.cit., p.89.

<sup>407</sup> YIN R.K., « *Case Study Research : Design and Methods* », second edition, Applied Social Research Methods Series, vol.5, Sage Publications, London, 1994, p.23.

De plus, l'étude de cas nous assure une mise à l'épreuve du cadre conceptuel clairement défini et la vérification des hypothèses préalablement formulées (présentés dans les chapitres théoriques). Cela permettra dans un second temps de soutenir notre cadre conceptuel par une validation d'hypothèses retenues, ou au contraire, forcer sa révision à la lumière de la réalité.

Enfin, les travaux de YIN appuient notre choix de stratégie d'accès au réel qui s'inscrit dans une partie de notre travail de recherche. Le fait qu'elle puisse répondre à un double objectif:

D'une part, elle décrit au mieux la dynamique d'interaction entre les individus et le contexte, ainsi que le phénomène d'apprentissage et de développement des compétences au sein des organisations;

D'autre part, elle met en évidence une situation contextuelle telle qu'elle a été définie, représentée arrangée et problématisée par les personnes agissant dans le cadre de leurs routines organisationnelle<sup>408</sup>.

#### **1.2.1.2. Analyse de cas multiples**

Une étude de cas multiple semble d'emblée appropriée pour explorer notre question de recherche. L'étude systématique de cas de nature différente permettrait de mettre en avant les liens que nous cherchons à comprendre. Pour YIN, celle-ci peut servir dans le cadre de recherches qualitatives et de recherches quantitatives : Les chercheurs font appel à cette méthode, lorsqu'ils envisagent de constituer une sorte d'échantillon de plusieurs cas, qui deviennent pour autant des sujets et feront l'objet de comparaison<sup>409</sup>. L'objectif est de faire apparaître des constantes et/ ou des différences entre ces derniers. Ainsi, le besoin de saisir le caractère unique d'un cas et de comprendre les processus génériques mis à l'œuvre, au travers de différents cas, permet d'améliorer la validité externe des résultats obtenus et met en évidence des régularités<sup>410</sup>.

En outre, l'étude de cas multiple apparaît comme un moyen d'identifier des phénomènes récurrents et jugés importants parmi un certain nombre de situations. Pour

---

<sup>408</sup> YIN R.K., 1994, op.cit., p.24.

<sup>409</sup> Idem, p.9.

<sup>410</sup> Dans le cadre de notre recherche, nous optons pour une logique de « réplique littéraire », où les cas sont choisis afin de découvrir des régularités et de produire des résultats similaires. *A contrario*, « la réplique théorique » a pour objectif d'atteindre des résultats différents pour des raisons prédictibles.

HUBERMAN et MILES, ce type d'étude épargne au chercheur les effets de l'illusion holiste dans laquelle nous accordons plus de convergence et de cohérence aux événements qu'ils n'en ont en réalité, en éliminant les faits anecdotiques dont la vie sociale est faite<sup>411</sup>. De plus, cette méthode permet d'éviter les limites associées à l'étude de cas unique comme la perte d'objectivité au fur et à mesure que le chercheur s'engage dans le cas<sup>412</sup>.

### **1.2.2. Délimitation du terrain d'étude et démarches d'opérationnalisation**

Pour mener à bien notre méthode d'évaluation, nous avons procédé progressivement à la sélection des cas à retenir et l'identification des outils et moyens nécessaires à celle-ci.

#### **1.2.2.1. Sélection des cas : Intérêt du choix des entreprises à étudier**

A partir de notre revue théorique du développement des compétences et de l'apprentissage au sein des organisations, nous avons orienté nos recherches de terrains vers des entreprises industrielles, où les enjeux stratégiques liés au développement de produits et/ou services sont déterminants pour leur survie. Ainsi, conformément aux travaux de YIN qui estime que l'étude de deux ou trois cas s'avère suffisante<sup>413</sup> pour dresser les premiers résultats d'une recherche exploratoire et aboutir à une validité externe de la recherche, nous avons eu recours à trois études de cas.

S'inscrivant dans une logique de réplique littérale, ce choix a porté sur la sélection de trois entreprises de dimension nationale du secteur public algérien, sises au niveau de la wilaya de Tizi-Ouzou qui sont jugées suffisamment proches pour être analysées et réaliser des résultats similaires<sup>414</sup>. En effet, l'ancienneté et l'expérience de celles-ci nous amènent à étudier l'apprentissage organisationnel, phénomène de longue durée. De plus, les diverses certifications aux normes internationales ISO 9001 pourraient traduire une dynamique de conversion de connaissances organisationnelles au niveau de ces entreprises qui demeure élémentaire pour toute organisation apprenante<sup>415</sup>.

---

<sup>411</sup> HUBERMAN A.M. et MILES M.B., op.cit., p.24.

<sup>412</sup> HLADY RISPAL M., « Méthodes en Sciences Humaines », édition De Boeck Université, Paris, 2003, p.472.

<sup>413</sup> Selon le principe de saturation évoqué par YIN, un nombre de cas est atteint lorsqu'un cas supplémentaire n'apporte plus d'informations clés venant enrichir la théorie.

<sup>414</sup> Il s'agit de l'ENIEM, DIVINDUS AMM/Unité Leader Meubles Taboukert et Electro-Industries.

<sup>415</sup> Evoqué précédemment (chapitre I).

Par ailleurs, les données à recueillir s'étendent sur une période relativement moyenne (2012-2017) et pourraient aboutir à des résultats satisfaisants sur l'analyse des phénomènes d'apprentissage et de développement des compétences au sein des organisations. Ceci est motivé par le fait que les trois entreprises présentées aient connu des moments importants pendant ces cinq années, à savoir : l'obtention de l'ENIEM du Prix Algérien de la Qualité en 2013 et son adoption à la nouvelle version ISO 9001/2015, l'émergence de l'EPE/SPA DIVINDUS AMM/Unité Taboukert ex Leader Meuble Taboukert (LMT) en 2015 et enfin, le maintien d'Electro-Industries de la norme ISO 9001/2008 et l'adoption d'une nouvelle version 2015 le mois d'août 2016<sup>416</sup>.

Notons que notre statut d'enseignant-chercheur nous a facilité l'accès à ces entreprises. Cela est dû à l'existence d'une convention liant l'université Mouloud MAMMARI avec elles, afin d'accueillir des stagiaires préparant leurs mémoires de fin d'études et des doctorants notamment.

#### **1.2.2.2. Méthodologie de recueil de données**

Concernant les données nécessaires à notre recherche (qualitatives et quantitatives), elles ont été obtenues principalement des sources suivantes :

- Une étude de documents internes aux entreprises qui constituent notre échantillon et qui permettent de fournir des informations sur leurs structures, stratégies, modes de planification et leurs résultats;
- La méthode d'observation à travers un stage pratique au niveau des entreprises ;
- Des entretiens avec certains représentants des entreprises concernées (directeurs des ressources humaines, responsables et cadres au sein des entreprises en question), portant essentiellement sur le rôle de la DRH dans le cadre du projet d'apprentissage et de développement des compétences organisationnelles, ainsi que les dispositifs d'implications mis en place afin de favoriser ces processus. Nous avons également réalisé des entretiens auprès des salariés (de classe socioprofessionnelle inférieure : agents d'exécution et de maîtrise) et ce, afin d'avoir plus de précision et un point de vue représentatif des problèmes posés.

---

<sup>416</sup> Certificat ISO 9001/2015 de l'entreprise, disponible sur : <http://www.electro-industries.com>, consulté le : 18.01.2017.

A partir de ces différentes sources, nous avons extrait de nombreuses informations, en vue de mettre en œuvre des outils d'analyse. Les informations ont été recueillies en plusieurs étapes, au gré de l'apparition de nouveaux besoins. La phase de collecte de l'information a constitué un travail méticuleux d'analyse et de recherche au sein des divers documents.

Enfin, il est à noter que l'essentiel de notre travail s'est concrétisé au travers d'entretiens individuels avec les responsables des entreprises étudiées et de contacts avec les employés exerçant dans différents services de celles-ci. Cela a permis de nous alimenter en informations concrètes qui décrivent des séquences interactionnelles que nous cherchons à mettre en évidence.

## **2. Contexte macroéconomique de l'entreprise publique algérienne**

Le champ d'investigation de notre recherche porte sur l'industrie algérienne qui a connu des moments importants et transformations profondes relatifs aux changements provenant du marché et de l'évolution des conditions politiques et sociales.

En effet, l'environnement général dans lequel les entreprises publiques algériennes ont évolué, est marqué par des mutations et bouleversements brusques et complexes. Dès lors, les pouvoirs publics ont décidé de réagir et d'intégrer impérativement de nouveaux défis compétitifs, en vue d'affronter la concurrence, tant sur le plan national qu'international.

Ayant pour objectif d'illustrer notre travail de recherche à travers l'entreprise publique algérienne, il nous est apparu nécessaire de rappeler les moments importants de celle-ci. Ainsi, nous mettrons en lumière ses diverses caractéristiques, ses expériences et stratégies à l'ombre de la fonction Ressources Humaines, qui s'avère l'élément clé de succès de toute entreprise.

### **2.1. L'entreprise publique algérienne : Passage d'une économie centralisée vers une économie de marché**

On entend par entreprise publique, une organisation qui gère des activités économiques, sociales et/ou culturelles, dans laquelle l'Etat a formellement le contrôle des instruments de gestion<sup>417</sup>. Concernant l'expérience algérienne, les entreprises publiques ont vu le jour

---

<sup>417</sup> HAFSI T., « Gérer l'entreprise publique », OPU, Alger, 1990, p.20.

grâce à une stratégie de développement et un effort d'industrialisation tracés par l'Algérie indépendante en 1962 et appliqués progressivement, dans une optique nationale et indépendante. Elles sont le résultat d'une politique de l'Etat axée sur la valorisation des richesses nationales, afin de poser les fondements d'une industrie lourde.

### **2.1.1. L'entreprise algérienne durant l'économie centralisée**

A sa naissance, l'entreprise algérienne a opté pour un modèle de développement socialiste, caractérisé par une forte industrialisation, un mécanisme de gestion et de coordination de type planifié et au sein duquel l'Etat était en situation monopolistique sur l'ensemble des secteurs d'activités. Elle se trouvait donc soumise à la stratégie et aux plans de développement de ce dernier. Pour DAHMANI, le problème réside dans le fait que l'Etat veut s'occuper de l'ensemble de tout : tout contrôler, tout construire et tout faire<sup>418</sup>.

A travers la création des entreprises, l'Etat algérien s'est fixé une politique protectionniste fondamentale, qui avait pour mission la mise en place des moyens de maîtrise du développement industriel, mais aussi la socialisation des moyens de production. A cet effet, l'entreprise publique algérienne de l'époque répondait aux objectifs de l'Etat, à savoir :

- L'édification d'une industrie d'équipement et de produits de base indispensable à un véritable développement de l'économie nationale et de l'intensification de l'intégration industrielle à tous les niveaux ;
- La création d'emplois et promotion technique et sociale des travailleurs, qui nécessitent des activités industrielles importantes pour assurer leurs interventions à grande échelle ;
- La création d'entreprise socialiste, qui permet aux travailleurs de participer à la prise de décision, en devenant des producteurs responsables de l'entreprise ;
- Satisfaire les besoins de la consommation nationale, en assurant la fourniture des produits nécessaires au niveau local, sans avoir recours à l'importation ;
- Participation aux échanges nationaux à travers l'exportation des produits finis et semi-œuvrés, en vue de transformer la structure des échanges avec l'extérieur<sup>419</sup>.

---

<sup>418</sup>DAHMANI A., « L'Algérie à l'épreuve », « Economie politique des réformes : 1980-1997 », édition Casbah, Alger, 1991, p.11.

<sup>419</sup> MELBOUCI BELHOUT L., « Economie de l'entreprise algérienne », collection plus, édition El Amel, Algérie, 2009, p.34 et ss.

Au niveau de son environnement, l'entreprise algérienne ne possédait aucune identité propre. Elle était privée de toute liberté d'initiative, du fait que tout le champ économique était déterminé par l'Etat. On distingue principalement : les relations économiques et commerciales, la définition de son organisation, la gestion de sa trésorerie et financement, le choix des investissements et la prise de décision, qui sont souvent chapeautées par les ministères tutelles<sup>420</sup>.

### **2.1.2. L'ouverture de l'économie: Un défi à relever pour les entreprises algériennes**

Dans le cadre de la mondialisation de l'économie, l'entreprise algérienne se trouve en phase de transition vers l'économie de marché, qui suppose le passage vers une redéfinition de son rôle, un nouveau mode de gestion et de coordination de l'activité économique.

La volonté d'insérer l'Algérie dans l'économie mondiale s'est réellement concrétisée, à travers la signature de l'accord d'adhésion à la zone de libre échange de l'Union Européenne et aux négociations en cours pour s'intégrer dans l'organisation mondiale du commerce. Ce qui permettrait aux entreprises algériennes de concurrencer les entreprises étrangères au meilleur prix/qualité et ce, en éliminant les barrières douanières imposées aux marchandises importées.

#### **2.1.2.1. L'accord d'association avec l'Union Européenne (UE)**

Mis en œuvre depuis le premier septembre 2005 lors du sommet euro-méditerranéen de Valence en Espagne, l'accord d'association avec l'Union Européenne s'insère dans le cadre du processus de développement de la coopération au niveau des domaines de dialogue politique, de la coopération sociale et culturelle et du partenariat économique. Cet accord vise, en effet, huit objectifs, dont les plus importants cités par le FMI sont comme suit :

-Le renforcement de la coopération économique et financière, en fournissant un cadre approprié au dialogue politique entre les parties ;

-L'établissement d'une zone de libre échange ente l'Algérie et l'Union Européenne, en conformité avec les règles de l'OMC, qui stimulent et améliorent les échanges commerciaux ;

---

<sup>420</sup> ARAB A., op.cit., p.167.

-L'amélioration des gains de productivité et d'efficacité des entreprises, du fait de la libéralisation des services, la libre circulation des capitaux et le respect des règles de la concurrence<sup>421</sup>.

### **2.1.2.2. Le projet d'adhésion de l'Algérie à l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC)**

Dans le souci de concrétiser l'ouverture de son économie, l'Algérie s'est lancée dans un processus de négociations pour accéder à l'OMC, à partir de 1999. Cette adhésion lui permettra d'aller vers davantage d'ouverture économique en éliminant les barrières douanières, d'appliquer le principe de la concurrence et les lois du marché avec ses partenaires commerciaux et enfin, d'importer à des prix plus compétitifs.

Afin de réussir cette intégration, l'Algérie se doit d'investir davantage dans des restructurations économiques, législatives et réglementaires, mais aussi la construction d'un système de gestion et de production rigoureux et délivré de toutes bureaucraties pesantes et de résistances aux changements. En adhérant à l'OMC, notre pays doit s'aligner aux principes de cette organisation. On distingue notamment :

- Le traitement national marqué principalement par l'égalité entre les produits locaux et les produits étrangers ;
- La libéralisation progressive du commerce via des négociations, qui résultent de la réduction des barrières (tarifaires et non tarifaires) ;
- La clause de la nation la plus favorisée ; qui stipule une égalité entre les divers pays membres de l'OMC, en termes d'avantage accordé.
- Une concurrence loyale, qui combat et dépasse toutes formes de politiques de dumping et de subvention à l'exportation<sup>422</sup>.

En somme, il est à retenir que les mesures entretenues dans la logique d'intégration de l'économie mondiale, constituent des facteurs ayant un impact direct sur les entreprises algériennes en termes de performance et de qualité de leurs produits. Ces dernières s'avèrent confrontées à un changement environnemental, qui nécessite une réelle prise en

---

<sup>421</sup> Rapport du FMI n° 06/101/2006, Algérie questions choisies.

<sup>422</sup> « Comprendre l'OMC », article disponible sur le site de l'OMC : <http://www.wto.org>, consulté le : 28.06.2016.

charge de l'aspect qualité et à une ouverture de l'économie de marché, qui implique une concurrence de plus en plus rude, tant sur le plan national qu'international<sup>423</sup>.

### **2.1.2.3. La démarche Qualité : Une stratégie pour faire face à l'ouverture de l'économie algérienne**

Partant des constats évoqués précédemment, il est à noter que les entreprises algériennes (publiques et privées) doivent faire face à une concurrence, qui s'avère de plus en plus accrue, en matière du rapport qualité/prix. De ce fait, la qualité n'est plus un choix, mais plutôt une nécessité et un défi à relever pour les entreprises, en vue d'améliorer leur compétitivité et leur performance et d'assurer leurs adaptations aux évolutions de l'environnement. Dans cette lignée, plusieurs dispositifs portant sur la qualité ont été mis en place. On distingue : les activités de soutien à la qualité, l'institution du prix algérien et la normalisation.

#### **a. Activités de soutien à la qualité dans le contexte algérien**

Face aux aspects découlant de l'ouverture économique du pays, l'Etat algérien et à travers ses ministères de tutelles a mis en place un certain nombre de dispositifs, pour assurer le programme de mise à niveau des entreprises. Celui-ci vise à améliorer leurs performances en vue d'atteindre et préserver leur environnement immédiat (national et international). Il appuie de ce fait les démarches qualité, grâce aux activités de formation, d'information et de sensibilisation aux avantages susceptibles de procurer une certification qualité.

La mise à niveau permet d'accompagner les entreprises algériennes, tous systèmes confondus, à la certification et d'aider ces dernières à acquérir les équipements de laboratoires d'analyse et d'essai<sup>424</sup>. Ainsi, elle exige à celles-ci de s'aligner sur les normes internationales, qui s'avèrent primordiales pour améliorer la qualité. Elle est assurée par différentes activités de soutien. Parmi lesquelles, on distingue:

-Le ministère de l'Industrie et des Mines qui a pour mission principale la mise en œuvre de la politique nationale de la qualité ;

---

<sup>423</sup> OUKACI D., « Mise à niveau et compétitivité dans la démarche stratégique de l'entreprise industrielle Algérienne face à l'économie de marché : cas de la filière bois/ameublement », thèse de Doctorat ès sciences économiques, Université Mouloud MAMMERI, Tizi-Ouzou, 2014, p.147.

<sup>424</sup> OUKACI D., op.cit., p.194.

-L'IANOR (Institut Algérien de Normalisation) qui exerce des prérogatives de l'Etat en matière de normalisation et répond aux attentes des acteurs économiques en participant à l'évolution de leur besoin<sup>425</sup>. Il est chargé de :

- Elaborer, publier et diffuser les normes algériennes ;
- Constituer, conserver et mettre à la disposition des entreprises toute documentation ou information relative à la normalisation ;
- Appliquer les conventions et accords internationaux dans le domaine de la normalisation auxquels l'Algérie est partie prenante ;
- Centraliser et coordonner l'ensemble des travaux de normalisation entrepris par les structures existantes et celles qui sont créées à cet effet ;
- Promouvoir les travaux, recherches, essais en Algérie ou à l'étranger et assurer l'aménagement d'installations d'essais nécessaires à l'établissement de normes et à la garantie de leur mise en application.
- Proposer et adopter la marque de conformité aux normes algériennes (TEDJ)<sup>426</sup>.

-L'organisme Algérien d'Accréditation (ALGERAC) qui est sous tutelle du ministère de l'industrie depuis 2005 a pour mission de vérifier l'installation effective des organismes de certification étrangers dans le pays et leur apport d'une valeur ajoutée aux entreprises algériennes, en termes de relations commerciales avec l'extérieur. Il est à noter qu'à partir de 2013, l'Etat a pris de nouvelles mesures : il s'agit d'imposer aux organismes de certification, malgré leur accréditation dans leurs pays, l'obtention d'accréditation en vue de pouvoir participer au fond d'aide à la certification.

#### **b. Le Prix Algérien de la Qualité (PAQ)**

L'institution du prix algérien de la qualité a été inscrite par le décret n°2002-05 du six janvier 2002. Ce dernier a été lancé en 2003, par le ministère de l'industrie et des mines et consiste en un concours ouvert aux entreprises et organismes opérant en Algérie et dont la gestion est assurée par le même ministère.

---

<sup>425</sup> Informations disponibles sur : <http://www.ianor.dz> , consulté le : 24.11.2016.

<sup>426</sup> Guide de la qualité : Du contrôle de la qualité et de la normalisation, 5<sup>ème</sup> Ed, G.A.L, Alger, 2005, p.123.

En effet, chaque année et sur concours, le lauréat de ce prix reçoit une récompense dont le montant est fixé à 2 millions de dinars algériens, un trophée honorifique et un diplôme d'honneur. C'est ainsi que notre pays a mis en place son propre système de reconnaissance des efforts accomplis dans le domaine de la qualité<sup>427</sup>.

De plus, le prix algérien a été mis en œuvre, afin d'instaurer une culture en faveur de l'amélioration et du développement de la qualité. La participation à ce concours assure aux entreprises candidates de bénéficier d'une étude, qui leur permet de :

- Choisir le chemin vers l'excellence ;
- Evaluer la démarche qualité par un réseau de spécialistes dans le domaine ;
- Obtenir le prix de qualité dans un esprit de compétition, qui assure la reconnaissance et la promotion de la démarche de progrès dans le domaine ;
- Motiver et impliquer l'ensemble du personnel au projet qualité ;
- Renforcer l'image de marque de l'entreprise par ce prix;
- Reconnaître les efforts fournis par les entreprises et les institutions dans la quête de la qualité<sup>428</sup>.

### **c. La certification qualité en Algérie**

La certification aux normes algériennes de la qualité est réalisée par un organisme mandaté sur le système d'une entreprise, pour vérifier sa conformité aux normes et objets de certification. Elle joue un rôle primordial pour ces dernières, du fait qu'elle permet l'accès aux marchés internationaux ; la détention d'avantage concurrentiel ; l'amélioration de l'organisation de l'entreprise ; la satisfaction des clients et consommateurs sur le rapport qualité/prix. De plus, elle encourage l'innovation et la recherche & développement.

Dans le souci d'amélioration et de maintien du niveau de la qualité du produit et du système de management, plusieurs entreprises algériennes ont opté pour l'intégration du système management de la qualité de type ISO 9001. Celui-ci a connu une évolution depuis 1998 à ce jour. On est alors passé d'une seule certification en 1998 (ENIEM), à près

---

<sup>427</sup> Décret exécutif n°02-05 du 22 Chaoual 1422, correspondant au 06 janvier 2002, portant sur l'institution du prix algérien de la qualité, Journal Officiel de la République Algérienne, n°02 du 09 janvier 2002, p.6, disponible sur : <http://www.joradp.dz>, consulté le : 15.04.2018.

<sup>428</sup> Prix Algérien de la Qualité : objectifs, conditions de participation et questionnaire, référence : décret exécutif n°02-05 du 06/01/02, arrêté du 03/04/02, Ministère de l'Industrie et des Mines, édition 2015, p.19, disponible sur : <http://www.industrie.gov.dz>, consulté le : 15.04.2018.

de 4666 entreprises certifiées, en 2017. Ce qui attribue au pays la sixième place au sein du continent africain, avec en tête l'Afrique du sud qui obtient 74 454 certificats, l'Egypte 31 371 et la Tunisie 11 002<sup>429</sup>.

Cependant, hormis la progression constatée en termes de certification, par rapport aux années écoulées, celle-ci demeure insuffisante, voire très faible. En effet, la mise en œuvre d'un management de qualité au niveau des entreprises algériennes rencontre un certain nombre d'obstacles, à savoir :

- Le manque d'informations relatives au management de la qualité ;
- La résistance aux changements par le personnel, dû au mode d'organisation ainsi qu'au manque d'intérêt du personnel quant à la démarche de qualité et de certification ;
- Le départ en retraite du personnel qui n'est pas accompagné de transferts de savoirs faire, et donc engendre une perte des compétences (notamment tacites) dans l'entreprise ;
- L'absence de cadres formés dans le domaine de qualité ;
- Le manque d'équipements de mesure et de calibration ;
- Le coût de la certification qui constitue une contrainte financière pour beaucoup de PME ;
- La considération de la certification en tant qu'une fin en soi plutôt qu'un moteur d'amélioration de la performance<sup>430</sup>.

En somme, il convient de rappeler que la réussite de la démarche qualité et par conséquent le processus de certification est étroitement liée à un apprentissage et/ou changement organisationnel. Ce qui nécessite une capacité d'adaptation de l'entreprise aux principes de ces derniers.

## **2.2. Qu'en est-il de la démarche compétence au sein des entreprises publiques algériennes ?**

Aborder la démarche compétence dans les entreprises publiques algériennes sans se référer aux conditions politiques, sociales et économiques dans lesquelles elles ont évolué et aux changements provenant de leur marché national et international, fausserait la compréhension de cette émergence.

---

<sup>429</sup> Statistiques ISO Survey : ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION, disponibles sur le site : <http://www.iso.org/fr/the-iso-survey.html>, consulté le : 09.10.2019.

<sup>430</sup> MELBOUCI BELHOUT L., op.cit., p.154.

En effet, cette démarche a évolué à l'ombre des pratiques des RH. Celle-ci marque le passage d'une gestion des postes de travail, à une gestion de la qualification. Aujourd'hui, on assiste à une gestion des compétences, qui constitue la préoccupation des dirigeants des entreprises publiques et privées. Nous proposons dans ce qui suit de répondre à certains questionnements, jugés pertinents, dans le cadre de notre recherche, à savoir ; Quelle a été l'expérience de l'Algérie en matière de compétences ? Comment a-t-elle été construite ? Et quel essor pour le développement de ses compétences organisationnelles ?

### **2.2.1. La démarche socialisante des compétences dans l'économie planifiée (1970-1980)**

Il est à rappeler qu'au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a consacré ses efforts sur une restructuration de l'Etat et de ses institutions de base et ce, à travers un système d'autogestion. Ce dernier est doté d'un certain nombre de caractéristiques, telles que : la standardisation de ses activités ; l'émergence d'un système de gestion Taylorien, où l'individu est soumis à une routine au travail sans réelle autonomie et absent en termes d'initiative ; la structure organisationnelle répondant aux principes de l'unité de commandement ; la main d'œuvre insuffisamment formée, peu qualifiée, mais pleinement motivée et le fonctionnement des entreprises dans une logique bureaucratique.

En outre, les ressources humaines des entreprises algériennes et particulièrement les entreprises publiques ont été formées pendant la phase d'industrialisation dans les années 1960 et 1970. L'Etat cherchait à construire un capital humain, en vue de participer à la construction de l'économie nationale et à relever les défis du passage vers l'économie de marché<sup>431</sup>. La logique de compétence se trouve ainsi, au sein des pratiques de formation centrées sur la maîtrise des compétences spécifiques avec des formateurs étrangers<sup>432</sup>.

A l'avènement de la gestion socialiste des entreprises algériennes en 1971, celles-ci prennent la forme d'entreprise socialiste, qui ne favorise ni l'émergence des compétences, ni la culture de l'effort. Elle se situe comme un moyen de développement national et de lutte contre toute forme de dépendance économique. Elle est marquée par la réalisation des activités, l'anticipation, le potentiel créatif, la capacité d'initiative ou encore l'autonomie des employés restent non significatifs durant cette période. Ce qui a *gelé* les compétences

<sup>431</sup> BOUDJENAH Y., cité par MELBOUCI BELHOUT L., op.cit., p.142.

<sup>432</sup> A l'époque, l'Algérie était contrainte de fournir des cadres et étudiants et de les envoyer en formation à l'étranger et ce, par manque d'encadrement dans le pays.

face à un personnel vieillissant et a causé une perte du personnel compétent, en abandonnant son poste, pour émigrer vers les pays où il était formé. Nous assistons alors à une perte des compétences via le départ du personnel détenteur de savoirs et savoir-faire sans pouvoir le transférer, faute de mise en place d'un processus d'apprentissage collectif au sein de ces entreprises<sup>433</sup>.

A partir des années 1980, les entreprises publiques algériennes ont procédé à plusieurs restructurations (organiques, financières et industrielles), pour répondre aux changements environnementaux et faire face à la concurrence. A cet effet, la formation et la construction des compétences apparaissent comme une priorité pour les directions des ressources humaines. Les nouvelles pratiques de gestion ont été alors marquées par l'autonomie des entreprises (décentralisation des activités et des responsabilités), dans laquelle les responsables devraient recruter, former, motiver les cadres et les hauts potentiels, pour disposer d'un personnel compétent et capable de réaliser les objectifs et missions de l'entreprise.

### **2.2.2. La démarche compétence : Une nécessité pour l'entreprise algérienne**

La décennie 1990 a été marquée par un dilemme d'encadrement national causé d'une part, par le départ massif des cadres en retraite anticipée<sup>434</sup>, la réduction des dépenses publiques mais aussi la fuite des cerveaux vers l'étranger et d'autre part, de la situation sécuritaire du pays, dans laquelle la construction d'une culture de compétences organisationnelles n'était pas une priorité.

Par ailleurs, l'ouverture à l'économie mondiale a été un élément déclencheur de cette dynamique. L'entreprise algérienne, soucieuse de sa survie tant sur le plan national qu'international, a vite compris le rôle de la composante humaine et s'est investie dans une gestion anticipative, conditionnée par les compétences des ressources humaines au détriment de la gestion administrative quotidienne du personnel<sup>435</sup>. Il est devenu incontestable pour les entreprises d'innover dans le développement de nouvelles pratiques de GRH, en portant sur les techniques de gestion, de valorisation, de mobilisation et

---

<sup>433</sup> AKTOUF O., « Le management entre tradition et renouvellement », Morin Gaétan éditeur, Montréal, 1998, p.111.

<sup>434</sup> Ces départs en retraite sont dus aux pressions exercées par le FMI, dans le cadre du plan d'ajustement structurel.

<sup>435</sup> MELBOUCI BELHOUT L., op.cit., p.140.

d'anticipation, afin de former et de renforcer les capacités de l'action du collectif des travailleurs et améliorer leur performance<sup>436</sup>.

En outre, la diversité des acteurs, ainsi que l'arrivée de nombreux employés de différentes nationalités étrangères caractérisent l'environnement multiculturel actuel de l'entreprise algérienne. Celui-ci a un impact direct sur les compétences et l'émulation des équipes. Il permet l'échange d'expériences et de techniques de gestion entre les membres d'une organisation, insiste sur la formation des équipes et assure le développement des compétences de ses employés, à travers le renforcement de leurs connaissances et l'opérationnalisation de leurs acquis en pratique<sup>437</sup>.

En somme, il convient de rappeler que le marché, la concurrence, la réglementation, ainsi que la technologie constituent des éléments majeurs, qui exigent en grande partie aux entreprises d'acquérir de nouvelles compétences.

### **3. Présentation des cas étudiés**

Afin de répondre à notre problématique de recherche, il est jugé nécessaire de mettre en exergue la présentation des cas étudiés. Ainsi, cette troisième section consiste à présenter les caractéristiques générales des entreprises concernées et leurs environnements, tout en proposant quelques indicateurs économiques; retenus lors des entretiens semi-directifs, afin de comprendre leurs fonctionnement actuel et leurs organisations dans le cadre des diverses reconfigurations du secteur public industriel.

#### **3.1. Profil de l'Entreprise Nationale des Industries de l'Electro- Ménager (l'ENIEM)**

La présentation générale de l'ENIEM et plus particulièrement de son fonctionnement actuel sont indispensables pour comprendre l'importance de la fonction ressources humaines dans la réalisation de ses objectifs et la mise en œuvre de ses stratégies. A cet effet, cette partie de notre travail a pour objectif la mise en relief de l'historique de l'ENIEM, sa stratégie, ses ressources humaines et ses caractéristiques organisationnelles.

---

<sup>436</sup> MELBOUCI BELHOUT L., op.cit., p.141.

<sup>437</sup> Il s'agit notamment des investissements directs à l'étranger, l'installation des firmes multinationales, mais aussi des formes de partenariats conclus entre l'Algérie et les autres pays étrangers.

### 3.1.1. Caractéristiques générales de l'ENIEM

L'Entreprise Nationale des Industries de l'Electro-Ménager « ENIEM » est une Entreprise Publique Economique « EPE » de droit algérien constitué le 02 janvier 1983, suite à la restructuration organique de la Société Nationale de fabrication et de montage du matériel Electrique et Electronique « SONELEC ». Elle est une société par action depuis le 08 octobre 1989. Elle a un capital social évalué à 10.297.800.000 DA, qui est détenu en totalité par la société de gestion de participation « Industrie Electrodynamique » (INDELEC) devenue par la suite « Groupe Elec El Djazair ». Son siège est à Tizi-Ouzou depuis 1998, avec une superficie de 55 hectares dont 12.5 hectares couverts<sup>438</sup>.

#### 3.1.1.1. Création et évolution de l'ENIEM

L'ENIEM a été créée en janvier 1983, à partir de fonctions déjà existantes au sein de l'entreprise-mère SONELEC, depuis 1974. Erigée en société par actions en octobre 1989, elle a pour principales missions d'assurer la production, le montage, le développement et la recherche dans le domaine de l'électroménager.

A sa création, l'entreprise disposait de trois principales unités de production, chacune organisée en différentes directions. Il s'agit notamment du :

- Complexe d'appareils ménagers (CAM) de Tizi-Ouzou, entré en production en juin 1977 ;
- L'unité lampes de Mohamadia (ULM), sise à Mascara et entrée en production en Février 1979 ;
- Unité Sanitaire de Miliana depuis 2005.

*Leader* de l'électroménager en Algérie, l'ENIEM a évolué à travers l'acquisition d'expériences en termes de production et de développement dans différentes branches de l'électroménager, sur une période qui s'étale sur plus de 35 ans<sup>439</sup>. Elle fût de ce fait, la première entreprise à l'échelle nationale à obtenir la certification pour la norme internationale ISO 9001/94, auprès de l'association financière de l'assurance qualité (l'AFAQ).

---

<sup>438</sup>Informations disponibles sur: <http://www.eniem.dz>, consulté le: 02.02.2017.

<sup>439</sup> Voir en annexe n° 3 le tableau portant sur l'évolution de l'ENIEM.

En 1998, l'ENIEM a connu une restructuration des complexes appareils ménagers, qui a donné naissance à trois centres d'activités stratégiques, consistant en une unité de froid, unité de cuisson et une unité de climatisation.

### **3.1.1.2. Organisation de l'ENIEM : Etat des lieux**

L'expérience acquise par l'ENIEM durant plus de 35 ans lui a permis de consolider ses activités, ainsi que ses structures. Tel est l'objet de la présente sous section.

#### **a. Structure organisationnelle de l'ENIEM**

L'ENIEM est organisée selon le schéma *Staff and line*, ou encore hiérarchico-fonctionnelle autour de ses activités principales, à savoir : le froid, la cuisson, la climatisation, le lavage et le chauffage. Cette structure met en exergue les liaisons hiérarchiques du niveau Direction avec toutes les structures qui lui sont rattachées et le niveau opérationnel avec les cinq unités de l'entreprise. Celles-ci constituent des centres de profits, c'est-à-dire des centres de travail relatifs à une activité déterminée dont le produit d'exploitation peut être isolé<sup>440</sup>.

Ainsi, les unités de l'ENIEM sont organisées de façon autonome et décentralisée. Chacune est responsable de son exploitation, de ses comptes et de ses résultats. Elles sont coordonnées via la direction générale qui a pour rôle de superviser toutes les fonctions de supports et de contrôle (audit). L'organisation structurelle de l'ENIEM se présente comme suit :

- Le siège social situé au chef lieu de la wilaya de Tizi-Ouzou ;
- La filiale EIMS de production sanitaire (production de lavabos, baignoires, éviers), installée à Miliana, wilaya d'Ain Defla ;
- La filiale FILAMP (production de lampes électriques) située à Mohammedia, wilaya de Mascara ;
- Cinq unités : unité froid, unité cuisson, unité climatisation, unité prestations techniques et unité commerciale ;

---

<sup>440</sup> COUCOUREUX M. et CUYAUBERE T., « Contrôle de gestion : manuel et applications », édition NATHAN, Paris, 2015, p.479.

-Huit directions qui sont du ressort direct du PDG. Il s'agit de : la direction des ressources humaines, finance et comptabilité, développement et partenariat, marketing et communication, gestion industrielle, planification contrôle de gestion et audit, qualité et environnement et enfin, du département juridique et contentieux<sup>441</sup>.

### b. Aperçu sur le capital humain de l'ENIEM

Le personnel de l'ENIEM est réparti en trois classes socioprofessionnelles. On distingue : des cadres supérieurs et agents de maîtrise au niveau des postes de responsabilité, tout comme un personnel d'exécution au niveau des unités de production.

- **Evolution des effectifs au sein de l'ENIEM**

Tout au long de son existence, l'ENIEM a été marquée par un alourdissement de la masse salariale induit par la politique des entreprises publiques algériennes. Le besoin en recrutement n'était pas une nécessité pour assurer de l'emploi à ceux qui le demandent. Néanmoins, à partir des années 1990, les recommandations du Fond Monétaire International (FMI), à travers un plan d'ajustement et l'abrogation du statut général du travailleur (SGT) ont engendré une baisse significative des effectifs.

La composition de l'ensemble du personnel de l'ENIEM, pour la période allant de 2012 jusqu'en 2017, est représentée dans le tableau suivant.

**Tableau n°17: Evolution de l'effectif de l'ENIEM (2012-2017)**

Année/CSP	2012	2013	2014	2015	2016	2017
<b>Cadre</b>	330	331	335	331	280	324
<b>Maitrise</b>	552	553	517	484	452	498
<b>Exécution</b>	1229	1167	1032	938	924	919
<b>Total</b>	2111	2051	1884	1753	1656	1741
<b>Taux de croissance (%)</b>	-	-2.84	-8.14	-6.95	-5.53	1.05

Source : Elaboré à partir des données recueillies au sein de l'ENIEM(DRH), juillet 2017.

<sup>441</sup> Voir en annexe n° 4 l'organigramme de l'ENIEM.

A partir de ce tableau, nous constatons que l'effectif de l'ENIEM a connu une baisse continue depuis 2012. Cela s'explique par les départs massifs à la retraite depuis quelques années (retraite normale et retraite anticipée). Dès lors, nous assistons en partie, à la perte des compétences existantes au sein de l'entreprise (personnel doté d'expériences, d'ancienneté, etc.).

Cependant, la légère augmentation des effectifs durant l'année 2017 est expliquée principalement grâce à la contribution des différents dispositifs de recrutement que l'Etat a mis au profit de l'insertion professionnelle des nouveaux jeunes au sein des entreprises publiques.

- **Niveau d'instruction et taux d'encadrement des salariés**

Tout comme l'ensemble des entreprises algériennes, l'ENIEM a connu une faiblesse des niveaux d'instruction de son personnel et un déficit de leurs encadrements sur une longue période. De ce fait, l'entreprise a rencontré beaucoup d'obstacles, en termes de son développement.

En outre, nous assistons depuis quelques années, à un recul du nombre des employés ayant un niveau d'instruction bas, au profit des employés ayant un niveau d'instruction plus élevé (secondaire et universitaire). L'entreprise a enregistré une augmentation de 3.22% du personnel de rang universitaire et de 1.32% pour le personnel de niveau secondaire. S'agissant des personnes ayant un niveau inférieur (niveau d'instruction moyen, primaire ou sans niveau), l'entreprise a enregistré un recul de 4.53%. Cette évolution est représentée de manière plus détaillée dans le tableau qui suit :

**Tableau n° 18: Evolution du niveau d'instruction du personnel de l'ENIEM entre 2012-2017**

Niveau d'instruction	Nombre d'effectif		Pourcentage %		Ecart entre 2012-2017
	2012	2017	2012	2017	
Universitaire	165	192	7.81	11.03	+3.22
Secondaire	308	277	14.59	15.91	+1.32
Moyen	825	645	39.08	37.05	-2.03
Primaire/ sans Niveau	813	627	38.51	36.01	-2.50
<b>Total</b>	2111	1741	100	100	

Source : Données recueillies au sein de l'ENIEM (DRH), juillet 2017.

Par ailleurs, le taux d'encadrement au sein de l'ENIEM n'a pas connu une évolution significative entre 2012 et 2017 (330 cadres en 2012, contre 324 en 2017). L'entreprise a connu une baisse du taux d'encadrement estimée à : -1.81%. Cela est dû principalement aux départs en retraite de personnel touchant cette catégorie socioprofessionnelle<sup>442</sup>.

### **c. Les domaines d'activité de l'ENIEM**

A travers ses diverses unités, l'ENIEM offre une gamme de produits d'électroménager variée et constituée de plusieurs modèles de réfrigérateurs, cuisinières, climatiseurs et d'autres produits, pas assez diversifiés pour positionner l'entreprise par rapport aux concurrents internationaux. Elle assure ainsi, la production, la distribution, le service après vente, la prestation technique, la sous-traitance et enfin l'exportation de ses produits. Les unités de production et de commercialisation sont installées à la zone industrielle « Aissat Idir » d'Oued-Aissi, située à 7 kilomètres du chef lieu de la wilaya de Tizi-Ouzou.

- **Unité Froid**

Cette unité est spécialisée dans la production des réfrigérateurs, congélateurs et de conservateurs. Elle est composée de trois lignes de produits :

-Réfrigérateurs petit modèle, dont la capacité de production est de 110 000 appareils par an et réalisée en deux équipes, sous licence de BOSCH- Allemagne- 1977 ;

-Réfrigérateurs grand modèle, dont les capacités installées sont de 390 000 appareils par an, avec réalisation en deux équipes (quatre modèles de réfrigérateurs), sous licence de TOSHIBA JAPAN-1987 ;

-Congélateurs, dont les capacités installées sont de 60 000 appareils par an (3 modèles de fabrique), sous licence de LEMATIC-LIBAN- 1993. Cette unité est composée de 650 employés en 2017, qui assurent les activités suivantes :

-Injection plastique et polystyrène ;

-Transformation des tôles et tubes (presse-soudeuse-refendage) ;

-Traitement et revêtement de surface (peinture et plastification) ;

-Injection mousse polyuréthane (3 lignes) ;

-Thermoformage plaque plastique ;

-Assemblage produit (montage final- 3 lignes) ;

---

<sup>442</sup>Entretien réalisé avec le DRH de l'ENIEM, le : 29 octobre 2017.

- Unité (air comprimé-eau chaude-azote station de gaz cyclopentane-énergie-électrique) ;
- Laboratoire d'essai, produits chimiques-métallurgie ;
- Structure de soutien-maintenance de gaz-contrôle de qualité-étude méthodes<sup>443</sup>.

- **Unité Cuisson**

L'unité cuisson est spécialisée dans la fabrication de différentes cuisinières (4 modèles). Elle est composée de deux lignes de montage et de trois ateliers de fabrication, à savoir ; la tôlerie, la mécanique assurant différentes pièces (les tubes gaz, pièces en tôle, brûleurs, etc.) et enfin, le traitement et revêtement des surfaces. Les capacités installées sont de 150 000 appareils par an, en deux équipes. Cette unité est composée de 315 employés, dont 48 cadres et 267 opérateurs. En termes de technologies adoptées, celle-ci exerce son activité sous licence de Techno gaz-Italie- 99.

- **Unité Climatisation**

L'unité Climatisation est spécialisée dans la fabrication des différents climatiseurs, armoires de climatisation, machines à laver, chauffe eau/bain et de radiateurs à gaz naturel. Le métier principal dans ce domaine est le montage, composé ainsi de quatre lignes. Les capacités installées sont de 60 000 appareils par an, pour la fabrication des climatiseurs et de 50 000 pour les chauffages à gaz butane catalytiques. Concernant la licence d'exploitation, c'est le modèle Air Conditionné de France qui est utilisé depuis 1977.

- **Unité commerciale**

Possédant un effectif de 194 employés, cette unité est chargée de la distribution sur le marché national et international des produits réalisés par l'ENIEM. Elle assure également le service après vente par ses propres moyens et à travers ceux du réseau d'agents agréés, réparateurs implantés sur tout le territoire national. Les antennes et dépôts de vente sont répartis comme suit : Pour la région Centre : Tizi-Ouzou et Alger ; pour la région Ouest : Mohammadia ; pour la région Est : Annaba et enfin, pour la région Sud : Laghouat<sup>444</sup>.

---

<sup>443</sup>Entretien réalisé avec le responsable de cette unité, le : 11 septembre 2017.

<sup>444</sup>Entretiens réalisés avec les responsables de ces unités, septembre-octobre 2017.

- **Unité prestations techniques**

Elle exerce des fonctions de soutien ou prestations techniques pour le compte des unités de production ainsi que la gestion de l'ensemble des infrastructures communes de l'entreprise (bâtiments, voiries, éclairages, etc.). Composée d'une équipe d'ingénieurs et techniciens dynamiques et expérimentés, cette unité assure et développe des activités inter unités, telles que : la gestion du réseau informatique, la conception et la réalisation des outils moules, l'impression, l'entretien des bâtiments, le transport des marchandises et la surveillance du site.

L'unité prestations techniques travaille également pour des prestataires extérieurs publics et privés, avec lesquels elle partage des connaissances et expériences en matière d'outillage. En termes de technologie, l'ENIEM est dotée d'une solution logicielle CAO 3D SOLIDORKS, qui propose des dessins en 3D pour les pièces à fabriquer.

Ayant pour finalités majeures l'augmentation des bénéfices, l'amélioration du rapport qualité/ prix et la réduction des coûts de production, l'ENIEM a lancé un investissement dans le cadre d'amélioration et de développement de ses gammes de produits, notamment les cuisinières et les réfrigérateurs grand modèle<sup>445</sup>.

### **3.1.2. Préoccupations de l'ENIEM**

Comme toutes les entreprises nationales créées par l'Etat, l'ENIEM a évolué dans un environnement où les objectifs à valeur sociale étaient ses priorités (maintien de l'emploi, augmentation des salaires, lutte contre le chômage, etc.). Néanmoins, l'ouverture de l'économie algérienne a eu des conséquences importantes sur son fonctionnement, ses stratégies, mais aussi sur sa place dans le marché.

#### **3.1.2.1. Objectifs et stratégies poursuivies par l'ENIEM**

Les dernières transformations qu'a connues l'économie algérienne, constituées principalement par le passage progressif de l'économie de marché et la libéralisation du commerce extérieur, ont exercé une importante influence sur la structure des produits

---

<sup>445</sup>Voir annexe n° 5 qui présente la gamme de produits de l'ENIEM par unités.

électroménagers. Dès lors, les entreprises nationales sont appelées à être plus compétitives à la fois en termes de qualité et du prix.

Pour faire face à cette nouvelle donnée, l'ENIEM est contrainte d'élaborer une stratégie, en vue d'assurer sa pérennité sur le marché. Elle a de ce fait, abandonné certains produits tels que les petits appareils électroménagers, pour réorienter ses choix stratégiques vers le recentrage sur son métier de base, à savoir : le Froid, la cuisson et la climatisation.

Ainsi, en se basant sur une stratégie de spécialisation, l'ENIEM affiche plusieurs objectifs. On distingue principalement :

- Le maintien de sa position sur le marché national, en améliorant la qualité de ses produits et en suivant l'évolution du marché ;
- La réalisation d'une rentabilité financière, en augmentant le chiffre d'affaire et en réduisant les coûts ;
- La mise en place de partenariats avec des sociétés étrangères, malgré son échec à plusieurs reprises.

Afin d'assurer un impact plus performant au niveau de ses fonctions, l'ENIEM investit sur les actions suivantes :

- Utilisation optimale des capacités de production existantes ;
- Formation du personnel et son implication dans les objectifs de l'entreprise ;
- Concrétisation des actions de partenariat notamment avec les étrangers ;

Pénétration des marchés étrangers ;

Intégration des objectifs du développement durable dans ses politiques, à savoir : la protection de l'environnement<sup>446</sup>.

### **3.1.2.2. Les partenaires commerciaux de l'ENIEM**

*Leader* de l'électroménager sur le territoire national, l'ENIEM n'est pas concurrencée par des entreprises nationales. Cela est dû au recours à des investissements importants pour assurer les moyens nécessaires dans ce domaine d'activité. Cependant, celle-ci est menacée par des importateurs de grandes marques étrangères, mais aussi d'un certain nombre d'entreprises de montage.

---

<sup>446</sup>Données recueillies au sein de l'ENIEM, septembre 2017.

En ce qui concerne l'approvisionnement de l'entreprise en matières premières, il est à signaler que l'ENIEM demeure fortement dépendante de ses fournisseurs étrangers. Cela est provoqué par plusieurs contraintes, dont on distingue :

- Un manque de devise causé par l'absence d'exportation de ses produits ;
- Une faible valeur ajoutée ;
- La hausse des factures d'approvisionnements due au renchérissement de la devise Euro par rapport au dollar ;
- Un pouvoir de négociation avec les fournisseurs estimé faible, pour les raisons évoquées précédemment.

Du point de vue de la clientèle, nous constatons que l'ENIEM occupe une place importante sur le marché national, concernant les domaines de réfrigérateurs, congélateurs et cuisinières. Cependant, cette dernière rencontre des difficultés quant à l'écoulement de ses climatiseurs<sup>447</sup>.

Le tableau ci après met en avant les principaux fournisseurs, clients et concurrents de l'ENIEM.

**Tableau n° 19: Principaux fournisseurs et concurrents de l'ENIEM**

Fournisseurs	Concurrents
-TISSEN (Allemagne) ;	-SAMSUNG ;
-ISPAT (Algérie) ;	-LG ;
-FERRO (France) ;	-CONTINENTAL
-CORRECCI (Italie) ;	ELECTRONIQUE ;
-TECUMSEH (France) ;	-ARISTON ;
-BAYER (Allemagne) ;	-BEKO ;
-BASF (Allemagne) ;	-CONDOR ;
-EAR canal (Espagne) ;	-VORIC/FRIGOR ;
-DUROPAC (Autriche) ;	-SONARIC.
-RANCO (Italie).	

Source : Etabli à partir des données recueillies au sein de l'ENIEM, juillet 2017.

<sup>447</sup>Entretiens réalisés auprès du Directeur Commercial et des cadres commerciaux, octobre-novembre 2017.

### **3.2. Présentation de l'entreprise Divers Industries Ameublement et Menuiserie (DIVINDUS AMM)/Unité LMT**

Afin de mettre à l'épreuve les concepts développés en théorie, nous avons réalisé une seconde étude sur le terrain auprès de l'entreprise publique de production et de commercialisation de meubles : Leader Meuble Taboukert, dénommée « Divers Industries Ameublement et Menuiserie (DIVINDUS AMM) », sise à Tizi- Rached, wilaya de Tizi-Ouzou. Celle-ci permettra dans un second temps, de vérifier au mieux nos hypothèses de recherche et d'accentuer l'importance des résultats obtenus.

#### **3.2.1. Caractéristiques générales de l'entreprise DIVINDUS AMM/Unité LMT**

DIVINDUS AMM/Unité LMT est une entreprise publique industrielle spécialisée dans la production et la commercialisation de mobiliers destinés aux entreprises, administrations et aux particuliers. Elle est implantée à Taboukert dans la commune de Tizi-Rached, à 20 kilomètres du chef lieu de la wilaya de Tizi-Ouzou et s'étend sur une superficie de 76 164m<sup>2</sup>, dont 25 821 m<sup>2</sup> bâtis. Elle est dénommée Leader Meuble Taboukert/SPA au capital social de 239 750 000 DA, réparti en 47 950 actions à 5000 DA de valeur nominale, détenues en intégralité par le groupe Wood Manufacture.

##### **3.2.1.1. Historique de DIVINDUS AMM/Unité LMT**

Au lendemain de l'indépendance, le secteur du bois en Algérie est détenu par la société nationale des industries du bois (SNIL) et la société nationale du liège (SNL). En 1971, la fusion de ces deux sociétés a donné naissance à une société dénommée SNLB ; société nationale des lièges et des bois.

Après la restructuration organique des entreprises publiques algériennes en 1982, cette dernière a été scindée en trois entités industrielles de production, composées chacune d'un ensemble d'unités de production. Il s'agit de :

- L'entreprise nationale de la transformation du bois et de l'ameublement (ENATB) ;
- L'entreprise nationale de la menuiserie générale et du préfabriqué (ENMGP) ;
- L'entreprise nationale des lièges (ENL).

Leader Meuble Taboukert est issue de la restructuration de l'ENATB, qui elle-même relève de la société nationale de lièges et bois (SNLB). Elle a été mise en projet en 1973,

mais ce n'est qu'au début de 1975 que sa construction a été entamée par une firme allemande « HILD BRAND ». L'entreprise fut réceptionnée en 1976 et devient opérationnelle en 1978<sup>448</sup>.

En 1998, cette entreprise qui était une unité de production, appelée unité de meuble et bois 422 (UMB422) a été érigée en filiale. Son statut d'entreprise publique économique est alors légalisé en la forme d'une société par action (SPA) au capital de 1.000.000,00 DA, porté à 239.750.000,00 DA, en mars 2001, suite à la résolution de l'assemblée générale extraordinaire du 30 décembre 2000.

Par ailleurs, l'entreprise a connu une fusion d'une autre forme, décidée par l'assemblée générale extraordinaire en date du 14 juillet 2016. Une fusion de type « fusion-absorption » fut réalisée entre l'EPE/SPA Leader Meuble, comme société absorbée et l'EPE- SPA DIVINDUS AMM (Divers Industries Ameublement et Menuiserie), constituant l'entreprise absorbante. L'assemblée a approuvé de ce fait, les apports effectués par voie de transmission universelle et dissolution de l'ensemble des éléments (actifs et passifs) de son patrimoine au 31.12.2015. Ainsi, conformément aux dispositions légales et réglementaires, la société EPE/SPA DIVINDUS AMM aura tous les droits, actions, obligations et engagements de l'entreprise absorbée.

### **3.2.1.2. L'organisation de DIVINDUS AMM/Unité LMT**

La présente sous section a pour objectif de mettre en exergue les spécificités relatives à l'entreprise concernée. Ainsi, nous présentons dans ce qui suit le mode d'organisation de DIVINDUS AMM, son domaine d'activité, mais aussi sa stratégie et ses préoccupations.

#### **a. Structure et organisation de DIVINDUS AMM/Unité LMT**

La structure de l'entreprise DIVINDUS AMM/Unité LMT est semblable à celle de l'entreprise diagnostiquée précédemment. Il s'agit d'une structure de type hiérarchico-fonctionnelle. Elle comporte un département de comptabilité de finances, un département administration générale, un département d'approvisionnement, un département commercial

---

<sup>448</sup>Données recueillies au sein de DIVINDUS AMM/Unité LMT, février 2018.

et une direction technique et production. Elle est dotée également d'assistance en matière de: contrôle qualité, hygiène sécurité, contrôle de gestion et audit<sup>449</sup>.

### b. Composante humaine de DIVINDUS AMM/Unité LMT : Etat des lieux

Au 31.12.2017, l'entreprise emploie 360 agents, répartis en trois classes socioprofessionnelles (cadres dirigeants et supérieurs, agents de maîtrise et exécution) et ayant en grande partie une expérience moyenne de 20 ans par agent.

L'évolution de la structure des effectifs sur la période allant de 2012 à 2017 est résumée dans le tableau suivant.

**Tableau n° 20: Evolution de l'effectif de DIVINDUS AMM/Unité LMT (2012-2017)**

Année/CSP	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Cadre	35	38	49	49	30	30
Maîtrise	41	36	33	33	30	33
Exécution	368	326	316	315	312	297
Total	444	400	398	397	372	360
Taux de croissance (%)	-	-9.90	-0.50	-0.25	-6.29	-3.22

Source : Elaboré à partir des données recueillies au sein de l'entreprise (DRH), mars 2018.

Nous constatons à partir du tableau présenté ci-haut que la filiale DIVINDUS AMM a enregistré une baisse continue de son effectif. A cet effet, le *turnover* sur cette période a atteint un taux moyen de 3.14%, qui est inférieur à la norme admissible estimée à 5%. Notons que ceci est justifié principalement par les départs légaux et statutaires (départs en retraite)<sup>450</sup>.

#### 3.2.1.3. Activités et capacité de production de DIVINDUS AMM/Unité LMT

L'entreprise œuvre dans le domaine de l'industrie manufacturière. Elle exerce dans deux activités, à savoir :

-Une activité principale, spécialisée dans la fabrication et la commercialisation des meubles domestiques, mobiliers pour bureaux et collectivités locales ;

<sup>449</sup>Voir annexe n°6 portant sur l'organigramme de l'entreprise.

<sup>450</sup>Entretien avec le DRH de l'entreprise, le : 13 mars 2018.

-Une activité secondaire, qui consiste en la fabrication et commercialisation de mousse souple et équipements hôteliers et collectifs.

Elle dispose de trois chaînes de fabrication :

- La chaîne panneaux, destinée à la fabrication de meubles à base de panneaux lattés, plaqués et vernis ;
- La chaîne bois massif, destinée à la fabrication de meubles rustiques et style berbère, sculptés à la main, à base de bois dur, hêtre teinté fini au vernis ;
- La chaîne mousse souple et équipements hôteliers et collectifs.

En ce qui concerne sa production, l'entreprise propose deux gammes de produits : D'une part, une gamme de meubles de style, qui est scindée elle-même en trois sous gammes :

- Meubles et mobiliers de style rustique, fabriqués à base de bois dur ;
- Meubles et mobiliers de style berbère, fabriqués de bois durs sculptés manuellement ;
- Meubles et mobiliers de style moderne, fabriqués à base de panneaux lattés et de panneaux multiples<sup>451</sup>.

D'autre part, une gamme de meubles de luxe, qui est composée de la sous gamme « moderne » et fabriquée par la chaîne panneaux.

En outre, l'entreprise utilise diverses essences de bois, à l'exemple du bois rouge, du hêtre et de l'acajou, afin de produire la gamme de meubles de style. Elle a recours également, à d'autres matériaux plus modernes en vue de réaliser sa gamme moderne, tels que les panneaux lattés et multiples et les panneaux mélaminés.

Les produits de cette entreprise constituent essentiellement des ensembles fabriqués : chambres à coucher, bibliothèques, salons, salles à manger, batteries de cuisine, mais aussi de sous ensembles, tels que les bureaux, armoires, tables, buffets, fauteuils, chaises, chauffeuses, banquettes, lits, coffrets et divers autres meubles. Elle fabrique également des meubles mixtes de bois et métal : notons les lits, les tables scolaires, les tableaux et les chaises.

---

<sup>451</sup>Données recueillies au sein de DIVINDUS AMM, février 2018.

Par ailleurs, l'entreprise assure une capacité de production de 5000 ensembles par année, répartie comme suit :

- 2500 ensembles de meubles de luxe ;
- 2500 ensembles de meubles de style ;
- 14500 sous ensembles de meubles de luxe ;
- 10600 sous ensembles de meubles de style ;
- 600 m<sup>3</sup> de mousse simple.

### **3.2.2. Préoccupations de DIVINDUS AMM/Unité LMT**

Durant de nombreuses années, les entreprises publiques se focalisaient sur des objectifs sociaux. Ce qui les a conduites à des situations de déséquilibres financiers et a engendré leurs incapacités d'adaptation à l'ouverture de l'économie. DIVINDUS AMM/Unité LMT est l'une des filières qui a connu cette conjoncture. Néanmoins, elle fait partie, aujourd'hui, des entreprises publiques, qui ont pour objet une mise à niveau permettant d'améliorer leurs compétitivités et faire face à la concurrence des produits importés.

#### **3.2.2.1. Objectifs et stratégies de DIVINDUS AMM/Unité LMT**

DIVINDUS AMM/Unité LMT, filiale du groupe de bois « Wood Manufacture », s'inscrit dans une stratégie du groupe. Elle s'investit dans une stratégie de spécialisation dans le domaine d'industrie manufacturière. Elle est de ce fait, marquée par une multiplicité d'objectifs. Il s'agit de :

- La consolidation et l'extension des parts de marché local ;
- Le développement et la pénétration des marchés extérieurs ;
- Les opérations de *processing* ;
- Les contrats de management.

Pour ce faire, elle s'est fixée les missions suivantes :

- Satisfaire les besoins de croissance du groupe ;
- Création de valeurs et amélioration de la productivité ;
- Mise à niveau des compétences par la formation et la normalisation ;
- Maîtriser et optimiser les processus de production ;
- Privilégier les activités d'investissements rentables, innovants et à forte valeur ajoutée;
- Fructifier les capitaux détenus par le groupe sur les filiales ;

- Promouvoir et faciliter les opérations de partenariat ;
- Assurer le pilotage stratégique du Groupe<sup>452</sup>.

### **3.2.2.2. Analyse de l'environnement concurrentiel de DIVINDUS AMM/Unité LMT**

A travers ce qui suit, nous allons mettre en exergue les divers facteurs susceptibles d'exercer une intensité concurrentielle sur l'exercice de DIVINDUS AMM/Unité LMT. Il s'agit notamment des fournisseurs, clients, concurrents réels et potentiels.

- **Les clients et fournisseurs de DIVINDUS AMM/Unité LMT**

Le portefeuille des clients est constitué principalement des pratiques héritées de la restructuration de l'entreprise-mère ENATB, qui ne reflètent pas une démarche volontaire pour répondre aux situations économiques et financières. Ainsi, la clientèle de l'entreprise est constituée principalement de trois catégories de clientèle :

**-Clientèle institutionnelle :** elle est composée des institutions et organismes étatiques, tels que les ministères, les collectivités locales et les administrations. Ces ventes sont réalisées majoritairement via des contrats préalables et représentent plus de 65% de la valeur des ventes de la filière ;

**-Clientèle associée :** concerne les ventes inter-filiales réalisées auprès des filiales et comités commerciaux de distribution, appartenant au même groupe Wood Manufacture. Elles représentent 12% des ventes de l'entreprise.

**-Clientèle diverse :** représente 8% du total des ventes. Il s'agit de vente « au comptant », qui constituent les seules valeurs commerciales directement mobilisables sur le chiffre d'affaires de l'entreprise<sup>453</sup>.

L'entreprise dispose de deux salles d'exposition : une au niveau du siège social et l'autre au centre ville de Tizi-Ouzou. Elle est présente sur le territoire national, à travers un réseau de distribution réparti en trois grandes villes :

---

<sup>452</sup> Données recueillies au sein de DIVINDUS AMM, février 2018.

<sup>453</sup> Documents internes du Département Commercial de l'entreprise, mars-avril 2018.

- EURL MOBILI SUN, sur Alger ;
- EURL Constantine Meuble ;
- EURL MOBECO Oran.

En ce qui concerne l'approvisionnement de l'entreprise en matières premières, il est à remarquer que DIVINDUS AMM/Unité LMT, comme les deux entreprises présentées précédemment, demeure fortement dépendante de ses fournisseurs étrangers. Notons principalement, la France pour le bois massif (qui est un produit excessivement coûteux pour l'entreprise et ne possède pas de substituts) et l'Allemagne pour la quincaillerie. Pour les autres produits, tels que les panneaux, l'entreprise s'approvisionne sur le marché national et ce malgré la mauvaise qualité des matières, selon les employés. Ce qui lui engendre des coûts de production supplémentaires.

- **Part de marché et concurrents**

Avant l'ouverture de l'économie, DIVINDUS AMM/Unité LMT était en situation monopolistique sur le marché algérien. Elle détenait une position importante, sur le plan d'expériences et de savoirs faire, sans qu'elle soit inscrite dans une démarche de création et d'innovation en termes de gammes et de rapport qualité/prix des produits qu'elle offre sur le marché. A côté de cette entreprise, deux autres filiales appartenant au groupe Wood Manufacture sont spécialisées dans la production du mobilier en bois. On distingue respectivement la filiale ADECOR/SPA de Boufarik, wilaya de Blida et la filiale NEDRO Meuble de Tlemcen. L'ensemble de ces filiales parvient à satisfaire 20% de la demande nationale, le reste est comblé par une grande part des produits importés, qui sont principalement d'origine asiatique et italienne.

Grâce au développement du microcrédit et des politiques d'aide à l'emploi des jeunes, la concurrence nationale a connu une hausse assez élevée, vers la fin des années 90, tant dans le domaine de la menuiserie bâtiment, que dans l'ameublement. N'ayant pas recours à de gros moyens et ne nécessitant pas de grandes technologies, le secteur du bois s'avère facile à intégrer.

En outre, la libéralisation de l'économie et les mesures de démantèlement tarifaire dans le cadre d'accord de libre échange avec l'union européenne ont aboutit à une hausse exceptionnelle des importations de meubles en bois, surtout en provenance de la Chine et

ce, en raison de leurs prix compétitifs. Cette nouvelle conjoncture a pesé lourdement sur la compétitivité de l'entreprise. Les nouveaux importateurs de marques étrangères exercent une pression sur DIVINDUS AMM/Unité LMT par la qualité, le design et le prix des produits. Le consommateur algérien, devenu plus exigeant, se tourne vers les produits étrangers qui ont un meilleur design et un rapport qualité/prix relativement acceptable. Néanmoins, il est à retenir que certains produits importés et plus particulièrement, ceux qui viennent d'Asie sont le plus souvent de qualité inférieure et fabriqués à base de matériaux de basse qualité comparativement aux produits nationaux, en termes de résistance des meubles fabriqués avec du bois massif.

Par ailleurs, une concurrence forte et déloyale semble caractériser le marché du bois en Algérie. Le régime fiscal impose une double imposition aux producteurs nationaux : d'une part, l'entreprise subit une taxe douanière estimée à 15%, en achetant le bois. Une fois transformé, celle-ci assure le paiement d'une taxe sur l'activité professionnelle. En revanche, l'importation du produit fini est taxée à seulement 5%<sup>454</sup>.

### **3.3. Profil de l'Entreprise Electro-Industries**

A partir des notions théoriques et connaissances acquises durant notre stage, nous allons présenter un aperçu du fonctionnement actuel de l'entreprise Electro- Industries, de son organisation, ainsi que de l'environnement dans lequel elle évolue.

#### **3.3.1. Caractéristiques générales d'Electro-Industries**

L'entreprise Electro-Industrie est une entreprise publique économique (EPE) de production de matériels électroniques industriels, qui a un statut juridique de Société par Action (SPA) avec un capital social de quatre milliard sept cent cinquante trois millions de dinars (4 753 000 000 DA) détenus totalement par le groupe ELEC EL DJAZAIR (société mère sise à Cherraga), pour le compte de l'Etat. Elle est située sur la route nationale n°12, à trente kilomètres du chef lieu de la wilaya de Tizi-Ouzou et s'étend sur une superficie de quarante cinq hectares dont onze bâtis. L'extension des bâtiments est possible, grâce à la surface préparée à cet effet initialement et non utilisée, suite à la réduction de programme de production initiale.

---

<sup>454</sup>Entretien réalisé avec le responsable du Département d'Approvisionnement, le : 09 avril 2018.

### **3.3.1.1. Création et évolution d'Electro-Industries**

Dans le cadre du projet de « l'industrie-industrialisante » ayant pour objectif de réduire la dépendance extérieure, l'entreprise EI est issue de la réorganisation du secteur industriel réalisée en 1980. Elle est sous la forme actuelle en janvier 1999, après la scission de l'entreprise mère ENEL (l'Entreprise Nationale des Industries Electroniques). Cette dernière trouve ses origines dans la restructuration de l'entreprise électrotechnique de SONELEC<sup>455</sup> (Société Nationale d'Electrotechnique), qui a été l'une des plus importantes entreprises du pays, possédant plusieurs unités de production réparties à travers le territoire national.

L'entreprise ENEL a été créée en 1985 dans le cadre d'un contrat « produit en main » conclu avec le partenaire Allemand « SIEMENS » pour les produits, « Fritz Werner » pour l'engineering et la construction et « Trafo-Union » pour le produit transformateur. Concernant la réalisation des infrastructures, elle a été assurée par des entreprises Algériennes : « ECOTEC », « COSIDER » et « BATIMETAL ». Elle possède deux secteurs de production essentiels ; le secteur des transformateurs de distribution, qui remonte à la même année de sa création et le secteur des moteurs alternateurs qui a entamé la production une année après (1986)<sup>456</sup>.

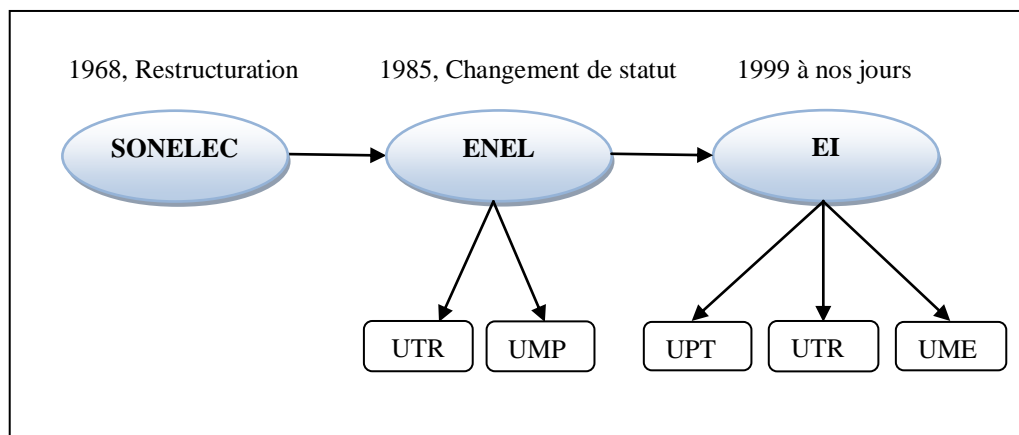
En 1999, L'ENEL a connu une autre restructuration, qui a aboutit à un changement du statut de l'entreprise vers une entreprise autonome Electro-Industrie, qui est spécialisée dans la fabrication et la commercialisation des transformateurs de distribution, moteurs électroniques et des groupes électrogènes.

---

<sup>455</sup> SONELEC a existé jusqu'à la restructuration des secteurs industriels en plusieurs entreprises juridiquement indépendantes composées d'unités commerciales et de production en 1983.

<sup>456</sup> Informations disponibles sur : <http://www.electro-industries.com/Historique.html>, consulté le: 18.01.2017.

Figure n° 13: Evolution d'Electro-Industries



Source : Réalisé par l'auteure à partir de documents internes de l'entreprise.

### 3.3.1.2. Organisation d'Electro-Industries : Etat des lieux

L'objectif de la présente sous section est de mettre en exergue les informations recueillies auprès de l'Electro-Industries relatifs au mode d'organisation, structure, domaine d'activité, effectif, capacité de production et stratégies.

#### a. Structure et organisation d'Electro-Industries

Electro-Industries est organisée autour d'une structure hiérarchique fonctionnelle. Elle combine entre deux formes de structure : opérationnelle et fonctionnelle et comporte ainsi neuf directions chargées des services opérationnels et six responsables fonctionnels<sup>457</sup>.

En effet, l'Electro-Industries est composée de direction des ressources humaines et formation, direction administration générale et prestation communes, direction développement industriel et partenariat, direction finance et comptabilité, direction achats et approvisionnement, direction UME, direction UTR et la direction UPT. De plus, ayant le souci de garder une flexibilité importante pour répondre aux fluctuations de l'environnement, cette entreprise dispose d'assistance en matière : juridique, contrôle de gestion et planification, communication et relations sociales et d'un département d'informatique.

<sup>457</sup> Voir Annexe n° 7 présentant l'organigramme général de l'entreprise EI.

## b. Evolution du personnel et de la masse salariale d'Electro-Industries

Au 31.12.2017, Electro-Industries emploie un effectif de 804 agents, réparti en trois catégories socioprofessionnelles : cadres, maîtrise et exécution. Celle-ci est caractérisée par la prépondérance des agents d'exécution. Elle a enregistré des changements insignifiants en matière de structure de sa composante humaine. Cela a été expliqué par les dirigeants par des départs en retraite de certains travailleurs<sup>458</sup>. Le tableau ci-après permet d'avoir une vue globale et synoptique sur l'effectif de l'entreprise, sur une période allant de l'exercice de l'année 2012 à celui de 2017.

**Tableau n°21: Evolution de l'effectif d'Electro-Industries (2012-2017)**

Année/CSP	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Cadre	126	128	117	121	140	152
Maîtrise	245	246	240	246	248	274
Exécution	433	435	418	433	398	378
Total	804	809	775	800	786	804
Taux de croissance (%)	-	0.62	-4.2	3.2	-1.75	2.3

Source : Etabli à partir des données recueillies au sein de EI, juin 2018.

## c. Les domaines d'activité d'Electro-Industries

L'entreprise s'adresse au marché des biens d'équipements avec une activité principale qui concerne la conception, la fabrication et la commercialisation des matériels électriques, mais aussi une activité secondaire relative aux prestations techniques.

Conformément aux recommandations de la commission internationale d'électronique (CEL), aux normes Allemandes *Dustchem International Normen* (DIN) et vocabulaire d'électronique (VDE), l'EI est la seule entreprise qui fabrique ces produits sur le territoire national. De ce fait, sa production est intégralement écoulee sur le marché Algérien et génère un chiffre d'affaire d'environ 1.8 milliard de dinars. La capacité de production des transformateurs couvre les besoins du marché à 70% environ et ses ventes de moteurs représentent 30% environ de sa capacité de production.

<sup>458</sup>Entretien réalisé avec le DRH de EI, le : 12 juin 2018.

Par ailleurs, l'entreprise exerce dans le cadre de deux types de stratégies : commerciale et productive. D'une part, l'EI réalise ses ventes à l'échelle nationale ainsi qu'à l'échelle internationale. Pour cela, elle expose des échantillons de ses produits au salon algérien des foires et exposition (SAFEX) une à deux fois par année. De plus, s'inscrivant dans une optique de marketing, l'EI fait appel à des outils tels que la publicité et ce en mettant des annonces sur des sites internet. D'autre part, trois unités sont mise en œuvre afin d'assurer sa production :

- **Unité de fabrication des transformateurs (UTR)**

Cette unité est spécialisée dans la production des transformateurs. En réalisant 90% du chiffre d'affaires total de l'entreprise et couvrant 70% du marché national avec une capacité de production qui s'étend d'une capacité initiale de 1500 transformateurs à 5000 par année, celle-ci se trouve au cœur de l'activité de l'EI. Elle s'occupe de la production, la commercialisation et l'approvisionnement local de ses matières premières et fournitures, ainsi que de leurs prestations techniques (entretien et réparation des immobilisations).

De plus, l'unité UTR emploie 334 agents dont 44 cadres de maîtrise et 290 opérateurs et propose une gamme de transformateurs très diversifiée qui s'étale sur trente types. Celle-ci est classée selon la puissance (de 50 MVA à 2000 MVA).

Enfin, notons que la fabrication des transformateurs exige à l'EI de mettre en œuvre les technologies suivantes : travaux de chaudronnerie, usage mécanique, traitement de surface, bobinage BT/MT, découpage de tôle magnétique, essai électrique en BT et MT.

- **Unité de fabrication des moteurs électroniques, alternateurs et prestations techniques**

Elle a eu naissance après la fusion entre deux unités ; l'UPT (Unité de Prestations Techniques) et l'UMA/GE (Unité Moteurs Alternateurs /Groupe Electrogène). Conçue pour une capacité de 5000 moteurs et 2000 alternateurs, ainsi qu'un montage de 400 groupes électrogènes par année. Cette unité se positionne en seconde place dans l'entreprise, avec des ventes de moteurs représentant environ 30% des capacités de production de l'EI. La gamme de production des moteurs est plus large par rapport à la production des transformateurs. Elle varie entre 0.18 KW à 400 KW et s'élargie jusqu'à une centaine de produits différents. Ainsi, le produit moteur couvre 50% des parts de

marchés, tandis que les groupes électrogènes n'en réalisent que 10%. Concernant l'effectif prévu pour cette unité, il est constitué de 287 agents dont 110 cadres de maîtrise et 117 opérateurs<sup>459</sup>.

Cette unité est dotée d'équipements nécessaires à la fabrication et aux essais de produits finis et d'un laboratoire central assurant les essais physico-chimiques pour les matières destinées la fabrication des transformateurs et moteurs.

Par ailleurs, plusieurs techniques sont mises en application par l'EI, afin d'accompagner les processus de fabrication de ses produits. Il s'agit notamment de : l'usinage mécanique, découpage de tôle, coulée d'aluminium, travaux de tôle, traitement de la surface, et des essais électriques et mécaniques.

- **Une prestation technique (UPT)**

La prestation technique se charge principalement de la maintenance des équipements des différentes unités, ainsi que pour la clientèle (service après vente). Elle est conçue pour fabriquer les pièces de rechange pour les produits et les équipements dans la mesure du possible<sup>460</sup>.

### **3.3.2. Préoccupations d'Electro-Industries**

Le présent axe a pour objectif d'établir un constat, en termes de stratégies poursuivies par l'entreprise, de missions et objectifs et enfin, de ses préoccupations environnementales.

#### **3.3.2.1. Objectifs et stratégies poursuivies par Electro-Industries**

Participant au développement national, l'entreprise s'est investie dans une stratégie de développement de son portefeuille d'activité, tant sur le plan de la maîtrise technique du processus de production, que sur le plan de la gestion de sa gamme. Partant de ce postulat, nous pouvons résumer ses objectifs et missions comme suit :

- Exploiter, gérer et développer les activités principales qui concernent la production liée à ses objectifs ;
- Augmentation de la capacité de production ;
- Amélioration permanente des matériaux utilisés ;

---

<sup>459</sup> Données recueillies au sein de EI, juin 2018.

<sup>460</sup> Documents internes de ces unités, juillet-août 2018.

- Extension de la gamme des produits (moteurs et transformateurs);
- Mise à jour technologique des produits ;
- Rationalisation des coûts de production ;
- Participation active au développement technologique régional et national ;
- Protection de l'environnement ;
- Satisfaction et recherche de solutions optimales pour les besoins de la clientèle<sup>461</sup>.

### **3.3.2.2. Electro-Industries et son environnement**

De façon générale, l'environnement peut être défini comme l'ensemble des variables qui influe, directement ou indirectement, sur l'entreprise. Electro-Industries est l'une de ces entreprises, qui exerce son activité dans un environnement micro et macro économique caractérisé par un perpétuel changement (notamment technologique).

#### **a. Les partenaires commerciaux d'Electro-Industries**

Appelé également le micro environnement, il s'agit de l'ensemble des facteurs ayant un impact direct sur le fonctionnement de l'entreprise. Notons principalement : les clients et fournisseurs, les distributeurs et intermédiaires, les concurrents et enfin les institutions Etatiques.

- **Les clients et fournisseurs**

Du point de vue de la clientèle, il est à signaler que le niveau élevé de la qualité des produits proposés par l'entreprise a été approuvée par la clientèle locale. En effet, nous constatons qu'elle dispose d'un client national puissant. Il s'agit de la SONELGAZ, qui contribue à 70% du chiffre d'affaires. Ajoutons à cela, d'autres entreprises publiques nationales dont : CAMEG (entreprise publique de distribution de matériels électriques), SKMK (entreprise publique de maintenances et de ventes des transformateurs), KAHRIF (entreprise publique de réalisation de ligne électrique), et ETTERKIB (assure une mission de montage et de maintenance des ouvrages et installations industriels).

---

<sup>461</sup>Données recueillies au sein de EI, juin 2018.

De plus, plusieurs entreprises privées sont clientes de cette entreprise, à titre d'exemple POVAL (motopompe), ENMTP (bétonnière), PMA et COMFI (cimenterie). Ces dernières contribuent à 30% de son chiffre d'affaires<sup>462</sup>.

Par ailleurs, l'approvisionnement de l'entreprise, en matières premières provient essentiellement des pays européens tels que : l'Allemagne (KREMPEL et WELAMC), la France (SOOFILIS, PROCELIS et MATELEC), l'Espagne (ISOVOLTA), le Portugal (ASEMETAL), la Turquie (ARIMEKS) et la Belgique (Ase METAL et AGIC), mais aussi de certains fournisseurs locaux dont : SIDER, NAFTAL, ENAP (Lakhdharia), NATRA, TREFICUIVRE, Sarl COFA, ENAP (Oued smar), Sarl EPEC, ENADEL (Alger), LINDE GAZ ALGERIE, et EPE SACAR (Oued smar)<sup>463</sup>.

- **Les distributeurs et intermédiaires**

Le tableau ci-après présente l'ensemble des entreprises privées qui constitue des agents agréées pour la distribution et la vente des produits d'Electro-Industries.

**Tableau n°22 : Principaux agents agréées distributeurs d'Electro-Industries**

<b>Distributeurs et intermédiaires</b>	<b>Wilayas</b>
RAHIL	Annaba
DME	Annaba
COMEFI	Blida
BEN CHARGHALI	Blida
ABERAKANE	Alger
HADDAR	Bejaïa

Source : Données recueillies au sein de EI, juillet 2018.

- **Les concurrents de l'Electro-Industries**

Electro-Industries est l'unique entreprise de production spécialisée dans la fabrication et l'approvisionnement de groupes électrogènes, de transformateurs et des moteurs sur le marché national. Dès lors, l'entreprise ne possède pas de concurrents nationaux, mais elle est concurrencée par des sociétés étrangères. En termes de production de transformateurs, il est à signaler que celle-ci est concurrencée par des entreprises nationales : SWEDY, sise à Ain Deffla et NUCON, sise à Sor El Ghozlane.

<sup>462</sup>Données recueillies au sein de EI, juillet 2018.

<sup>463</sup>Entretien réalisé avec le Directeur des approvisionnements de EI, le: 18 septembre 2018.

Le tableau ci-après met en avant les principaux concurrents de cette entreprise.

**Tableau n°23 : Principaux concurrents étrangers d'Electro-Industries**

Concurrent	Pays d'origine
MINEL TRAF0	Serbie
MATELEC	Liban
SCHNEIDER ELVIM	Grèce
ARTECHE	Espagne
CG POWER	Irlande
TRANSFIX	France

Source : Données recueillies au sein de EI, juillet 2018.

- **Les organismes et institutions Etatiques**

Electro-Industries est en relation constante avec les services de l'Etat. Il s'agit notamment des :

- Banques : la BEA et la BDL, afin de financer ses projets ;
- Assurances : la CAAT et la SAA, pour apporter une assurance tout risque aux humains ainsi qu'aux matériels ;
- Transport : Air-Algérie ;
- La douane, assurant les pratiques de dédouanement de la matière première (importation/exportation) ;
- Les services des impôts : pour régler les divers impôts et taxes dus, la recette des impôts comme la TVA, TAP, IBS et IRG-salaire ;
- Les services sociaux, tels que la CNAS et la CASNOS<sup>464</sup>.

## **b. Le macro environnement**

Le macro environnement constitue l'ensemble des facteurs sociologiques, économiques, juridiques, technologiques et commerciaux qui peuvent avoir une influence sur la vie de l'entreprise. L'analyse de cet environnement répond à un double objectif :

- Evaluer les différents éléments susceptibles d'affecter l'activité de l'entreprise ;
- Identifier les opportunités et /ou menaces de l'environnement.

En effet, le macro environnement de cette entreprise est représenté par les caractéristiques suivantes :

---

<sup>464</sup>Données recueillies au sein de EI, juin 2018.

- **L'environnement économique**

Grâce à la subvention du secteur d'agriculture par l'Etat, nous assistons à un accroissement de la demande pour l'achat des moteurs auprès d'Electro-Industries.

Par ailleurs, l'accord d'association avec l'union européenne signé depuis 2005 et l'allègement ou suppression des droits de douanes ont mis l'entreprise devant un environnement fortement concurrentiel. Les produits fabriqués se retrouvent ainsi concurrencés par des produits importés soumis à des droits de douanes favorables.

Enfin, l'augmentation importante des prix de la matière première et plus particulièrement du cuivre et des huiles diélectriques engendrent une compression des marges bénéficiaires.

- **L'environnement technologique**

Face aux nouvelles technologies émanant des concurrents étrangers et notamment de l'Europe et l'Asie, les moteurs fabriqués par Electro-Industries renommés par leur bonne qualité s'avèrent être des machines obsolètes. Les développements technologiques ont alors des effets néfastes sur l'entreprise, qui devrait adopter de nouvelles méthodes et techniques pour assurer sa pérennité. En effet, elle utilise des équipements de production, qui relèvent un retard considérable en termes de savoirs faire empruntés actuellement dans le domaine d'activité.

- **L'environnement légal**

Dans ce cadre, l'entreprise bénéficie d'une facilité de la législation en termes d'investissement, mais aussi de nombreux avantages fiscaux offerts par le service des impôts pour le secteur productif.

- **L'environnement socioculturel**

Celui-ci concerne aussi bien le niveau éducatif et l'évolution du système de formation professionnelle, que le comportement à l'égard du travail et l'évolution des modes de consommation. Dès lors, Electro-Industries doit offrir des emplois précaires, favoriser la formation et fournir une bonne présentation via des expositions et séminaires, tant sur le plan national qu'international.

## **Conclusion au chapitre IV**

A travers le quatrième chapitre de ce travail, nous avons mis en évidence nos orientations méthodologiques, axées essentiellement sur une analyse qualitative par étude de cas multiples. Un tel choix est justifié par la volonté de décrire ce qui se déroule dans les organisations et de soulever les éventuelles régularités et différences susceptibles d'exister entre plusieurs entreprises publiques algériennes. Rappelons, que le sujet de notre recherche n'a guère pour intérêt la généralisation des résultats. Il s'agit plutôt d'une constatation des faits réels présents au sein des entreprises étudiées.

Dans le cadre de notre recherche empirique portant sur l'apprentissage organisationnel et le développement des compétences organisationnelles, nous nous sommes appuyés sur des cas d'entreprises industrielles, dont les enjeux stratégiques relatifs au développement des produits et/ou services constituent un déterminant majeur pour leur pérennité.

En effet, l'industrie algérienne a évolué dans un contexte économique complexe, en passant d'une économie centralisée vers une économie de marché. Cette volonté d'engagement dans un processus d'ouverture économique s'est concrétisée à travers plusieurs projets de réformes et d'ajustements économiques et politiques. La qualité n'est plus un choix, mais une nécessité, ou encore, un facteur concurrentiel incontournable pour faire face aux multiples défis provenant de son environnement national et international.

Il ressort de la deuxième section de ce chapitre, qu'en s'inscrivant dans un processus d'ouverture économique, l'Etat algérien parviendrait à mettre en place plusieurs dispositifs relatifs à la qualité, à savoir : l'institution du prix algérien, la normalisation et la certification aux normes algériennes de la qualité. Il s'insère ainsi, dans une stratégie d'adaptation aux évolutions de son environnement.

Ainsi, nous assistons à un engagement réel de l'Etat algérien dans la prise de nouvelles mesures, afin d'encourager les entreprises à adopter la démarche qualité tout en encourageant l'innovation et la recherche développement.

Néanmoins, il convient de souligner ici, que malgré les efforts déployés, la culture diffuse au sein des organisations et le manque de moyens fournis par l'Etat algérien constituent, malheureusement, des facteurs défavorables et freinant la réalisation, ainsi que la réussite des objectifs fixés pour nos entreprises.

Pour conclure le présent chapitre, nous avons mis en lumière la présentation générale des trois grandes entreprises publiques algériennes, exerçant dans le domaine industriel et faisant l'objet de notre étude de cas. Il s'agit respectivement de l'Electro-industries, l'ENIEM et DIVINDUS AMM.

Toutefois, il est à remarquer que dans un souci d'articulation entre les deux phénomènes d'apprentissage et de développement des compétences au sein des organisations, nous avons consacré la majeure partie du chapitre qui suit à une analyse approfondie des résultats de la recherche empirique menée auprès des entreprises concernées.

## **Introduction au chapitre V**

Le présent chapitre porte essentiellement sur les résultats de notre étude empirique. A ce titre, il sera question de procéder à l'interprétation, l'analyse et la discussion des principales données recueillies auprès des trois entreprises publiques algériennes faisant l'objet de notre travail de terrain.

Pour ce faire, la première section de ce chapitre se propose de clarifier les conditions du déroulement de notre travail empirique qui consiste à renseigner des entretiens semi-directifs auprès des trois entreprises publiques industrielles : ENIEM, DIVINDUS AMM/Unité LMT et Electro-Industries. Tout en précisant la technique du choix de l'échantillon retenu au sein de chacune d'elles.

Il s'agira dans la pratique de procéder par l'analyse des contenus construits grâce aux différents entretiens réalisés.

En outre et dans un souci d'opérationnalisation de la recherche, nous allons effectuer, dans la deuxième section, une analyse exhaustive des résultats de notre étude empirique. Ceci, à travers l'exploitation de la documentation disponible au niveau des entreprises enquêtées, l'analyse des résultats de l'ensemble des entretiens semi-directifs adressés aux cadres supérieurs et responsables de celles-ci, ainsi qu'aux salariés occupant différents postes (agents d'exécution et maîtrise).

Toutes ces analyses nous permettront dans un second temps, de répondre à la problématique de notre recherche, ainsi qu'aux questions secondaires qui en découlent. Ce qui nous invite à mettre en perspective, à travers une troisième section, les résultats de la recherche empirique, tout en proposant des pistes d'amélioration, des recommandations opérationnelles et des voies de développement pour l'entreprise publique algérienne.

Au final, il convient de noter que nous regroupons volontairement, dans la présente recherche doctorale, les informations recueillies à partir des trois entreprises en question. Notre objectif n'étant pas d'analyser les entreprises elles-mêmes, ni de comparer ou généraliser les résultats, mais plutôt, de vérifier nos hypothèses de recherche et de traiter notre problématique majeure.

## **1. Démarche d'approfondissement de l'analyse de données**

Rappelons que la visée exploratoire de notre thèse a imposé une analyse qualitative qui s'inscrit dans la problématique que nous avons fixée. Notre travail de recherche a pour objectif d'analyser l'apprentissage organisationnel au sein des entreprises et de comprendre les processus sous-jacents qui favoriseraient le développement des compétences organisationnelles. Ainsi, plusieurs voies non exclusives, mais complémentaires sont envisageables :

### **1.1. Techniques de collecte d'informations auprès des entreprises enquêtées**

S'inscrivant dans une perspective de triangulation, nous avons utilisé trois techniques de collecte de données qualitatives, à savoir : la recherche documentaire et exploration des documents écrits relatifs aux entreprises retenues dans le cadre de notre étude, les entretiens semi-directifs et enfin, l'observation non participante effectuée auprès de ces dernières.

#### **1.1.1. L'analyse documentaire**

Tout d'abord, nous avons réalisé une exploration du thème, grâce aux différents documents et publications décrivant les caractéristiques des trois entreprises présentées et leurs systèmes de fonctionnement. Il s'agit notamment de :

**-Sources internes aux entreprises**, qui regroupent essentiellement des : organigrammes généraux, journaux internes, sites web, mémoires et rapports de stages effectués sur le sujet et disponibles dans leurs salles d'archives, quelques documents mettant en exergue leurs ambitions, leurs objectifs et défis. Nous avons également recueillis des informations portant sur les différentes certifications à la norme internationale ISO 9001 et manuels de management de la qualité pour le SMQ disponibles au niveau de l'ENIEM et Electro-Industries<sup>465</sup>.

**-Sources externes aux organisations**, en faisant recours à des ouvrages de référence, des revues spécialisées, des revues de presse, des textes réglementaires portant sur la qualité, mais aussi, des rapports annuels publiés par l'ISO Survey.

---

<sup>465</sup> Ces deux entreprises ont connu des moments importants relatifs à la démarche qualité durant la période (2012-2017).

### **1.1.2. Les entretiens semi-directifs**

Notre travail sur le terrain est pour la majeure partie basé sur les mots des acteurs qui permettent de comprendre les pratiques organisationnelles et représentations des expériences<sup>466</sup>. En effet, cette démarche d'analyse est la plus indiquée pour notre étude, dans le sens où l'apprentissage organisationnel et le développement des compétences au sein des entreprises constituent des phénomènes réels. Ces derniers peuvent porter sur des aspects techniques et objectifs de changements dans le fonctionnement des entreprises, mais aussi, sur des aspects émotionnels, sociologiques et organisationnels.

Pour ce faire, nous avons mené une série d'entretiens semi-directifs sur le lieu de travail auprès de différentes classes socioprofessionnelles des trois entreprises constituant notre échantillon. Ces derniers nous ont procuré une base de données sur une longue période (10 à 12 ans) au sujet des actions entreprises, quant à la mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel, tout en mettant en avant le rôle de la DRH dans le développement organisationnel, de façon générale et le développement des compétences organisationnelles, de façon spécifique.

Les entretiens se sont déroulés après avoir présenté notre problématique et nos hypothèses de travail aux directions des trois entreprises, qui nous ont fourni un ensemble d'informations nécessaires à notre recherche doctorale. Ils duraient en moyenne une heure et demie et étaient enregistrés (en ayant, bien évidemment, l'accord des interviewés) à l'aide d'un téléphone portable. Parallèlement, nous avons pris quelques notes, lorsque les conditions nous le permettaient.

Cependant, il convient de souligner que nous étions contraints, à maintes reprises, d'interrompre nos entretiens et d'entamer des discussions informelles avec nos interviewés, afin de les rassurer, de les rappeler de la confidentialité et du caractère académique de notre recherche. En effet, ils nous semblaient réticents et embarrassés, ils détournaient certains de nos questionnements, dans le but de préserver la bonne image de leurs entreprises, ce qui fausserait inévitablement les données.

---

<sup>466</sup> WACHEUX F. et ROUSSEL P., op.cit., p. 203.

### **1.1.3. L'observation**

Afin de mener notre étude sur le terrain, nous avons également eu recours à l'observation comme technique de collecte données. Celle-ci consiste à recueillir des données verbales et surtout non verbales, en fournissant des données pratiques (participation aux tâches, réunions, briefings, etc.), et informelles (communication interpersonnelles, à travers des échange d'informations, le partage de connaissances, dans les couloirs, les cafétérias, les bureaux, etc.).

L'observation permet d'expliquer un phénomène suite à la description de comportements, de situations et de faits, ou encore, d'observer simplement ce que les personnes font et ce qu'ils disent, sans intervenir<sup>467</sup>. Toutefois, pour qu'elle soit objective et qu'elle garantisse des informations fiables, la description de celle-ci doit être fidèle à la situation réelle. Ainsi, nous sommes tenus d'être prudents et objectifs dans nos interprétations. Il est important aussi, de faire des rapports systémiques.

De plus, il convient de noter que l'adoption d'un mode d'observation de façon plus réaliste revient à choisir un rôle social à occuper dans la situation observée. Ainsi, notre accès aux informations des entreprises concernées par notre étude empirique nous amène à nous inscrire dans une observation de type passif<sup>468</sup>. Notons que notre principal objectif consiste à observer les comportements des employés dans leurs postes de travail respectifs, les pratiques de GRH mises en œuvre au sein de l'ENIEM, EI et DINDUS AMM/Unité LMT, les éventuelles difficultés et obstacles rencontrés au cours de leurs exercices, ainsi que la culture qui règne et qui marque leur climat social.

## **1.2. Accès au terrain de recherche et choix de l'échantillon**

Avant de constituer notre échantillon d'individus représentatifs d'une population, il nous semble nécessaire ici, de définir d'abord le public auquel on s'intéresse. Comme nous l'avons déjà évoqué, nous nous intéressons à tous les niveaux de la hiérarchie

---

<sup>467</sup>BUNGE M., « L'observation », in MICHIELS P. (Ed.), « L'observation », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1984, p.47.

<sup>468</sup> L'observation passive attribue la position de témoin au chercheur, en l'autorisant à être présent dans l'organisation et assister aux événements déroulés et quotidiens des individus dans leur milieu de travail, tandis que l'observation participante lui accorde un rôle d'acteur, au même titre que les personnes avec lesquelles il interagit, puisqu'il fait partie du contexte dans lequel le comportement d'individu ou d'un groupe d'individus est étudié.

(responsables, cadres, agents de maîtrise et d'exécution) qui occupent un poste effectif au sein des trois entreprises, faisant objet de notre étude empirique.

### **1.2.1. Accès au terrain de recherche**

Pour réaliser notre étude empirique, nous avons organisé la démarche vers le terrain comme suit :

Tout d'abord, nous avons débuté au mois de juin 2017 la première analyse concernant l'ENIEM qui s'est étalée sur une période de six mois (jusqu'au mois de novembre 2017). Pour ce faire, nous avons eu droit à deux prolongations de stage, accordées par la Direction des Ressources Humaines, car l'entreprise ne prend en charge que des stages d'une durée maximale de deux mois. Notre présence au sein de l'entreprise était à raison d'une journée par semaine. Ceci, nous a permis de mieux appréhender la réalité quotidienne des employés<sup>469</sup>.

Une fois que notre collecte d'informations auprès de l'ENIEM était achevée, nous avons sollicité le Directeur des Ressources Humaines, premier responsable du service de formation et d'encadrement de l'entreprise DIVINDUS AMM/Unité LMT, afin de nous donner son accord et d'entamer l'étude au sein de l'entreprise. Ainsi, nous avons pu décrocher un stage de trois mois, au cours desquels nous étions présents, deux fois par semaines au milieu des diverses unités de fabrication et de la DRH de l'entreprise. Notre présence au sein de cette entreprise s'est étendue du mois de janvier 2018, jusqu'au début du mois d'avril 2018.

Enfin, le travail de terrain au niveau d'Electro-Industries a duré sept mois, allant du mois de mai 2018, jusqu'au mois de novembre 2018. Nous avons mené nos entretiens et assisté à plusieurs moments importants de l'entreprise, tels que : les réunions, briefings et promotions.

---

<sup>469</sup> Le responsable de la formation nous justifie cela, par le fait que l'entreprise enregistre un manque d'effectif pour encadrer le nombre important des enquêteurs sur elle, notamment les étudiants en phase de préparation de leurs rapports de stage de fin d'études.

### 1.2.2. Présentation de l'échantillon

Dans le cadre de notre travail, nous avons choisi de recueillir des données auprès d'un échantillon de convenance composé de dirigeants, cadres intermédiaires et agents d'exécution, appartenant aux trois entreprises retenues et qui sont susceptibles de fournir l'information et les réponses recherchées. Au total, nous avons réalisé 65 entretiens semi-directifs, au milieu de ces entreprises.

Compte tenu du temps et des moyens, il nous a paru impossible de prendre un échantillon de plus grande taille. Dès lors, nous avons estimé raisonnable de prendre un échantillon d'effectifs réparti sur l'ensemble des classes socioprofessionnelles, afin d'apporter plus d'éclairage à nos questionnements. Ce dernier est organisé comme suit :

En ce qui concerne l'ENIEM, l'étude s'est appuyée sur 25 entretiens semi-directifs, effectués auprès de cadres, responsables et agents d'exécution, qui ont en moyenne 10 ans d'ancienneté et plus. Ceci, en vue d'obtenir des informations pertinentes, en termes d'implication, d'engagements dans le processus d'apprentissage organisationnel, mais aussi dans la démarche compétence. Le tableau ci-après met en relief l'échantillon retenu pour cette entreprise.

**Tableau n° 24: Echantillon retenu pour l'ENIEM**

<b>Catégories socioprofessionnelles</b>	<b>Echantillon retenu</b>
-Directeur des Ressources Humaines	01
-Directeur de la division Froid	01
-Directeur commercial	01
-Directeur de qualité	01
-Cadre commercial	02
-Cadre informatique	02
-Ingénieur	02
-Responsable d'entretien	01
-Technicien supérieur	03
-Ouvriers (agents d'exécution)	11
<b>Total</b>	<b>25</b>

Source : Réalisé par l'auteur.

Pour l'entreprise DIVINDUS AMM/Unité LMT, l'échantillon que nous avons retenu comprend une vingtaine d'employés, appartenant à des directions et des services variés.

Nous nous sommes majoritairement intéressés à la population des responsables et cadres ayant cumulé de l'expérience au sein de cette entreprise, afin de comprendre le processus de mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel et ses effets sur le

développement de celle-ci. Le tableau n°26 présente les principales caractéristiques de l'échantillon pris en considération.

**Tableau n°25: Echantillon retenu pour l'entreprise DIVINDUS AMM/Unité LMT**

Directions et service	Echantillon retenu
-Département administration générale	01
-Département commercial	02
-Département d'approvisionnement	02
-Direction technique et production	09
-Service technique	03
-Service de production	04
-Service maintenance	02
-Assistance qualité	04
-Hygiène et sécurité	02
<b>Total</b>	<b>20</b>

Source : Réalisé par l'auteur.

S'agissant de l'entreprise Electro-Industries, les éléments que nous avons choisis pour faire partie de l'échantillon représentent des modèles de la population à l'étude et sont considérés comme portrait type du personnel de l'entreprise. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès des diverses catégories socioprofessionnelles (cadres, responsables et ouvriers), qui nous ont alimenté en informations nécessaires à notre recherche. Celles-ci sont présentées dans le tableau ci-après.

**Tableau n° 26: Echantillon retenu pour Electro-Industries**

Catégories socioprofessionnelles	Echantillon retenu
-Directeur des Ressources Humaines	01
-Direction finance et comptabilité	04
-Direction des approvisionnements	02
-Direction Management de la qualité	01
-Direction entretien et prestation technique	02
-L'unité moteurs	05
-L'unité transformateurs	05
<b>Total</b>	<b>20</b>

Source : Réalisé par l'auteur.

### 1.3. Traitement des données recueillies

Nous présentons dans ce qui suit notre démarche opérationnelle, en vue de condenser les résultats auxquels nous avons abouti, d'avoir une vision synthétique et de valider les résultats de notre recherche doctorale.

### **1.3.1. Analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens**

L'analyse de contenu consiste à classer en catégories les différentes positions ou attitudes que reflètent les réponses obtenues auprès de nos interviewés, afin de permettre une présentation quantifiée des résultats<sup>470</sup>. Ainsi, nous avons retranscrit, codé et analysé nos séries d'entretiens semi-directifs de manière manuelle, tout en se basant sur une analyse de contenu catégorielle et plus particulièrement sur une analyse thématique.

A travers l'analyse du contenu de l'ensemble des entretiens réalisés, nous avons pour objectif la réalisation de résultats pertinents, en termes d'informations à rechercher et de sens à dégager qui portent essentiellement sur la dynamique d'apprentissage organisationnel et le développement des compétences au sein des trois entreprises enquêtées<sup>471</sup>.

A cela, nous mobilisons d'autres techniques d'analyse de contenu, telles que : l'analyse de l'évaluation qui mesure les attitudes des interviewés, l'analyse de l'expression qui se focalise sur des indicateurs formels (enchaînement logique, construction de phrases, structure narrative, fréquence d'apparition de thèmes et d'association) et l'analyse structurale, qui vise à déceler les positions et prises de position des acteurs à l'égard d'un sujet prédéterminé.

### **1.3.2. Elaboration de l'analyse de contenu**

Nous avons procédé à l'analyse de contenu à travers une compilation de l'ensemble des données disponibles. Chaque entretien réalisé auprès d'un salarié a fait l'objet d'une fiche de synthèse qui nous a permis de mettre en relief les questions, les réflexions et les appréciations émises par les interviewés, tout en étudiant de façon minutieuse les différents textes d'interviews et notes d'observation<sup>472</sup>.

---

<sup>470</sup> Selon MUCCHEILLI R., une catégorie est une notion générale représentant un ensemble ou une classe de signifiés.

<sup>471</sup> MUCCHIELLI R., « L'analyse de Contenu : Des Documents et des Communications », 5<sup>ème</sup> édition, ESF, Paris, 1984, p. 17.

<sup>472</sup> Les notes d'observations ont servis, dans un second temps, d'informations complémentaires aux discours des interviewés et de mesures du degré de cohérence de leurs propos.

La collecte des informations recueillies est répartie en fonction des thématiques que nous avons abordées tout au long des entretiens réalisés au sein de l'ENIEM, EI et DIVINDUS AMM/Unité LMT. Celles-ci renvoient aux principaux axes de nos deux guides d'entretiens.

Nous avons scindé notre entretien en quatre axes principaux, qui portent sur: le fonctionnement de l'entreprise faisant objet de notre étude, sa dynamique d'apprentissage organisationnel, ses pratiques de gestion et de développement des compétences et enfin, la portée et l'efficacité de l'apprentissage organisationnel sur son développement<sup>473</sup>. Chaque axe correspond à un thème et représente une unité transversale de découpage. C'est ainsi que nous avons élaboré notre dictionnaire de thèmes<sup>474</sup> qui a permis, dans un second temps, de représenter le contenu des entretiens à travers le découpage, l'agrégation et le dénombrement des informations collectées auprès de nos interviewés<sup>475</sup>.

Dans un souci d'analyse et de mise en avant des idées phares significatives issues de notre travail sur le terrain, nous avons effectué manuellement un traitement de données qualitatives dits sémantiques, qui répond aux principes de la démarche d'analyse de contenu. Le curseur est alors posé sur une analyse empirique des idées, des concepts et de leurs significations.

De plus, les informations recueillies ont été inscrites et transférées dans des tableaux récapitulatifs de l'ensemble des questionnements soulevés. Notons que le traitement et la mise en forme de celles-ci ont été réalisés à l'aide des outils « Excel » de Microsoft Office 2007 et ce, en vue d'aboutir aux différents résultats de notre étude empirique, que nous présentons dans la section suivante.

## **2. Principaux apports du travail empirique**

A travers la présente section, nous proposons de dresser une représentation synthétique des principales données recueillies à partir de notre étude empirique. A cet effet, nous allons effectuer une lecture des résultats obtenus au sein des entreprises enquêtées, générés essentiellement des entretiens que nous avons menés.

---

<sup>473</sup> Voir annexes n° 8 et n° 9 relatives aux guides d'entretiens adressés aux cadres supérieurs, responsables, agents d'exécution et maîtrise.

<sup>474</sup> Le dictionnaire de thèmes désigne l'ensemble des éléments retenus dans le cadre de la recherche et des éléments constatés et apparus, lors de notre étude empirique.

<sup>475</sup> BARDIN L., op.cit., p.134.

Ainsi, les principaux résultats auxquels notre étude empirique a aboutit se déclinent comme suit :

## 2.1. Informations liées aux répondants

Le premier axe porte essentiellement sur des données personnelles des différents employés constituant notre échantillon d'étude empirique, à savoir : leur niveau d'étude, leur poste et leur ancienneté au poste occupé.

### 2.1.1. Informations concernant le niveau d'étude

Cette rubrique est consacrée à l'identification des répondants, en termes de niveau d'étude qu'ils détiennent.

Ainsi, nous présentons un tableau synthétique des trois entreprises enquêtées, qui permet d'indiquer les niveaux d'instruction suivants : niveau moyen, secondaire et universitaire.

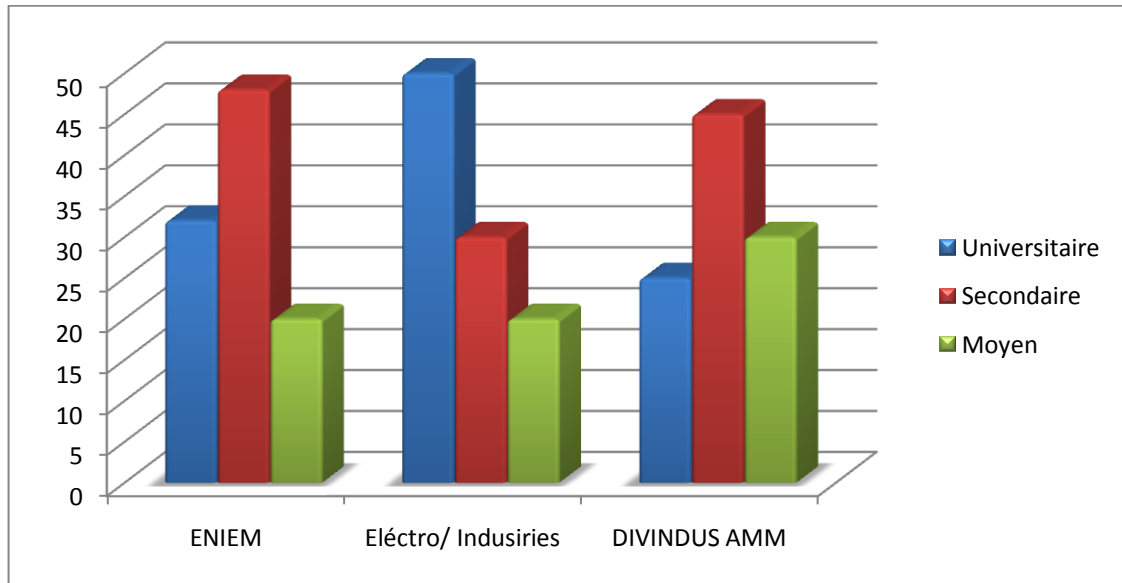
**Tableau n° 27: La répartition de l'échantillon selon le niveau d'étude**

	ENIEM		Electro-Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %
Universitaire	8	<b>32</b>	10	<b>50</b>	5	<b>25</b>	23	<b>35</b>
Secondaire	12	<b>48</b>	6	<b>30</b>	9	<b>45</b>	27	<b>42</b>
Moyen	5	<b>20</b>	4	<b>20</b>	6	<b>30</b>	15	<b>23</b>
Total	25	<b>100</b>	20	<b>100</b>	20	<b>100</b>	65	<b>100</b>

Source : Réalisé par l'auteur.

La figure ci-après permet de faciliter la lecture de ces chiffres.

**Figure n°14: Répartition de l'échantillon selon le niveau d'étude**



Source : Réalisé par l'auteur.

A travers les données que nous avons obtenues, par rapport au niveau d'étude des répondants, nous pouvons constater que 35% possèdent un niveau universitaire, 42% ont un niveau secondaire et 23% ont un niveau moyen.

A cet effet, il convient de noter l'absence parmi notre échantillon d'individus dont le niveau d'études est inférieur (primaire ou sans études), d'une part, et la forte présence du niveau secondaire, qui s'avère dominant dans notre échantillon d'enquête.

### 2.1.2. Informations concernant la nature du poste occupé

Notre échantillon d'enquête est structuré autour de trois grandes catégories socioprofessionnelles. Il s'agit notamment des cadres, agents de maîtrise et exécution.

Le tableau ci-après met en relief la répartition des répondants de notre enquête auprès des trois entreprises, selon la nature du poste occupé, tout en soulignant le pourcentage de chaque catégorie, par rapport au nombre total retenu.

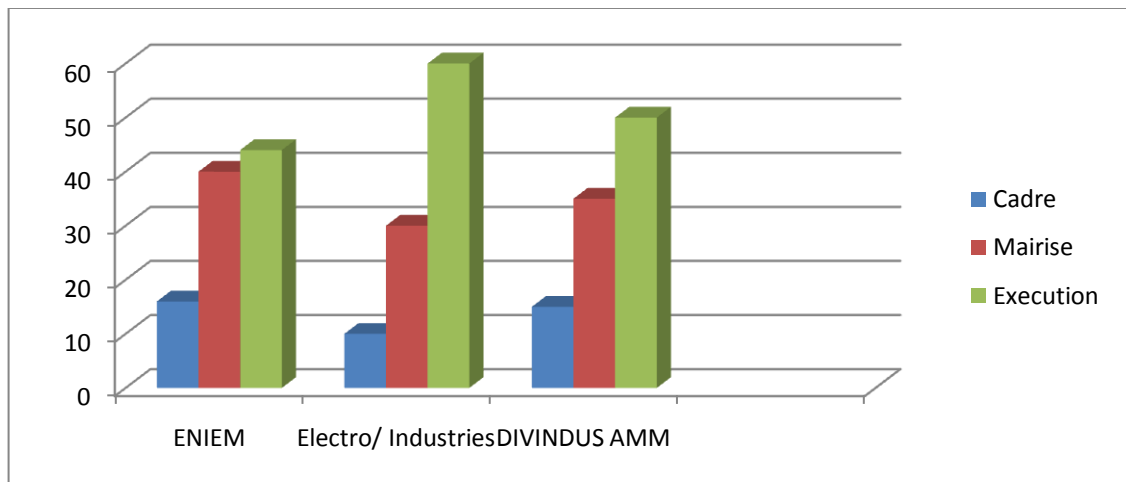
**Tableau n°28: La répartition de l'échantillon selon la nature du poste occupé**

	ENIEM		Electro-Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %
Cadre	04	<b>16</b>	02	<b>10</b>	03	<b>15</b>	09	<b>14</b>
Agent de maîtrise	10	<b>40</b>	06	<b>30</b>	07	<b>35</b>	23	<b>35</b>
Agent d'exécution	11	<b>44</b>	12	<b>60</b>	10	<b>50</b>	33	<b>51</b>
Total	25	<b>100</b>	20	<b>100</b>	20	<b>100</b>	65	<b>100</b>

Source : Réalisé par l'auteur.

En outre, une lecture plus claire est permise par la figure suivante.

**Figure n°15 : Répartition de l'échantillon selon la nature du poste occupé**



Source : Réalisé par l'auteur.

A travers cet état récapitulatif, nous constatons qu'une grande partie de nos répondants est constituée de la catégorie maîtrise (avec 35% de l'effectif total de notre échantillon) et exécution (avec 51%), contre 14% pour les cadres. Ce qui est à l'image du nombre important d'effectif exerçant dans ces deux catégories socioprofessionnelles au sein des entreprises enquêtées.

### 2.1.3. Informations concernant l'ancienneté au poste

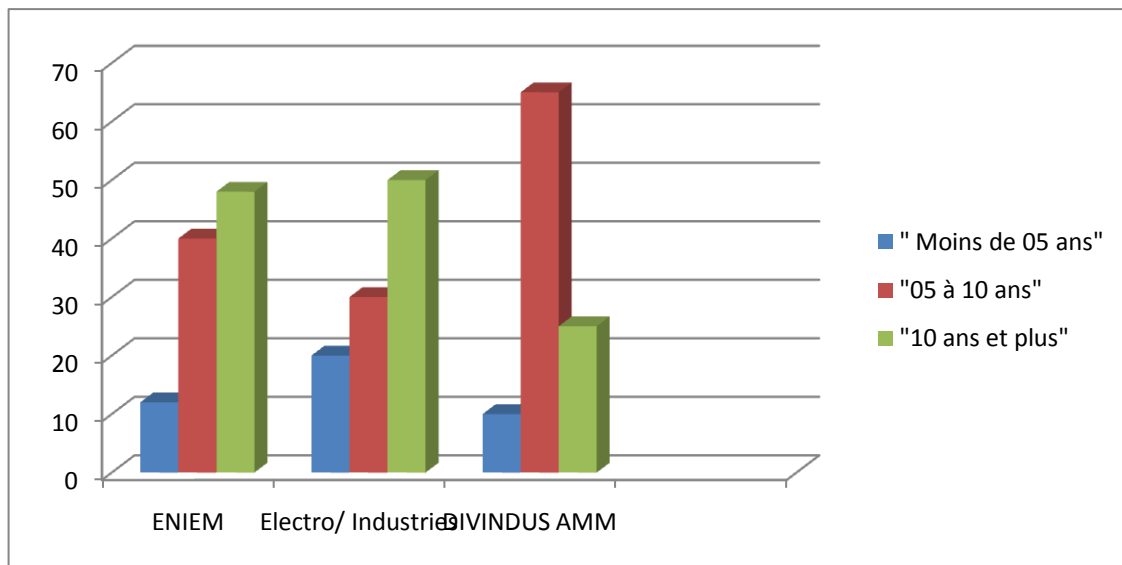
L'objet de cet axe consiste à proposer une répartition de nos répondants, sur la base de leurs années de travail au sein des entreprises enquêtées et plus précisément sur leur ancienneté au poste qu'ils occupent. Ces informations sont résumées dans le tableau suivant.

**Tableau n° 29: La répartition de l'échantillon selon l'ancienneté au poste**

	ENIEM		Electro-Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %
Moins de 05 ans	03	12	04	20	02	10	09	14
05 à 10 ans	10	40	06	30	13	65	29	45
10 ans et plus	12	48	10	50	05	25	27	41
Total	25	100	20	100	20	100	65	100

Source : Réalisé par l'auteur.

Pour une meilleure visibilité de ces chiffres, nous présentons la figure suivante.

**Figure n°16 : Répartition de l'échantillon selon l'ancienneté au poste**

Source : Réalisé par l'auteur.

La lecture du présent tableau permet d'aboutir aux constats suivants : 45% des répondants ont une ancienneté au poste occupé, qui varie entre 5 et 10 ans d'exercice, 41% travaillent depuis plus de 10 ans au même poste et 14% ont une ancienneté inférieure à 5 ans de service.

Cette répartition convient et répond aux exigences de notre travail de recherche, puisque nous tentons d'analyser deux processus (sur une période assez longue), à savoir : l'apprentissage et le développement des compétences au sein des entreprises enquêtées.

## 2.2. L'apprentissage organisationnel : état des lieux au sein des entreprises enquêtées

A travers la présente rubrique, nous sommes amenés à répondre aux questions liées à la perception de l'apprentissage organisationnel au sein des entreprises enquêtées par les diverses catégories observées, ainsi qu'au degré d'implication et d'adhésion du personnel à ce processus.

### 2.2.1. Objectifs de l'apprentissage organisationnel

Le tableau suivant permet de mettre en avant les résultats de notre enquête empirique relatifs au niveau d'information sur les objectifs des entreprises, à travers la mise en œuvre du processus d'apprentissage organisationnel.

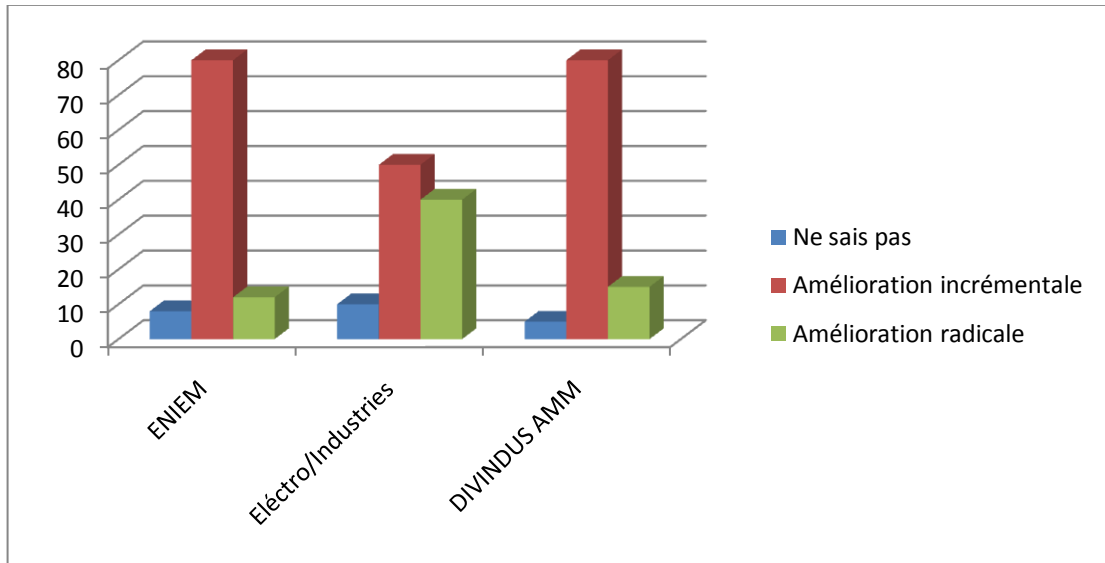
**Tableau n° 30 : Objectifs du processus d'apprentissage au sein des entreprises enquêtées**

	ENIEM		Electro-Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %
Ne sais pas	2	<b>8</b>	2	<b>10</b>	1	<b>5</b>	5	<b>8</b>
Amélioration incrémentale	20	<b>80</b>	10	<b>50</b>	16	<b>80</b>	46	<b>71</b>
Amélioration radicale	3	<b>12</b>	8	<b>40</b>	3	<b>15</b>	14	<b>21</b>
Autre	--	<b>0</b>	--	<b>0</b>	--	<b>0</b>	--	<b>--</b>
Total	25	<b>100</b>	20	<b>100</b>	20	<b>100</b>	65	<b>100</b>

Source : Réalisé par l'auteur.

La figure suivante permet une meilleure lecture de ces chiffres.

**Figure n°17 : Objectifs du processus d'apprentissage au sein des entreprises enquêtées**



Source : Réalisé par l'auteur.

Les résultats obtenus par la présente enquête nous donnent une vision globale de l'ensemble des interrogés sur la question. En effet, nous remarquons que 71% des répondants affirment que l'objectif principal des entreprises, à travers la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage organisationnel consiste à apporter des modifications, en termes d'adaptation à l'environnement, de flexibilité et de polyvalence. Il s'agit, bien entendu, d'une amélioration de type incrémental.

Cependant, 21% seulement considèrent que l'adoption de ce processus a pour objectif une amélioration radicale dont le but majeur consiste à redéfinir les missions et créer le futur de ces entreprises. Notons que ce résultat trouve son origine auprès des discours entretenus par les cadres et responsables de ces dernières.

### 2.2.2. Formes d'apprentissage organisationnel observées

Le tableau suivant récapitule les différentes réponses à la question relative aux formes d'apprentissage organisationnel reconnues au sein des trois entreprises enquêtées.

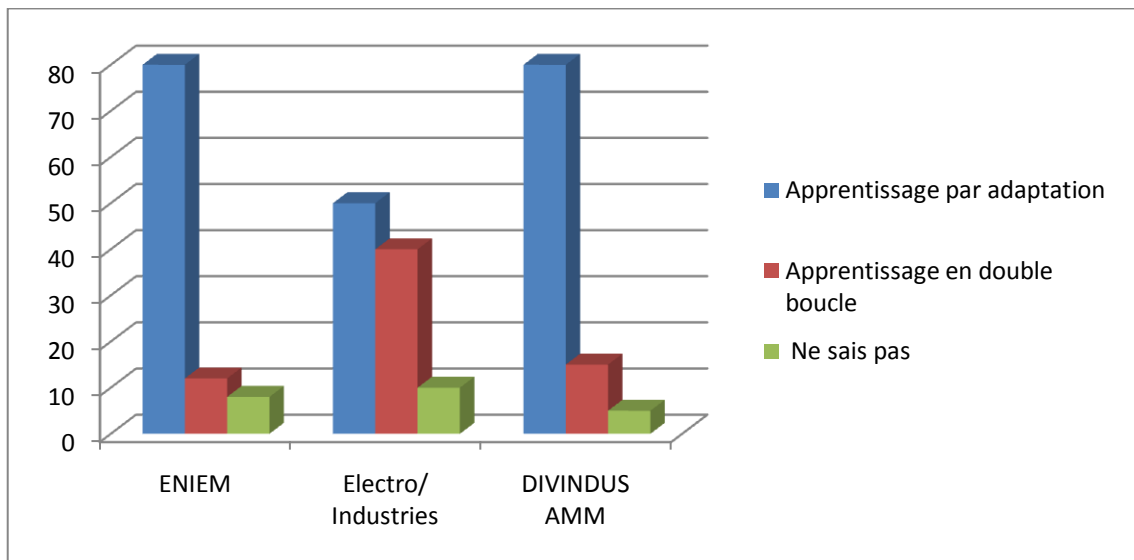
**Tableau n°31 : Les formes d'apprentissage organisationnel au sein des entreprises**

	ENIEM		Electro-Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %	Nombre	Taux %
Apprentissage adaptatif	20	80	10	50	16	80	46	71
Apprentissage génératif (Double boucle)	03	12	08	40	03	15	14	21
Apprentissage de processus	00	00	00	00	00	00	00	00
Ne sais pas	02	08	02	10	01	05	05	08
Total	25	100	20	100	20	100	65	100

Source : Réalisé par l'auteur.

Pour faciliter la lecture de ces chiffres, nous présentons la figure ci-après.

**Figure n°18 : Les formes d'apprentissage organisationnel constatées au sein des entreprises**



Source : Réalisé par l'auteur.

Le tableau ci-dessus met en avant des réponses concluantes quant à la question évoquée précédemment. En effet, une grande partie des interviewés (71 %) confirme la présence d'un apprentissage en simple boucle, ou encore apprentissage adaptatif, qui regroupe un ensemble d'actions permettant de faciliter la réalisation des objectifs fixés par les entreprises.

Toutefois, il est à souligner que pour l'entreprise Electro-Industries, les avis sont partagés entre apprentissage en simple boucle, ayant pour objectif l'adaptation aux éventuels changements et apprentissage en double boucle, qui permet de modifier des valeurs et des normes dans un souci de reconstruction. Cela est dû principalement à la nature de l'activité exercée au sein de cette entreprise, qui est axée sur la technologie liée à la fabrication des transformateurs électriques.

Dans un second temps, nous pouvons souligner l'absence d'un apprentissage de processus, de type apprentissage en triple boucle, qui s'avère inexistant, voire même non connu par l'ensemble des répondants.

### 2.2.3. Motivation et implication du personnel dans le processus d'apprentissage organisationnel

Nous entendons ici, par implication des acteurs dans le processus d'apprentissage organisationnel l'ensemble des activités professionnelles, qui permettent de participer et de contribuer aux discussions relatives aux projets des entreprises (il s'agit pour notre cas de la mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel).

Ainsi, le tableau n°32 propose une appréciation du degré d'implication des répondants par rapport au sujet en question.

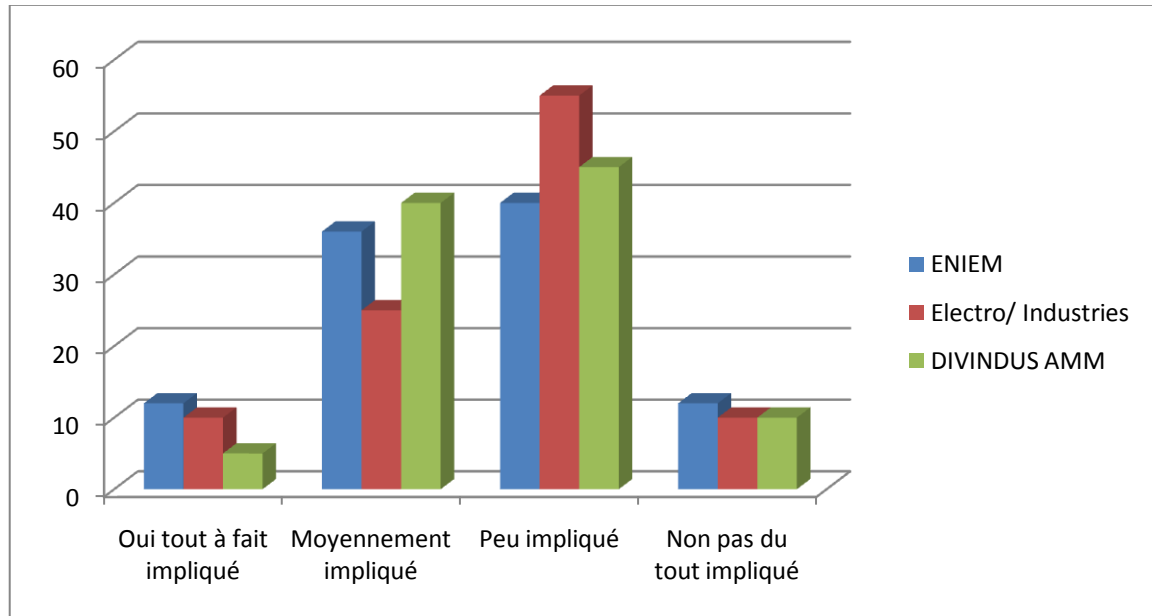
**Tableau n°32 : Implication du personnel dans le processus d'apprentissage organisationnel**

	ENIEM		Electro- Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux%
Oui tout à fait impliqué	03	<b>12</b>	2	<b>10</b>	1	<b>5</b>	10	<b>09</b>
Moyennement impliqué	09	<b>36</b>	05	<b>25</b>	08	<b>40</b>	22	<b>34</b>
Peu impliqué	10	<b>40</b>	11	<b>55</b>	09	<b>45</b>	30	<b>46</b>
Non pas du tout impliqué	03	<b>12</b>	02	<b>10</b>	02	<b>10</b>	7	<b>11</b>
Total	25	<b>100</b>	20	<b>100</b>	20	<b>100</b>	65	<b>100</b>

Source : Réalisé par l'auteure.

Pour plus de clarté, la figure ci-après nous livre une lecture plus simple de ces chiffres.

**Figure n°19 : Implication du personnel dans le processus d'apprentissage organisationnel**



Source : Réalisé par l'auteur.

Les résultats obtenus par le présent axe mettent en lumière les avis partagés des répondants entre ceux qui se considèrent peu impliqués dans le processus d'apprentissage organisationnel, d'une part (46%) et ceux qui sont moyennement impliqués d'autre part (34%).

Ainsi, il semblerait que la catégorie socioprofessionnelle constituée principalement de cadres et responsables est la seule impliquée dans ce processus. Les employés de rang inférieur (agents d'exécution et maîtrise) affirment ne jamais participer à l'élaboration de procédures, ni à la mise en place des différents objectifs fixés par les entreprises enquêtées. Ce qui n'est pas favorable, en termes de motivation du salarié.

#### **2.2.4. La communication et coordination au niveau des entreprises enquêtées**

Les résultats de notre enquête ont permis de présenter, à travers le tableau ci après, un constat à propos de l'appréciation du degré de coordination du personnel et de leurs

communication avec les supérieurs hiérarchiques et particulièrement de la direction générale.

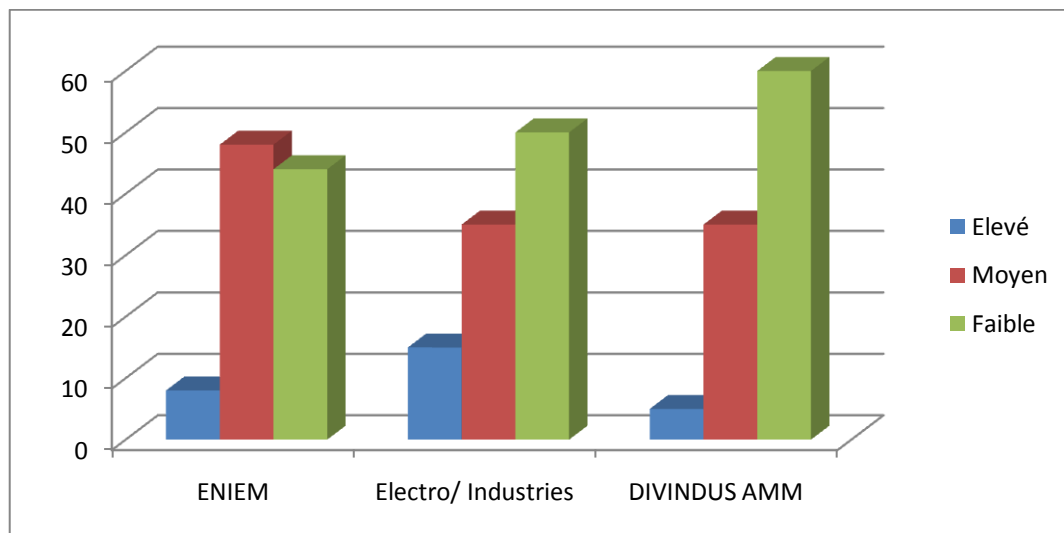
**Tableau n°33 : Le degré de coordination au sein des entreprises enquêtées**

Entreprise \ Degré de Coordination	ENIEM		Electro-Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux%
Elevé	02	<b>08</b>	03	<b>15</b>	01	<b>05</b>	06	<b>09</b>
Moyen	12	<b>48</b>	07	<b>35</b>	07	<b>35</b>	26	<b>40</b>
Faible	11	<b>44</b>	10	<b>50</b>	12	<b>60</b>	33	<b>51</b>
Total	25	<b>100</b>	20	<b>100</b>	20	<b>100</b>	65	<b>100</b>

Source : Réalisé par l’auteure.

Une lecture plus claire est permise par la figure suivante.

**Figure n°20 : Le degré de coordination au sein des entreprises enquêtées**



Source : Réalisé par l’auteure.

A partir des résultats de l’enquête présentés, nous estimons que le degré de coordination des employés au sein des entreprises enquêtées est faible : 51% des intervenants affirment que celui-ci est faible, face à 40%, qui assurent un degré moyen de la coordination.

A cet effet, on pourrait conclure que ces résultats révèlent un problème, voire un manque de communication entre les employés et leurs responsables hiérarchiques, représentés principalement par la direction générale, qui se limite au transfert des informations de façon formelle (réunions, courriers, affichage,...).

Ainsi, le tableau suivant met en relief les différentes appréciations recensées auprès des interviewés quant à leurs sources d'information, mais aussi à la communication au sein des trois entreprises enquêtées.

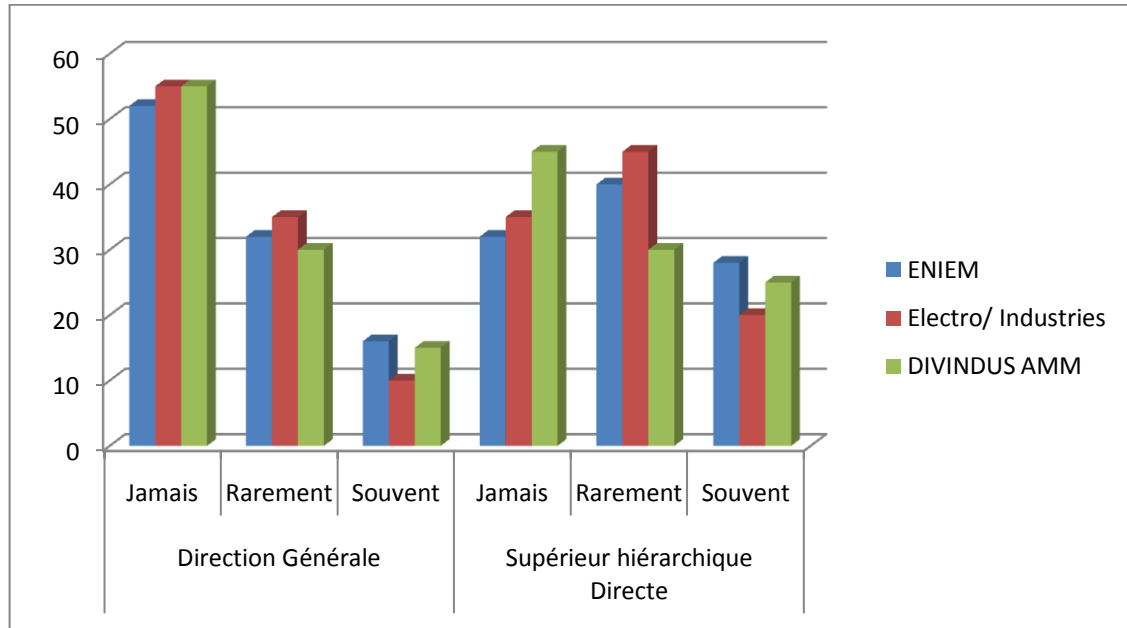
**Tableau n°34 : Communication et sources d'information au niveau des entreprises enquêtées**

		Direction Générale			Total	Supérieur hiérarchique Direct			Total
		Jamais	Rare	Souvent		Jamais	Rare	Souvent	
ENIEM	Fréquence	13	08	04	25	08	10	07	25
	Taux %	<b>52</b>	<b>32</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>40</b>	<b>28</b>	<b>100</b>
ELECTRO-INDUS.	Fréquence	11	07	02	20	07	09	04	20
	Taux %	<b>55</b>	<b>35</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>45</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
DIVINDUS AMM	Fréquence	11	06	03	20	09	06	05	20
	Taux %	<b>55</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
Total	Fréquence	35	21	09	65	24	25	16	65
	Taux %	<b>54</b>	<b>32</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>38</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Source : Réalisé par l'auteur.

Pour une meilleure lecture de ces chiffres, nous présentons la figure ci-après.

**Figure n°21 : Communication et sources d'information au niveau des entreprises enquêtées**



Source : Réalisé par l'auteure.

A partir des résultats présentés ci-dessus, nous constatons qu'une majeure partie des répondants déclarent ne jamais recevoir de l'information de la part de leur direction générale (54%), contre 32% affirmant que les informations dont ils disposent sont rarement transférées à partir de celle-ci. Toutefois, nous observons un pourcentage de 14% attribué à des réponses confirmant une constante communication avec la direction générale.

De ces résultats, il ressort que la communication de type vertical (de chef à subordonné) s'avère insuffisante au niveau des entreprises enquêtées. Ce qui pourrait constituer une limite, voire une force inhibitrice de la diffusion d'informations relatives aux projets et objectifs de celles-ci.

Cependant, il convient de remarquer que le niveau de communication entre employés et supérieur de premier ordre (supérieur hiérarchique direct) est plus important par rapport au niveau de communication avec la direction générale. Le transfert d'informations apparaît donc plus facile, lorsqu'il s'agit d'une communication au sein des diverses unités et fonctions des entreprises enquêtées.

### 2.2.5. Appréciation du système d’information des entreprises enquêtées

Dans le présent axe, nous sommes amenés à apporter un éclairage sur la perception des répondants du système d’information de leurs entreprises.

Le tableau ci-après récapitule l’ensemble des réponses mises à notre disposition à travers notre étude empirique.

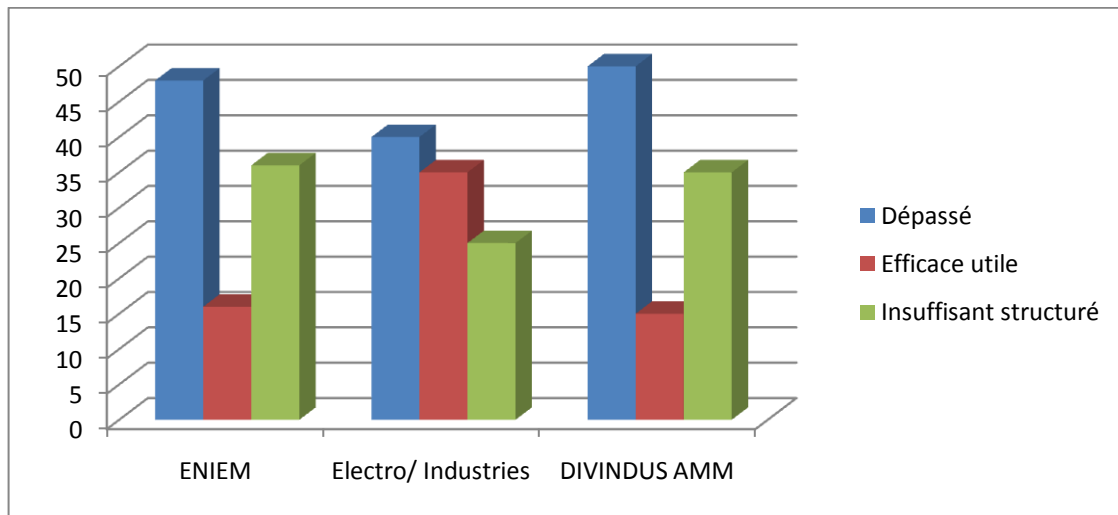
**Tableau n° 35 : Evaluation du système d’information des entreprises enquêtées**

	ENIEM		Electro-Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %
Dépassé	12	<b>48</b>	08	<b>40</b>	10	<b>50</b>	30	<b>46</b>
Utile	04	<b>16</b>	07	<b>35</b>	03	<b>15</b>	14	<b>22</b>
Insuffisamment structuré	09	<b>36</b>	05	<b>25</b>	07	<b>35</b>	21	<b>32</b>
Total	25	<b>100</b>	20	<b>100</b>	20	<b>100</b>	65	<b>100</b>

Source : Réalisé par l’auteur.

La figure suivante permet une meilleure visibilité de ces chiffres.

**Figure n°22 : Evaluation du système d’information au sein des entreprises enquêtées**



Source : Réalisé par l’auteur.

A partir des résultats que nous avons présentés, nous observons que 46% des répondants considèrent le système d’information de leurs entreprises respectives comme étant dépassé, puisqu’il procure assez souvent des informations qui ne répondent pas aux besoins et exigences de l’entreprise en la matière. De plus, 32% estiment que le système

d'information de leurs entreprises est plutôt insuffisant. En effet, les informations les plus répandues au niveau des entreprises sont de sources informelles (l'informel occupe une plus grande place au détriment du formel).

**2.2.6. Contribution de l'apprentissage au développement des compétences organisationnelles**

Le tableau n°36 récapitule les résultats de notre enquête empirique relatifs aux apports et à la contribution de l'apprentissage organisationnel au profit des compétences organisationnelles.

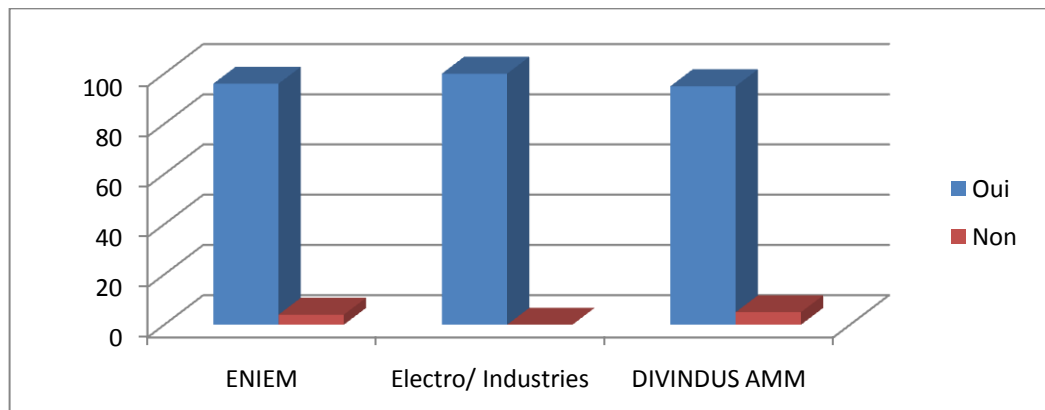
**Tableau n°36 : Contribution de l'apprentissage organisationnel au développement des compétences organisationnelles**

Entreprise	ENIEM		Electro- Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux%
Oui	24	<b>96</b>	20	<b>100</b>	19	<b>95</b>	63	<b>97</b>
Non	01	<b>04</b>	00	<b>00</b>	01	<b>05</b>	02	<b>03</b>
Total	25	<b>100</b>	20	<b>100</b>	20	<b>100</b>	65	<b>100</b>

Source : Réalisé par l'auteur.

La figure ci-après nous livre une lecture plus simple de ces chiffres.

**Figure n°23 : Contribution de l'apprentissage organisationnel au développement des compétences organisationnelles**



Source : Réalisé par l'auteur.

L'enquête que nous avons menée a révélé que 97% des répondants considèrent que l'apprentissage est essentiel et contribue au développement des compétences organisationnelles, contre 3% qui estiment le contraire.

### 2.3. La gestion et le développement des compétences au sein des entreprises

Dans la présente rubrique, il sera question de procéder à une interprétation des résultats essentiels, qui porte sur les pratiques de gestion des compétences au sein des trois entreprises enquêtées.

Nous mettons également l'accent sur l'importance du processus d'apprentissage organisationnel, en termes de Ressources Humaines et de développement des compétences organisationnelles.

#### 2.3.1. Appréciation des pratiques de gestion et de développement des compétences organisationnelles

Nous nous sommes intéressés, à travers cette question sur la vision de l'ensemble des interviewés de la GRH, dans un souci de développement des compétences.

Ainsi, le tableau ci-après illustre les avis diversifiés de notre échantillon d'enquête, par rapport à l'efficacité de la GRH en la matière.

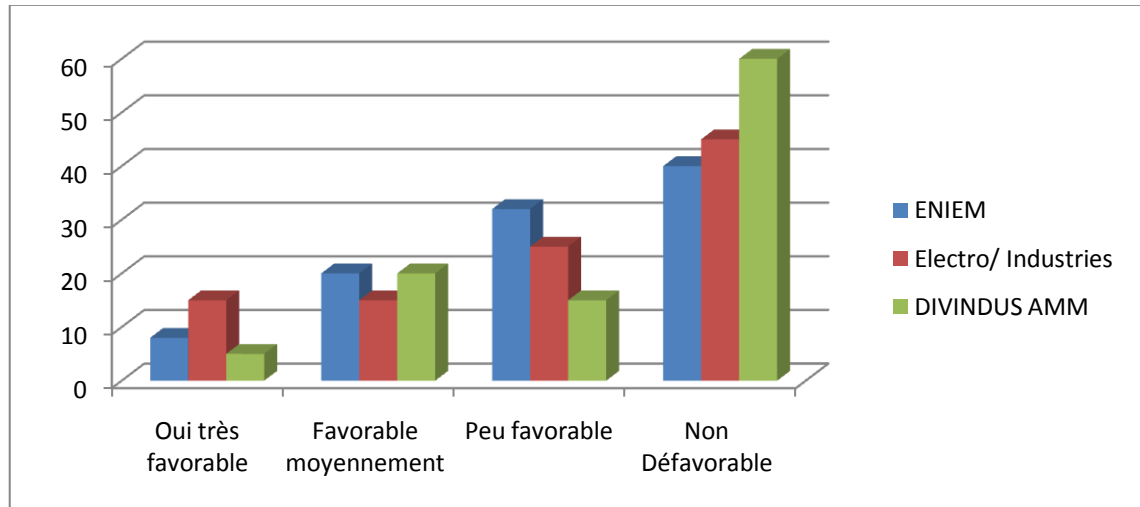
**Tableau n°37: Appréciation des pratiques de GRH en termes de développement des compétences organisationnelles**

	ENIEM		Electro-Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux%
Oui très favorable	02	<b>08</b>	03	<b>15</b>	01	<b>05</b>	06	<b>09</b>
Favorable moyennement	05	<b>20</b>	03	<b>15</b>	04	<b>20</b>	12	<b>18</b>
Peu favorable	08	<b>32</b>	05	<b>25</b>	03	<b>15</b>	16	<b>25</b>
Défavorable	10	<b>40</b>	09	<b>45</b>	12	<b>60</b>	31	<b>48</b>
Total	25	<b>100</b>	20	<b>100</b>	20	<b>100</b>	65	<b>100</b>

Source : Réalisé par l'auteure.

Une lecture plus claire est permise par la figure suivante.

**Figure n°24 : Appréciation des pratiques de GRH en termes de développement des compétences organisationnelles**



Source : Réalisé par l'auteure.

Des réponses recueillies et présentées dans le tableau et figure ci-dessus, il ressort qu'en moyenne, 48% des interviewés (agents de maîtrise et exécution) déclarent l'inefficacité de la GRH et de ses pratiques au sein de leurs entreprises et 25% estiment que celle-ci est peu favorable au développement des compétences organisationnelles.

En revanche, notons que 9% déclarent une perception très favorable de la GRH et de développement des compétences. Cette attitude s'explique principalement par le fait qu'au niveau des trois entreprises enquêtées, nous observons une GRH qui se limite à une catégorie socioprofessionnelle bien définie et que ces pratiques sont souvent retrouvées dans les discours des cadres et responsables des entreprises.

### 2.3.2. Le rôle des acteurs dans le développement des compétences organisationnelles

L'objectif de cet axe consiste à comprendre qui porte la responsabilité en matière de développement des compétences au sein des entreprises enquêtées.

Ainsi, le tableau ci-après met en relief les différents résultats recueillis auprès des interviewés.

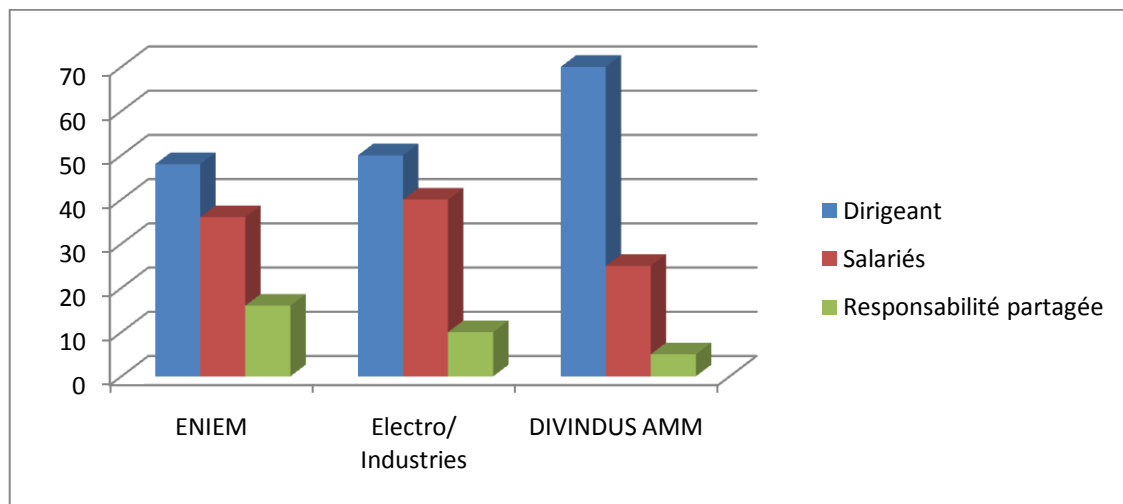
**Tableau n°38: Les acteurs responsables du développement des compétences organisationnelles**

	ENIEM		Electro-Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux%
Dirigeants	12	<b>48</b>	10	<b>50</b>	14	<b>70</b>	36	<b>55</b>
Salariés	09	<b>36</b>	08	<b>40</b>	05	<b>25</b>	22	<b>34</b>
Responsabilité partagée	04	<b>16</b>	02	<b>10</b>	01	<b>05</b>	07	<b>11</b>
Total	25	<b>100</b>	20	<b>100</b>	20	<b>100</b>	65	<b>100</b>

Source : Réalisé par l’auteure.

Représentons ces chiffres dans la figure suivante

**Figure n°25 : Les acteurs responsables du développement des compétences organisationnelles**



Source : Réalisé par l’auteure.

A partir des résultats obtenus, il convient de souligner qu’une grande partie des répondants (55%) affirment qu’en matière de ressources humaines et de développement de leurs compétences organisationnelles, les dirigeants jouent un rôle primordial. Cela s’explique principalement par le fait que la direction générale est perçue par l’ensemble des interviewés comme étant un investisseur spécialisé, ayant pour mission le recrutement, l’évaluation, la mobilité et la formation du personnel.

Toutefois, nous constatons que 34% des répondants considèrent les salariés responsables du développement des compétences organisationnelles : le salarié cherche à acquérir de nouvelles compétences, tout en prenant conscience de sa situation actuelle. Il est de ce fait en mesure de développer ses compétences, en vue d'être plus performant et professionnel dans ses fonctions.

**2.3.3. Acquisition de nouvelles connaissances, savoir faire ou compétences au sein des entreprises enquêtées**

Le tableau suivant met en lumière les diverses sources et origines de l'acquisition des nouvelles compétences, connaissances ou savoir faire au niveau des entreprises faisant objet de notre étude empirique.

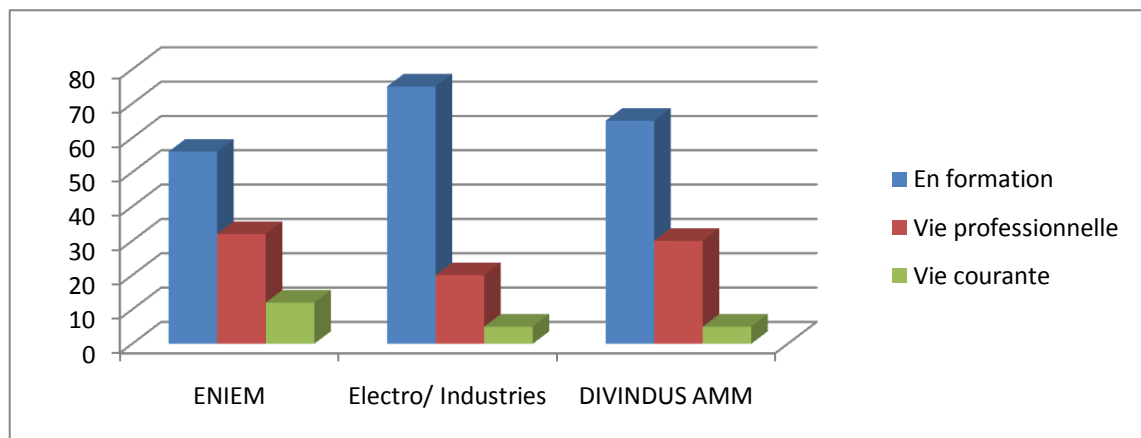
**Tableau n°39: Acquisition de nouvelles connaissances, savoir-faire et compétences au sein des entreprises enquêtées**

	ENIEM		Electro-Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux%
En formation	14	56	15	75	13	65	42	65
Vie professionnelle	03	32	04	20	06	30	18	28
Vie courante	08	12	01	05	01	05	05	07
Total	25	100	20	100	20	100	65	100

Source : Réalisé par l'auteur.

Nous présentons la figure suivante, afin de faciliter la lecture de ces chiffres.

**Figure n°26 : Acquisition de nouvelles connaissances, savoir-faire et compétences au sein des entreprises enquêtées**



Source : Réalisé par l'auteur.

Les résultats présentés, ici, nous permettent de constater que les trois entreprises enquêtées se basent principalement sur la formation, dans un souci de développement de leurs compétences organisationnelles.

En effet, nous observons que 65% des enquêtés affirment que la formation est à l'origine de l'acquisition des connaissances, savoir faire ou compétences au sein de leurs entreprises.

D'autre part, 28% d'entre eux estiment que les compétences sont acquises et développées lors de la vie professionnelle, et ce à travers un transfert d'expériences et de compétences internes à l'entreprise. Notons qu'il s'agit bien d'un transfert de compétences pratiques (et non pas théoriques).

#### 2.3.4. Perception de la formation au sein des entreprises enquêtées

Cette rubrique permet d'indiquer le degré d'importance accordée par nos interviewés à la formation, dans une logique d'apprentissage organisationnel et de développement des compétences au sein des organisations.

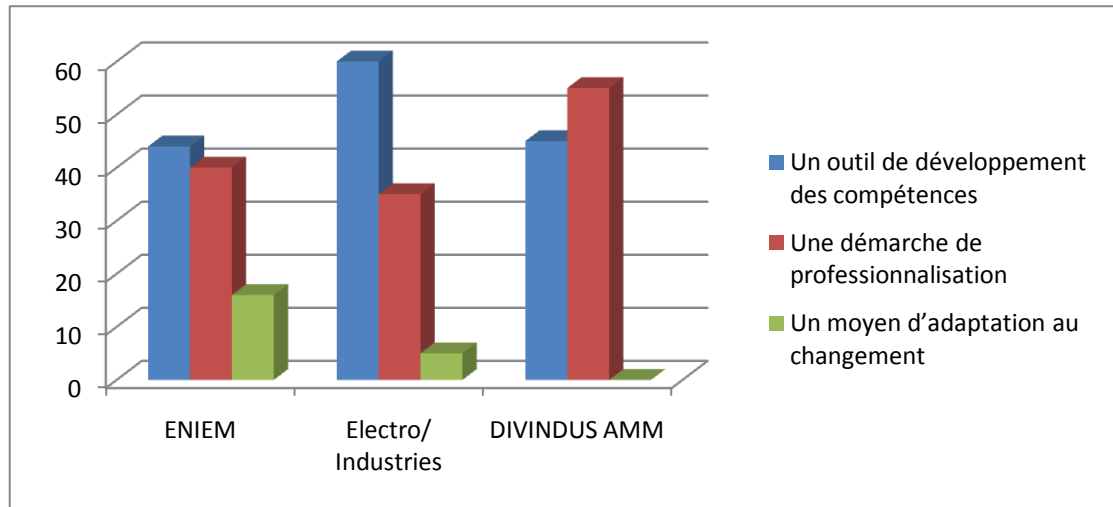
**Tableau n°40 : La formation au service de l'apprentissage et du développement des compétences au niveau des entreprises enquêtées**

	ENIEM		Electro-Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %
Un outil de développement des compétences	11	<b>44</b>	12	<b>60</b>	09	<b>45</b>	32	<b>50</b>
Une démarche de professionnalisation	10	<b>40</b>	07	<b>35</b>	11	<b>55</b>	28	<b>43</b>
Un moyen d'adaptation au changement	04	<b>16</b>	01	<b>05</b>	00	<b>00</b>	05	<b>07</b>
Total	25	<b>100</b>	20	<b>100</b>	20	<b>100</b>	65	<b>100</b>

Source : Réalisé par l'auteur.

Pour plus de clarté, la figure suivante nous livre une lecture plus simple de ces chiffres.

**Figure n°27 : La formation au service de l'apprentissage et du développement des compétences au niveau des entreprises enquêtées**



Source : Réalisé par l'auteure.

Les résultats de notre enquête indiquent que l'ensemble des répondants ont une perception favorable de la formation. Ils estiment qu'elle constitue un outil essentiel, un levier d'action pour le développement organisationnel.

En effet, nous remarquons que les avis sont partagés entre ceux qui considèrent la formation comme un outil de développement des compétences des organisations (50%) et ceux qui la perçoivent comme une démarche de professionnalisation (43%). Ainsi, la formation s'avère un facteur favorable à la fois à l'apprentissage organisationnel, mais aussi au développement des compétences organisationnelles.

Au final, il ressort de ces résultats que l'ensemble des répondants atteste une adaptation de l'employé formé (après retour de formation) à son poste de travail, ainsi qu'une meilleure maîtrise des tâches qui lui sont confiées.

**2.3.5. Appréciation des Technologies d’Information et de Communication (TIC) au sein des entreprises enquêtées**

Le tableau ci-après présente les informations recueillies au niveau des trois entreprises enquêtées, relatives à l’évaluation de l’utilisation des TIC dans une démarche de développement des compétences organisationnelles.

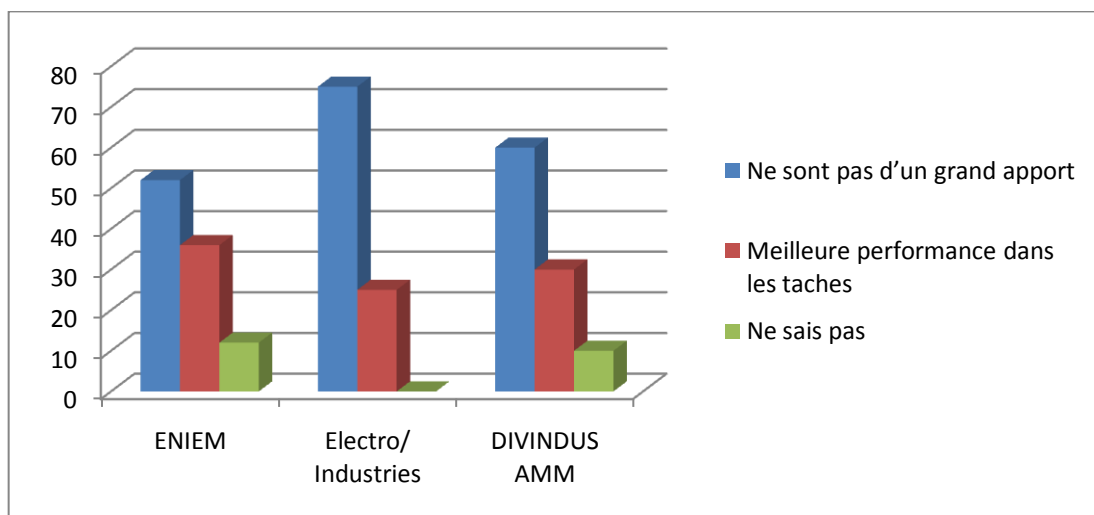
**Tableau n°41 : Rôle des TIC dans le développement des compétences organisationnelles**

	ENIEM		Electro/ Industries		DIVINDUS AMM		Total	
	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux %	Fréquence	Taux%
Ne sont pas d’un grand apport	13	<b>52</b>	15	<b>75</b>	12	<b>60</b>	40	<b>61</b>
Meilleure performance dans les tâches	09	<b>36</b>	05	<b>25</b>	06	<b>30</b>	20	<b>31</b>
Ne sais pas	03	<b>12</b>	00	<b>00</b>	02	<b>10</b>	05	<b>08</b>
Total	25	<b>100</b>	20	<b>100</b>	20	<b>100</b>	65	<b>100</b>

Source : Réalisé par l’auteur.

Représentons ces chiffres dans la figure ci-après.

**Figure n°28 : Rôle des TIC dans le développement des compétences organisationnelles**



Source : Réalisé par l’auteur.

A partir des résultats obtenus, nous pouvons conclure que 31% des répondants considèrent que les TIC employées permettent aux personnels enquêtés d'être plus performants dans leurs tâches et donc améliorent et développent leurs compétences, contre 61% qui estiment le contraire, et affirment que celles-ci ne sont pas d'un grand apport pour eux. Ce qui pourrait s'expliquer principalement par un manque de qualification du personnel en termes de technologie (notamment la catégorie socioprofessionnelle dont le niveau d'instruction est limité) et un retard des entreprises par rapport aux technologies disponibles dans leurs domaines (particulièrement DIVINDUS AMM). Sans oublier le poids de la résistance au changement.

### **3. Synthèse et discussions des résultats de la recherche empirique**

A l'issue de cette analyse, il convient de rappeler que les résultats avancés dans la présente section ne prétendent pas à une représentation exhaustive de chacune des entreprises enquêtées. Nous avons regroupé volontairement les données recueillies auprès de nos interviewés, afin de confronter nos hypothèses de recherche au réel.

Les grands axes que nous évoquons sont le fruit de notre choix de méthode d'analyse de contenu, de type thématique. Ainsi, nous sommes amenés à reprendre les idées phares et résultats les plus récurrents au cours de notre étude empirique, obtenues principalement suite aux entretiens effectués.

#### **3.1. Apprentissage et développement des compétences organisationnelles: une articulation incontestable au sein des entreprises enquêtées !**

Confronter le cadre conceptuel de notre recherche doctorale aux résultats observés sur le terrain nous permet de mettre l'accent sur la coexistence d'un processus d'apprentissage organisationnel indissociable du processus de développement des compétences.

De plus, s'interroger sur la contribution et le rôle de l'apprentissage dans l'acquisition des compétences organisationnelles nous amènent systématiquement aux apports de NONAKA et TAKEUCHI, qui proposent divers modes de conversion des connaissances et d'ARGYRIS et SCHÖN, qui portent sur les niveaux d'apprentissage organisationnel possibles<sup>476</sup>.

---

<sup>476</sup>Evoqué précédemment (chapitre I, II et III).

A cet effet et dans un souci de développement de leur capital humain et des compétences organisationnelles qui les composent, l'ensemble des entreprises enquêtées s'accorde à l'idée d'un développement en interne, *via* un apprentissage de type incrémental ou par exploitation. Celui-ci engendre un complément de la base de connaissances existantes au sein des entreprises, qui intègre les routines organisationnelles<sup>477</sup>, tout en préservant les valeurs de la théorie d'action.

Les connaissances ainsi acquises sont enregistrées ou archivées, pour servir d'objet d'apprentissage pour de nouveaux apprenants au sein de l'entreprise. Nous constatons alors un mécanisme de conversion de connaissance de type « extériorisation », c'est-à-dire de connaissances tacites vers des connaissances explicites, accompagné d'un passage d'un apprentissage individuel vers un apprentissage collectif, ou encore, organisationnel. Cette observation est particulièrement marquante au niveau des entreprises certifiées (ENIEM et Electro-Industries), dont la formalisation des procédures et formation des employés ont pour incidence la reconstitution et l'appropriation d'une majeure partie de leurs ressources humaines.

Par ailleurs, la tradition orale qui caractérise la gestion socialiste de l'ensemble des entreprises publiques algériennes et notamment des entreprises enquêtées, permet d'observer un autre mécanisme de conversion dit « socialisation ». À travers ce dernier, l'employé acquiert de façon directe une connaissance tacite par l'observation, l'imitation et la pratique, au niveau de son groupe de travail (équipes, ateliers,...) et s'intègre naturellement dans la culture organisationnelle de son entreprise.

Partant de ce postulat, il s'avère opportun de souligner ici l'engagement des entreprises enquêtées dans une gestion anticipative, en vue de s'adapter aux éventuels changements de leurs environnements concurrentiels, de maintenir, voire même d'améliorer leur performance organisationnelle.

Toutefois, il convient de retenir qu'au niveau de l'entreprise Electro-Industries, nous avons constaté la présence d'une seconde forme d'apprentissage organisationnel. Il s'agit d'un apprentissage génératif, appelé également apprentissage en double boucle. Ce qui est expliqué principalement par le fait que cette dernière adopte de nouvelles technologies

---

<sup>477</sup> Les nouvelles connaissances et compétences sont inscrites dans la mémoire organisationnelle de l'entreprise.

relatives à la fabrication des transformateurs électriques et nécessite une créativité et un besoin d'apprentissage plus complexe.

### **3.2. Le développement des compétences organisationnelles au sein des entreprises enquêtées : Apports et limites**

A travers ce qui suit, nous allons tenter de faire émerger les différents éléments pouvant contribuer à une articulation entre apprentissage et développement des compétences organisationnelles et ce, en évoquant les dispositifs et outils de GRH et de management de la compétence mis en œuvre par les entreprises enquêtées.

#### **3.2.1. La formation : principal outil au service de l'apprentissage et du développement des compétences organisationnelles**

La formation s'avère un outil privilégié de valorisation des ressources humaines au sein des trois entreprises enquêtées. Elle fait partie intégrante de la démarche compétence et de l'apprentissage organisationnel, dans une logique d'investissement rentable et de détention d'avantage concurrentiel incontournable. Une majeure partie de nos interviewés a affirmé avoir bénéficié d'une formation de courte durée, ainsi que de programmes de sensibilisation (notamment en ce qui concerne la normalisation des entreprises).

Notons que les entreprises enquêtées consacrent un budget pour les différentes formations sollicitées et sont subventionnées par l'Etat, lorsqu'une insuffisance budgétaire est constatée. En fonction de leurs besoins et métiers, les formations les plus réalisées sont d'ordre technique (mécanique, électronique, entretien et maintenance des différentes installations,...), ou relatives à des normalisations (principalement la norme ISO 9001 qualité et ISO 14001 environnement).

Le cas de l'ENIEM est particulièrement attrayant, car l'entreprise fournit des efforts considérables en matière de formalisation des procédures et de formation liées à la certification ISO. L'entretien réalisé auprès du DRH de l'ENIEM a révélé que l'entreprise a formé plus de 1873 employés entre 2008 et 2011, en vue de s'adapter à la norme ISO 9001/2000 (ce qui équivaut à 67.5% de la masse salariale) et environ 1053 entre 2015 et 2016, pour le renouvellement de la version ISO/2015 (qui représente 60% du total de l'effectif)<sup>478</sup>.

---

<sup>478</sup> Entretien réalisé avec le DRH de L'ENIEM, le : 29 octobre 2017.

Il s'agit bien d'un signe fort de l'engagement de celle-ci dans une démarche de qualité, qui a des incidences sur le développement de ses compétences organisationnelles.

Par ailleurs, le nombre et la durée de formations adressées au personnel d'exécution s'avèrent insuffisants en rapport à celui des cadres et responsables des trois entreprises enquêtées. En effet, nous avons soulevé une question sur les formations continues et la réponse de nos interviewés était bien claire : ces dernières sont accordées fréquemment aux cadres et responsables des différents services et unités<sup>479</sup>!

Retenons que ce type de formation assure une meilleure évolution et efficacité de l'employé à son poste et une meilleure implication de celui-ci dans les objectifs fixés par l'entreprise. En effet, l'entreprise s'engage envers lui (sur une longue période) et s'intéresse à son épanouissement. Dès lors, la non participation à cette formation apporte un impact négatif sur le degré de motivation au niveau de la classe socioprofessionnelle inférieure qui se sent marginalisée.

### **3.2.2. La certification qualité : un instrument privilégié au développement des compétences organisationnelles**

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la certification qualité constitue un des éléments clés de performance et d'amélioration du capital humain, puisqu'elle encadre la codification, ainsi que la circulation des connaissances au sein de l'organisation.

A travers la présente sous section, nous allons mettre en lumière un état des lieux de la certification et politique qualité au niveau des entreprises enquêtées, d'une part et analyser leurs incidences sur l'apprentissage et le développement des compétences organisationnelles, d'autre part.

#### **3.2.2.1. État des lieux des pratiques de certification et politique qualité au sein des entreprises enquêtées**

Cette rubrique se propose de présenter les informations recueillies au niveau des trois entreprises enquêtées et liées principalement aux pratiques de certification qualité et lignes directrices qu'elles ont adoptées.

---

<sup>479</sup> Le motif avancé par les responsables des trois entreprises enquêtées est principalement d'ordre financier.

**a. Certification et politique qualité au sein de l'Electro-Industries**

S'inscrivant dans une logique d'amélioration, qui dépasse les frontières de l'espace « atelier de production » portant principalement intérêt à la qualité de ses produits (moteurs et transformateurs), l'entreprise s'intéresse également à d'autres parties prenantes, telles que l'environnement économique, politique et écologique.

Partant de ce postulat, Electro-Industries s'est inscrite dans un processus de certification de management de la qualité totale dont les lignes directrices sont mises en relief à travers un ensemble de normes. On distingue principalement :

- ISO 9001 version 2000 pour le management de la qualité, mise en place depuis 2004 et renouvelée en 2008, puis en 2013. Electro-Industries a adopté une transition vers une nouvelle version ISO9001/2015, certifiée par AIB Vinçotte;
- ISO 14000, pour le respect de l'environnement ;
- OSHAS, pour l'hygiène et sécurité.

En matière de qualité, l'entreprise est dotée de laboratoires d'essai et de mesure pour le contrôle de ses produits et des principaux matériaux utilisés, en vue de fabriquer ces derniers. Pour cela, elle dispose de plus de 252 normes internes, qui sont consignées sur des procès verbaux et des cartes de contrôle.

**b. Certification et politique qualité au sein de l'ENIEM**

Face aux enjeux économiques et aux exigences de la compétitivité, l'ENIEM s'est engagée dans un processus d'amélioration continue de la qualité de ses produits conforme aux normes internationales du management de la qualité. Elle a entrepris un processus de certification de management de la qualité totale, lui permettant une amélioration de la qualité de ses produits, une maîtrise de ses coûts et une meilleure satisfaction de ses clients.

En 1998, l'ENIEM a obtenu sa première certification sous la norme « ISO 9002 » version 1994, qui reconnaît la capacité de l'entreprise à répondre aux normes internationales en matière de production, d'installation et de prestations associées. Les dirigeants se sont alors engagés dans un programme élargi de révision, de modification et d'amélioration continue de l'ensemble des paramètres pouvant influencer la qualité du produit et ce, en s'intéressant à la mobilisation, la motivation ainsi que la formation de son

personnel. Ces derniers ont été accompagnés par l'association française de l'assurance qualité (l'AFAQ), qui a assuré l'audit de suivi.

A partir de 2002, l'ENIEM s'est engagée dans une démarche d'adaptation à la nouvelle famille ISO 9000 version 2000, qui a rendu l'ancienne caduque. Pour cela, elle a été accompagnée par un institut canadien de management de la qualité (QMI). Ce qui lui a permis d'obtenir la certification ISO 9001 en janvier 2003 et de réaliser avec succès un audit de suivi, en avril 2004.

En outre, la certification de l'ENIEM aux exigences ISO 14000 pour le respect de l'environnement en 2004, l'a obligé à aller vers une nouvelle norme ISO 9001 en 2008, à la date du 22 mars 2009, plus compatible avec ces dernières. Elle a engagé un nouvel audit de certification, à travers lequel, la conformité de son système de management de qualité a été reconnue avec succès. Cette certification s'est adaptée à une nouvelle version ISO 9001 ; 2015 le 14 février 2019. Elle est valable jusqu'au 21 décembre 2021<sup>480</sup>.

Par ailleurs, l'ENIEM a obtenu un label pour quelques produits. On distingue : le marquage CE délivré par CERTIGAZ France pour les cuisinières et le certificat d'aptitude par LCIE France, pour les réfrigérateurs petits modèles.

Enfin, les efforts fournis par l'ENIEM, en vue de satisfaire ses clients et d'améliorer la qualité de sa gestion et performance globale ont été récompensés et ce, en lui permettant de décrocher « le prix algérien de la qualité ».

### **c. Certification et politique qualité au sein de DIVINDUS AMM/Unité LMT**

L'entreprise dispose d'un manuel de procédures formalisées de gestion élaborées sous la norme ISO 9001 V2000, dans le cadre de la mise en place d'un système de management de la qualité. Sa certification a été obtenue le 24.12.2005 et renouvelée le 12.12.2007.

En outre, l'entreprise s'est inscrite dans le plan de mise à niveau initié par le ministère de l'industrie et de la restructuration. Elle fut accompagnée par l'Institut National de la Productivité et du Développement industriel (INPED), dans le cadre de son diagnostic global de stratégie (DSG). Ce faisant, l'entreprise s'est lancée dans un vaste programme d'investissement<sup>481</sup> : renouvellement de son matériel de production, extension de sa

---

<sup>480</sup> Documents internes à l'ENIEM relatifs à la certification ISO/14001 du SMQ.

<sup>481</sup> Documents internes à DIVINDUS AMM/Unité LMT.

gamme de produit, investissement immatériel (formation, logiciel), pour un montant de 547 millions de dinars. Cependant, il est à remarquer que depuis sa dénomination en tant que société EPE/SPA DIVINDUS AMM en 2015, cette entreprise ne s'est pas encore engagée dans une démarche d'adaptation aux normes internationales.

### **3.2.2.2. La certification ISO : quel apport au développement des compétences organisationnelles ?**

Le mécanisme d'extériorisation de nouvelles connaissances (de tacites vers explicites) traduit par la formalisation des processus et procédures s'avère être le moyen le plus évolué au niveau des entreprises enquêtées depuis la certification qualité.

En effet, ces dernières s'acquièrent d'une base documentaire importante qu'elles intègrent dans leurs mémoires organisationnelles, à l'exemple des manuels de procédures descriptives des activités à accomplir, instructions de réglage, supports d'enregistrements et manuels qualité. Ceci permet dans un second temps, d'exploiter l'ensemble des connaissances tacites acquises par leurs employés qui, de leur part, développent des compétences spécifiques liées aux tâches qu'ils exercent, devenues plus faciles à effectuer suite à la formalisation.

### **3.2.3. Place du développement des compétences organisationnelles au sein des entreprises enquêtées**

Durant notre passage au niveau des trois entreprises enquêtées, nous avons constaté quelques insuffisances en matière de GRH, qui pourraient apporter des effets non négligeables sur l'implication et la collaboration de l'ensemble des employés à la certification ISO, ainsi qu'à la démarche compétence. Ces dernières se résument comme suit :

- Manque de moyens de communication déployés par les directions des entreprises, en vue d'implanter le système de management qualité. Celles-ci se limitent à des moyens classiques, tels que les réunions de sensibilisation, affichages et supports de communications (revues de direction, instruction de réparation,...) ;
- Insuffisance en termes de motivation du personnel: les entreprises adoptent des moyens de rémunération et de motivation classiques, à l'exemple des primes de rendements perçues par les salariés ;

- Inadéquation entre les écrits relatifs à la certification ISO et le contexte organisationnel et social au niveau des trois entreprises : la perception de cette formalisation diverge selon le rapport entretenu avec la qualité. L'utilité de la certification n'est pas reconnue auprès des employés travaillant dans des unités qui ne possèdent pas de lien direct avec la qualité, telles que l'unité prestations de service, approvisionnement, ou commerciale. Cela est dû principalement au problème d'implication de l'ensemble du personnel dans ce processus de formalisation ;
- Ces entreprises considèrent la certification qualité comme un instrument déployé pour atteindre ses objectifs, en termes de compétitivité et de positionnement sur le marché, plutôt qu'un processus d'amélioration des compétences. Ce qui résume la certification à une stratégie à part entière.
- L'adoption de la démarche qualité, à travers la formalisation ISO, néglige la dimension culturelle des employés et leur impose un transfert d'idées et de processus, qui ne sont pas inscrits dans leur culture (nationale, régionale, professionnelles,...). Ce qui engendre une résistance au changement. En effet, la culture des entreprises publiques algériennes<sup>482</sup>, marquée par un système socialiste et une structure centralisée constitue une entrave à la reproduction de modèles internationaux par mimétisme et à la réalisation des objectifs fixés.

Par ailleurs, les résultats de notre étude empirique montrent que le système de contrôle de gestion de l'ensemble des entreprises enquêtées relève des prérogatives de leurs respectives directions générales<sup>483</sup> qui placent des services de contrôle de gestion au niveau de chacune de leurs unités de fabrication.

Pour les responsables interviewés, cette décentralisation aboutit à une meilleure traçabilité des actions et une meilleure gestion des différentes unités. Celles-ci disposent alors de tableaux de bords qui permettent un contrôle continu des entreprises (hebdomadaires, mensuels, trimestriels et annuels).

---

<sup>482</sup> Evoqué dans le chapitre IV.

<sup>483</sup> Il s'agit des directions planification, contrôle de gestion et audit.

En effet, pour assurer le stockage de leurs connaissances, les trois entreprises enquêtées font recours aux tableaux de bord, comme support de la mémoire organisationnelle qui est diffusé sur leurs réseaux *intranet*. Ainsi, le rôle des TIC se voit limité à une alimentation de ces entreprises en connaissances.

Partant de ce postulat, il est à remarquer que les TIC se limitent à assurer la fonction de banque de données à ces dernières, marquée par une absence de généralisation de l'accès à internet et à la communication électronique. Ceci est au fait que les entreprises enquêtées ne détiennent pas de systèmes d'information destinés à diffuser des informations au large public sur le net (portail web, messagerie professionnelle,...).

Partant de ce constat, il s'avère opportun de souligner ici le manque d'engagement et l'insuffisance des efforts fournis par les entreprises, en matière d'adoption des TIC, à l'égard des nombreuses technologies proposées dans leurs domaines d'activités respectifs.

## **Conclusion au chapitre V**

Ce dernier chapitre a permis de mettre en évidence la relation qui existe entre apprentissage et développement des compétences au sein des organisations, à travers une enquête sur le terrain auprès de trois entreprises publiques algériennes. Précisément, nous avons posé le curseur sur le processus d'apprentissage organisationnel et sa portée sur la gestion et le développement des ressources humaines, en soulignant son rôle important dans l'acquisition, le transfert et le développement des compétences organisationnelles.

Notre étude empirique a permis également de répondre à notre problématique majeure, en apportant un éclairage sur la dynamique d'apprentissage organisationnel dans les entreprises publiques algériennes, tout en mettant l'accent sur la place qu'occupe ce processus, en matière de développement organisationnel, de GRH et particulièrement de développement des compétences organisationnelles.

A l'issue de ce chapitre, il semble utile de retenir les principaux aboutissements de notre recherche empirique, qui se déclinent comme suit :

Dans un premier temps, l'apprentissage organisationnel aurait des effets sur l'organisation ou sur plusieurs de ses membres. Celui-ci arrive à enrichir la base de ses compétences et aboutit à des modifications non négligeables, en termes de développement de la composante humaine.

En effet et en se rapportant aux apports théoriques basés essentiellement sur les mécanismes d'acquisition et de transformation de la connaissance, nous avons repéré au sein des entreprises enquêtées deux niveaux de socialisation, qui assureraient le passage d'un niveau d'apprentissage individuel vers un niveau collectif et organisationnel :

D'une part, une socialisation qui aboutit à un apprentissage en simple boucle, axé sur un apprentissage individuel. En effet, les individus acquièrent directement des connaissances tacites au sein de l'entreprise, à travers l'observation, l'imitation et la pratique. Une interaction sociale du premier niveau générant un apprentissage individuel est ainsi constatée au sein des trois entreprises enquêtées.

D'autre part, une socialisation à un niveau collectif permettant d'aboutir à un apprentissage organisationnel en double boucle, qui se réalise à travers une construction progressive d'une compétence organisationnelle, enrichie par un apprentissage collectif.

Ce niveau de socialisation est alors centré sur le principe dynamique et cumulatif de la compétence organisationnelle. L'apprentissage en double boucle constaté au sein des trois entreprises enquêtées se produit dans une logique d'adaptation aux nouvelles exigences, notamment après la certification qualité de celles-ci.

Dans un second temps, nous sommes parvenus, à partir des résultats présentés dans ce chapitre, à conclure que la formation fait partie des plans d'action de gestion des compétences les plus importants au sein des entreprises enquêtées, susceptibles de faire face aux évolutions de l'environnement et à une concurrence de plus en plus rude.

La formation est perçue par l'ensemble des acteurs organisationnels comme un pilier du développement des compétences. Elle constitue un outil d'ajustement et de mise à niveau sur mesure et en fonction du besoin qui permet d'acquérir de nouvelles compétences et habilités, de mieux gérer, préserver et développer les compétences individuelles, collectives et organisationnelles.

Pour terminer et à la lumière des résultats de notre étude empirique, on pourrait conclure que le développement des compétences organisationnelles est conditionné par l'apprentissage au sein des organisations. Toutefois, il faut ajouter que l'impératif pour l'entreprise publique algérienne est de renforcer les mesures d'accompagnement adéquates à la dynamique d'apprentissage organisationnel et au développement des compétences organisationnelles.

## **Conclusion générale**

L'ambition de notre travail de recherche était de comprendre l'articulation entre deux phénomènes : apprentissage et développement des compétences au sein des organisations. L'intérêt était de mettre en évidence le processus d'apprentissage organisationnel comme levier stratégique du développement de celles-ci et plus précisément de leurs compétences.

A ce titre, le présent travail tente de contribuer à l'avancement des recherches portant sur le sujet, tout en analysant les différents phénomènes de structuration et de co-construction susceptibles de réunir le triptyque de notre étude, à savoir : l'individu, l'outil et l'organisation.

A cet effet, notre thèse se propose d'acquérir les apports réciproques entre apprentissage et développement des compétences organisationnelles, tout en soulignant une présentation détaillée des concepts de compétence et apprentissage (individuels, collectifs, organisationnels) jugées élémentaires pour le traitement de notre problématique.

De plus, l'analyse des différents mécanismes mis en œuvre par les organisations apprenantes propose de repérer les leviers d'actions qui semblent être favorables à l'articulation entre les deux phénomènes étudiés.

Dans cet esprit, la revue de la littérature nous a permis de fournir un cadre conceptuel et théorique qui apporte un éclairage à cette articulation et permet de déceler un certain nombre de manifestations décrites dans la théorie de l'apprentissage organisationnel, tout en mettant en relief des variables explicatives. Ces dernières ont été mises à l'épreuve dans une recherche empirique qui repose sur une démarche qualitative axée sur une étude de cas multiples.

A l'issue de notre étude, nous présentons une rétrospective des grandes lignes et des principaux aboutissements de la recherche :

Vraisemblablement, l'apprentissage organisationnel semble être à l'origine de toute démarche proactive de changement au sein des organisations. A ce titre, la conclusion majeure des travaux effectués est que ce processus peut générer une amélioration incrémentale, dont le changement s'avère graduel et permet une amélioration adaptative à l'environnement ; ou encore un changement radical qui entraîne une redéfinition des missions de l'organisation et une création de son futur.

Dans le même ordre d'idées, nous avons mis en lumière un certain nombre de facteurs qui sont à l'origine du phénomène en question. En effet, celui-ci est susceptible d'être généré, soit à base de facteurs internes à l'organisation, tels que l'expérience, les erreurs passées, ou l'innovation ; soit à partir de facteurs externes, sous formes de coopération et de partenariat, ou en apprenant à partir des expériences des autres organisations.

Par ailleurs, d'importantes constructions théoriques desquelles nous avons retenu principalement les apports de NONAKA et TAKEUCHI et de BAUMARD proposent des mécanismes explicatifs de transformation des connaissances au sein des organisations, tout en mettant l'accent sur le passage d'une connaissance individuelle à une connaissance collective.

Pour ce faire, les auteurs ont mis en relief des mécanismes implicites et explicites de transformation de celle-ci, à savoir : La socialisation, l'externalisation, la combinaison et enfin, l'internalisation.

A juste titre, soulignons que ces différents mécanismes de construction progressive de connaissance sont d'un grand apport pour le traitement de notre problématique de recherche, qui se situe à deux niveaux majeurs :

-L'apprentissage organisationnel permet d'acquérir des compétences organisationnelles, à travers un processus cumulatif de connaissances et de compréhensions engendré par un apprentissage collectif ;

-L'apprentissage contribue également au développement des compétences au sein des organisations, à partir d'une logique de croissance externe ou interne de celles-ci, ou encore à travers un désapprentissage des compétences déjà acquises.

A partir d'une analyse managériale de la compétence organisationnelle, nous avons mis en avant que l'articulation entre apprentissage et développement des compétences organisationnelles se structure autour de trois dimensions clés qui semblent avoir une relation controversée, qualifiée de « complémentarité » et qui constituent des leviers d'action majeurs pour les deux phénomènes en question. Notons :

- La gestion des ressources humaines, à travers les diverses pratiques mises en œuvre, telles que : la formation, la motivation et l'implication du personnel, ainsi que la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ;

- Le management de la compétence, basé sur une démarche de progrès permanent en termes de qualité des produits et services proposés par l'organisation, de son fonctionnement et des objectifs fixés ;

- La stratégie, ou encore l'intention stratégique qui oriente le choix de l'ensemble des actions et projets que l'organisation entreprend, en vue d'apprendre et d'améliorer ses compétences.

Le développement des compétences organisationnelles semble être une solution incontournable qui devrait être préconisée par toute organisation voulant assurer sa pérennité et son futur, puisqu'elle répond à toutes sortes d'évolutions auxquelles elle peut être confrontée.

A partir de ce qui a été évoqué précédemment, nous avons tenté de repérer un certain nombre de facteurs catalyseurs qui favoriseraient à la fois l'apprentissage et le développement des compétences au sein des organisations, en se référant aux trois dimensions précitées. Retenons ainsi, les pratiques de gestion des RH (formation, motivation et implication des salariés), la GPEC, la TQM (normalisation et certification) et enfin les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Dans cette optique, le curseur est posé sur le rôle des dirigeants *leaders* des organisations apprenantes dans les deux processus étudiés : nous avons mis en relief leur contribution au développement et à la réussite de ces dernières, mais aussi, l'implication d'autres acteurs qui interagissent au quotidien les uns avec les autres.

En effet, les pratiques de *leadership* axées sur la création de savoirs permettent de créer un contexte favorable à l'apprentissage et d'effectuer un changement dans la base de compétences organisationnelles et ce, en encourageant la créativité des individus dans le cadre d'une action collective.

C'est justement, ce qui a constitué un cadre d'analyse managériale qui permet d'apporter un éclairage aux responsables des organisations, dont le souci majeur est le développement de leurs compétences organisationnelles.

Pour ce faire, notre recherche empirique confrontée aux aboutissements de la littérature a permis de proposer une esquisse d'articulation entre apprentissage et développement des compétences au sein des organisations publiques algériennes, tout en appréhendant la réalité des faits auprès des entreprises faisant objet de notre étude de cas.

A ce titre, il convient de noter que la méthode des études de cas privilégiée dans la présente thèse est effectuée principalement à base d'entretiens semi-directifs avec plusieurs responsables, dirigeants et cadres, ainsi qu'aux agents d'exécution et maîtrise exerçant au sein des entreprises étudiées.

Ces outils semblent constituer un apport intéressant, dans la mesure où ils permettent aux responsables et managers de :

- Souligner la nécessité de prôner une approche globale de compétence qui sera diffusée à tous les niveaux et enfin, de mettre en lumière d'éventuelles pistes d'amélioration incitatives pour renforcer l'efficacité de l'apprentissage organisationnel dans une logique de développement de compétences et de performance organisationnelle ;

- Evaluer fonctionnement de ces entreprises, en termes de développement organisationnel et de management des compétences.

Enfin et en réponse globale à la question majeure de la présente thèse, nous pouvons affirmer qu'il semble exister, dans le cas des entreprises publiques algériennes, un ensemble de faits permettant d'expliquer le passage à l'économie de marché, tout en soulignant leurs expériences en matière de compétences.

En effet, la signature de l'accord d'association avec l'Union Européenne, le projet d'adhésion à l'OMC et l'adoption d'une démarche qualité (activité de soutien à la qualité, PAQ, certification qualité,..) font preuve de la volonté de l'Etat Algérien de relever le défi d'ouverture à l'économie mondiale.

C'était là, un ensemble d'éléments permettant de traiter notre problématique de recherche. Toutefois, il s'agit d'un ensemble d'observations apparues dans la littérature portant sur les phénomènes étudiés, à vérifier à travers une étude empirique.

Pour ce faire, l'état des lieux établi auprès de l'entreprise ENIEM, Electro-Industries et de DIVINDUS AMM/Unité LMT viennent appuyer nos résultats de recherches antérieures. Notre étude empirique pose le curseur sur les différentes améliorations qui

sont à l'origine du développement de compétences et qui proviennent essentiellement d'un apprentissage dit organisationnel.

Nous avons ainsi, soulevé des changements sur les plans de restructurations et stratégiques qui ont pour objet la survie de l'entreprise algérienne et le maintien de sa position sur le marché, face à une concurrence nationale et étrangère accrue.

Contrainte de se conformer aux directives et plans organisationnels de leur tutelle, l'entreprise publique algérienne a connu des restructurations qui lui ont permis de répondre aux changements provenant du marché et de l'évolution des conditions politiques et sociales. Ces transformations semblent être d'ordre organisationnel portant sur des techniques de gestion, de valorisation et de formalisation des compétences, de mobilisation et d'anticipation, mais aussi d'ordre commercial, en visant l'amélioration de la performance, l'augmentation des parts de marché, la pérennité et l'amélioration des affaires et enfin, le maintien et le perfectionnement de l'image de marque.

Tous ces résultats nous conduisent à comprendre que la composante humaine qui constitue la majeure partie de notre thèse apparaît, aujourd'hui, comme une variable concurrentielle incontournable au sein des entreprises publiques algériennes, puisqu'elles adoptent une stratégie anticipative axée sur les compétences des ressources humaines.

A la lumière des différents apports théoriques et résultats de notre étude empirique pour cette thèse, il convient, à ce stade, de vérifier les trois hypothèses préalablement émises :

S'agissant de la première hypothèse, nous postulons que l'apprentissage organisationnel constitue un levier stratégique et une source de développement des organisations et particulièrement de leurs compétences organisationnelles. En effet, la littérature portant sur la question nous a permis de mettre en évidence l'apport du phénomène étudié sur le plan organisationnel, et sur le développement des compétences, tout en soulignant les différents dispositifs favorables à son émergence.

La seconde hypothèse porte essentiellement sur l'articulation entre apprentissage et développement des compétences organisationnelles. A ce niveau, nous pouvons avancer, en se référant aux travaux de NONAKA et TAKEUCHI et de BAUMARD, que l'apprentissage organisationnel s'avère une nécessité inévitable dans l'acquisition et la transformation des connaissances au sein des organisations.

Dans cette optique, on pourrait comprendre que le développement des compétences organisationnelles est conditionné par l'apprentissage, qui lui-même nécessite la présence d'une compétence à gérer, voire à améliorer.

Quant à la troisième hypothèse, on pourrait affirmer une partie et infirmer une autre. En effet, l'apprentissage organisationnel implique des effets non négligeables sur la GRH (en termes de formation, de recrutement, d'implication et de mobilisation, de valorisation des compétences,...), tout en ouvrant la voie au développement des compétences organisationnelles.

Néanmoins, il convient de rappeler que l'entreprise publique algérienne est appelée à fournir davantage d'efforts en matière de management des compétences, en vue de faire évoluer sa performance et sa démarche qualité. Notons que notre étude empirique a permis de mettre en relief un certain nombre de forces inhibitrices à la démarche compétence et au processus d'apprentissage organisationnel, à titre d'exemple : le manque de moyens et de formations, la culture diffuse au sein de ces entreprises et le retard en termes de technologie.

On retient ici que l'articulation entre apprentissage et développement des compétences appréhendée dans les discours théoriques des responsables et cadres répondant sombre les faits réels et pratiques vécus au sein des entreprises étudiées, comme souligné précédemment dans nos résultats de la recherche empirique.

Au-delà des contributions théoriques et pratiques de notre travail de recherche, plusieurs limites d'ordre méthodologique et empirique sont à souligner :

Une des limites de notre recherche trouve son origine dans le choix de la méthode d'analyse des données recueillies. En effet, nos résultats de recherches auraient pu être plus enrichissants, si on avait opté pour une méthode de cartographies cognitives, qui s'engage dans la vie quotidienne des acteurs organisationnels et diagnostique de manière exhaustive la réalité des faits organisationnels, dans le but de représenter l'engagement et les croyances d'un individu, d'un collectif ou encore, d'une organisation, à l'égard d'un domaine particulier.

Toutefois, l'objectif de notre recherche qui consiste à observer les phénomènes d'apprentissage et de développement des compétences au sein des organisations et à

interpréter les liens qu'ils entretiennent, nous impose la méthode d'analyse de contenu. Cette dernière a révélé des difficultés, en termes de :

- *Timing* : puisqu'elle s'est étalée sur une période plus longue que prévu. Cela est dû au fait que le codage et l'analyse des entretiens semi-directifs ont été effectués principalement de manière manuelle ;

- Validité des résultats énoncés, liés essentiellement à la taille de notre échantillon et au nombre de cas étudiés qui ne permettent surement pas de généraliser les résultats. Ce n'est d'ailleurs pas notre ambition dans ce travail de thèse.

Rappelons que notre principal objectif, à travers cette recherche, est d'enrichir les travaux sur l'articulation entre les deux phénomènes analysés auprès des trois entreprises étudiées, tout en posant le curseur sur la composante humaine qui constitue vraisemblablement le centre de la démarche compétence.

Par ailleurs, le problème de rétention de l'information observé principalement par une réticence, voire même, un détournement des questionnements adressés aux employés (dans un souci de préservation de l'image de l'entreprise). Aussi, se pose le problème d'accessibilité à l'ensemble des documents internes portant sur notre sujet au sein des entreprises étudiées (notamment au niveau de DIVINDUS AMM) et enfin, la non disponibilité d'un certain nombre de responsables des entreprises préoccupés par les exigences de leurs postes de travail a généré le report de plusieurs séances d'entrevues fixées préalablement.

Suite aux insuffisances et limites évoquées précédemment, nous sommes amenés à relever, ici, quelques pistes de recherches, à poursuivre dans l'avenir. A cet effet, nous avons recensé des orientations, promettant d'approfondir le présent travail :

Afin d'assurer une meilleure validité externe des résultats, la première perspective de recherche consisterait à élargir les études sur un échantillon à plus grande échelle et à explorer de nouveaux terrains, exerçants dans des secteurs d'activités différents. Bien entendu, cela permettrait de mieux identifier les facteurs susceptibles d'être favorable au développement des compétences, tout en mettant l'accent sur les leviers d'action qui contribueraient à une articulation entre apprentissage et développement des compétences au sein des organisations et à souligner des effets de causalité réciproques entre eux.

Il serait également intéressant de porter un regard relatif à la problématique traitée dans le présent travail sur les entreprises privées algériennes. Ainsi, il nous semble utile de conduire une analyse dans cette optique, en vue de mettre en lumière des points de convergence et de divergence entre les entreprises publiques et privées algériennes, en termes de GRH, de stratégie et de démarche compétence et de comprendre les raisons sous-jacentes des éventuelles constatations.

Au final, il conviendrait de souligner que la présente thèse permet d'apporter une contribution modeste aux études consacrées à l'apprentissage organisationnel dans une logique de développement des compétences organisationnelles.

A ce titre, le curseur est posé sur un dilemme auquel les entreprises publiques algériennes sont confrontées : Il s'agit, bien entendu, de la gestion des ressources humaines dans une économie qui doit s'affirmer aux exigences de l'économie mondiale, en termes de connaissance et de savoir et dans laquelle se construisent de nouvelles compétences adaptées à la réalité économique de l'Algérie !

**Annexe n°1 : Modalités de repérages des compétences et risques induits pour  
l'organisation**

Modalités de repérage des compétences	Biais induits
<b>Verbalisation et auto-description</b> des compétences par les titulaires.	-Risque de sous ou sur évaluation, consciente ou non, de certaines compétences au détriment d'autres. -Paradoxe de l'expert : les connaissances acquises étant essentiellement de nature tacite, liées à l'expérience, consubstantielles à la pratique, elles sont difficiles à verbaliser.
<b>Jugement hiérarchique</b> : sollicitation de l'encadrement pour décrire les compétences de ses subordonnés.	-Tendance à se faire écho du travail prescrit plutôt que du travail réel. Il convient de s'assurer que l'encadrement témoigne d'une connaissance suffisamment aigüe du terrain.
<b>Méthodes des incidences critiques</b> : repérage des aléas et dysfonctionnements susceptibles de survenir dans le cadre de l'emploi, ceux-ci étant censés agir come « révélateurs »des compétences.	-Méthode pouvant laisser supposer que la compétence ne s'exerce pas en situation routinière et aboutit à faire l'impasse des composantes de la compétence : résistance au stress, faculté d'anticipation, etc.
<b>Observation directe</b> : un ou plusieurs titulaires de l'emploi sont observés <i>in situ</i> , dans le cours de l'action, démarche censée objectiver le processus de repérage des compétences.	-Le recours à l'observation directe suppose un degré de familiarisation minimal de l'observateur avec l'activité observée. Elle doit s'attacher à couvrir les périodes de fonctionnement normal comme perturbé. -L'observation ne permet pas d'accéder aux activités mentales mobilisées par les salariés. En situation d'observation, les salariés sont enclins à modifier leur comportement de sorte que l'on n'est pas sûr d'observer le travail réel.
<b>Benchmarking</b> : comparaison avec les référentiels de compétences issus d'entreprises concurrentes ou œuvrant dans des contextes similaires.	-Les référentiels exploités risquent d'être en décalage avec la culture d'entreprise ou les cultures métiers existants dans l'organisation.
<b>Jugement externe</b> : regard de l'utilisateur ou du client qu'il soit interne ou externe.	-Risque de tirer le référentiel de compétences vers un niveau d'exigence trop élevé. Davantage destiné à alimenter la réflexion sur les compétences futures.

Source : Tableau réalisé à partir de : SIMARD, G. et LEVESQUE, G. (éds), (2004).

## Annexe n° 2: Les principales méthodes de recherche de terrain qualitatives

	<b>Objectif et question de recherche</b>	<b>Hypothèses Implicites et contrôle</b>	<b>Investigations et exemples</b>
<b>Etude de cas</b>	Exploration, compréhension, générer des hypothèses sur le pourquoi et le comment	Capacité du chercheur à se distancier au moment de l'analyse	Le groupe, l'organisation, les relations inter-organisationnelles
<b>Méthode Comparative</b>	Repérer des déterminants locaux et généraux de l'objet d'analyse	Signification Semblable des faits Dans différents contextes	Les comparaisons internationales
<b>Recherche Expérimentale</b>	Causalisme simple ou contextuel	Capacité de manipuler des variables et de reproduire Expérience	Le comportement de l'individu et du groupe
<b>Scénario et Simulation</b>	Comprendre les mobiles de l'action et les représenter	Possibilité de modéliser des situations complexes et les réduire à des déterminants généraux	La prospective
<b>Recherche action</b>	Etudier des changements provoqués	Capacité du chercheur à enregistrer et analyser en temps réel	Le développement organisationnel

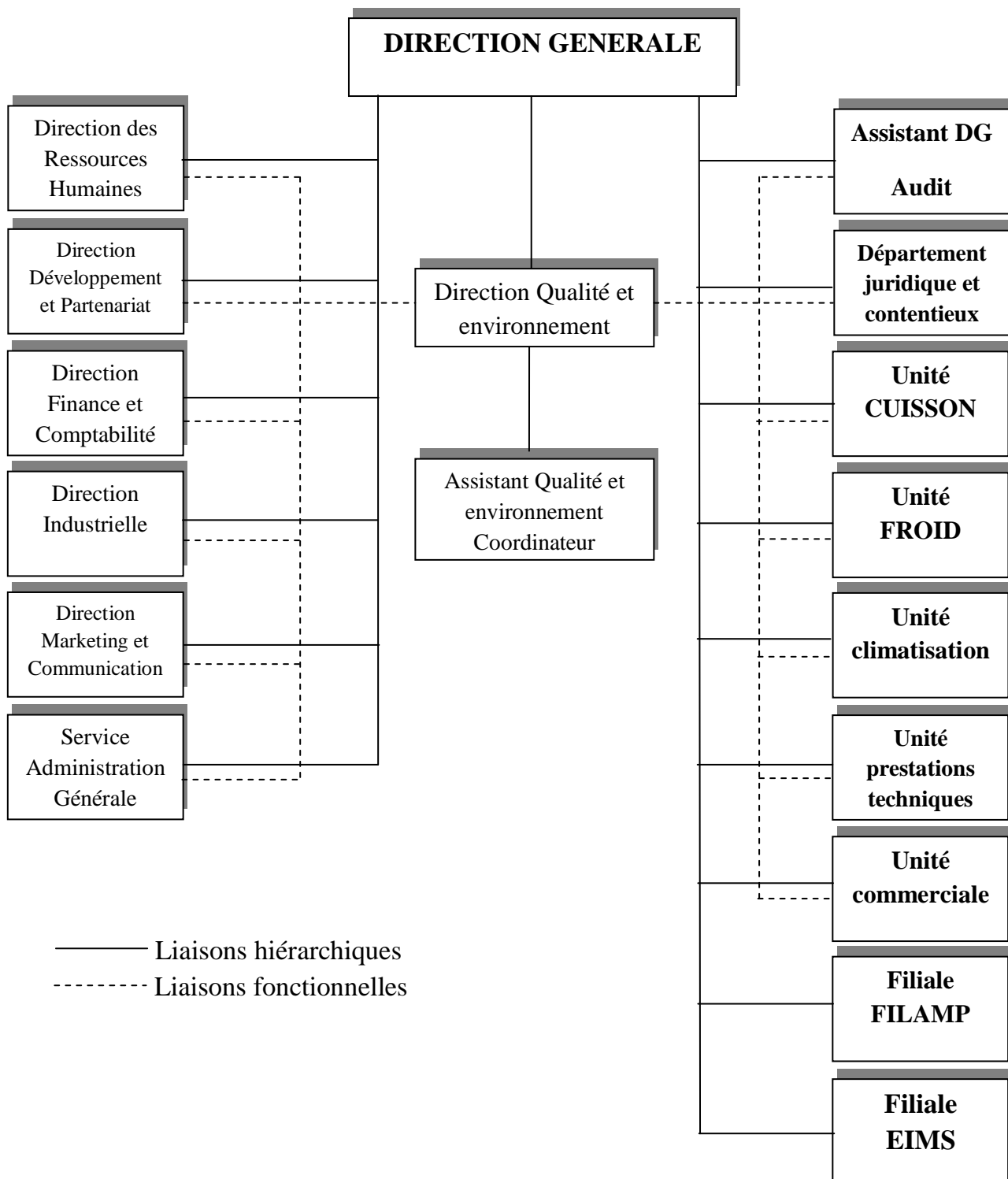
Source : Tableau réalisé à partir de : WACHEUX F. et ROUSSEL P., (1996).

## Annexe n° 3 : Tableau récapitulatif de l'évolution de l'ENIEM

Années	Développement
1977	-Démarrage de la production des réfrigérateurs petits modèles « partenaires Allemand, DIA.BOSCH ». -Démarrage de l'ancienne usine de cuisinière de réchaud plat 2 feux « partenaire Allemand, DIAG-SEPPELEFRIKCE ».
1979	-Montage de premiers climatiseurs types fenêtre -Entrée de production des chauffe eau/bain « partenaires allemand BACH-RINS et MARY ». France et contrat Espagne
1982	-Introduction de montage de petits appareils ménagers MAC-SC
1986	-Entrée d'exploitation de la nouvelle usine de réfrigérateurs et congélateurs grands modèles « partenaire japonais MATSH-TOSHIBA ».
1987	-Arrêt de la production PAM
1989	-Arrêt de production de réchaud plat 2f -Passage de l'ENIEM à l'autonomie conformément à la loi 28-01 portant sur l'orientation d'EPE
1990	-Arrêt de production de l'ancienne cuisinière et vente de ses équipements -Intégration de l'ancienne usine réfrigérateurs à la nouvelle « INTER-CODS-TECHNOGAS ».
1991	-Entrée de production de la nouvelle usine cuisinière de partenaire Italien « INTER-COOPS- TECHNOGAS ».
1992	Mise en place de l'usine congélateur horizontaux « BAHUT » de partenaire Libanais l'EMATIC
1993	-Réalisation de radiateurs gaz butane à panneaux catalytiques, produits conçus et réalisé par l'ENIEM.
1994	Réalisation de chaud plat au feu. Abandon de la production « CE ».
1995	-Entrée en production de réfrigérateurs 520 L. -Montage de petits ménagers « partenaire ITALISTAMP ».
1996	-Entrée de production de PAM/SC et MACIALISTAMP. -Reprise de comptoirs et armoires frigorifique.
1997	-Abondant de réchaud plat 04 feux. -Reconversion de CFC. -Changement des équipements dans le cadre de la reconnaissance des CFC.
1998	-Certification de l'entreprise « ISO » par l'organisme français AFAQN, qualité 1998. -9983/ valide au 30/06/2001.

Source : Document interne de l'ENIEM.

## Annexe n°4: Organigramme général de l'ENIEM



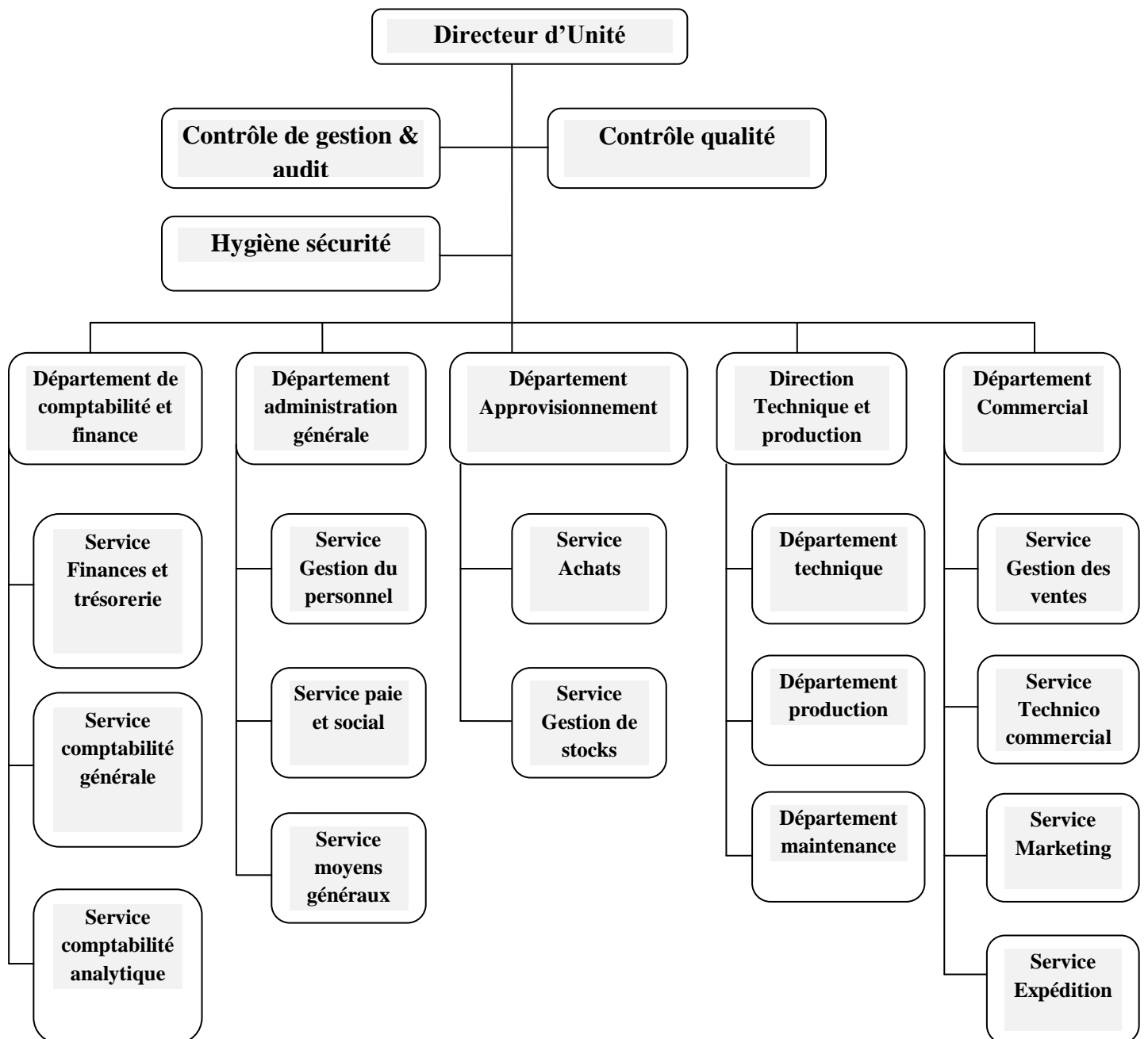
Source : Document interne à l'ENIEM, septembre 2018.

## Annexe n°5: Gamme de produits de l'ENIEM par unités

Unités	Produits	Modèles
<b>Froid</b>	Réfrigérateurs « petit modèle »	-Une porte 160L PB ; -Une porte 240L PB.
	Réfrigérateurs « grand modèle »	-300D P/B ; -350 S PB Peinture ; -320L PB ; Combiné 290L ; -520L SDE P/B ; -SIDE BY SIDE ; -NO Frost 4506 K ; -Armoire vitrée VBG 1597 N
	Congélateurs	-220F PB ; -BAHUT 1301 ; -BAHUT 1686.
	Conservateurs	-FR 1400 VB ; -FR 1600 VB.
<b>Cuisson</b>	Cuisinières	-04 Feux 6120 ; -04 Feux 6520 Luxe ; -04 Feux 6540 IONX ; -04 Feux 6535 INOX ; -05 Feux 8210.
<b>Climatisation</b>	Climatiseurs	-Split système 7000 BTU ; -Split système 9000 BTU ; -Split système 12000 BTU ; -Split système 18000 BTU ; -Split système 24000 BTU ; -Armoire de clim. 48000/50000 BTU ; -Armoire de clim. 58000/60000 BTU.
	Machines à laver	-MAL Linge 7KG F101.
	Chauffe eau/bain	-10 L GB/GN.
	Radiateurs	-Gaz naturel ; -Gaz naturel M 127.

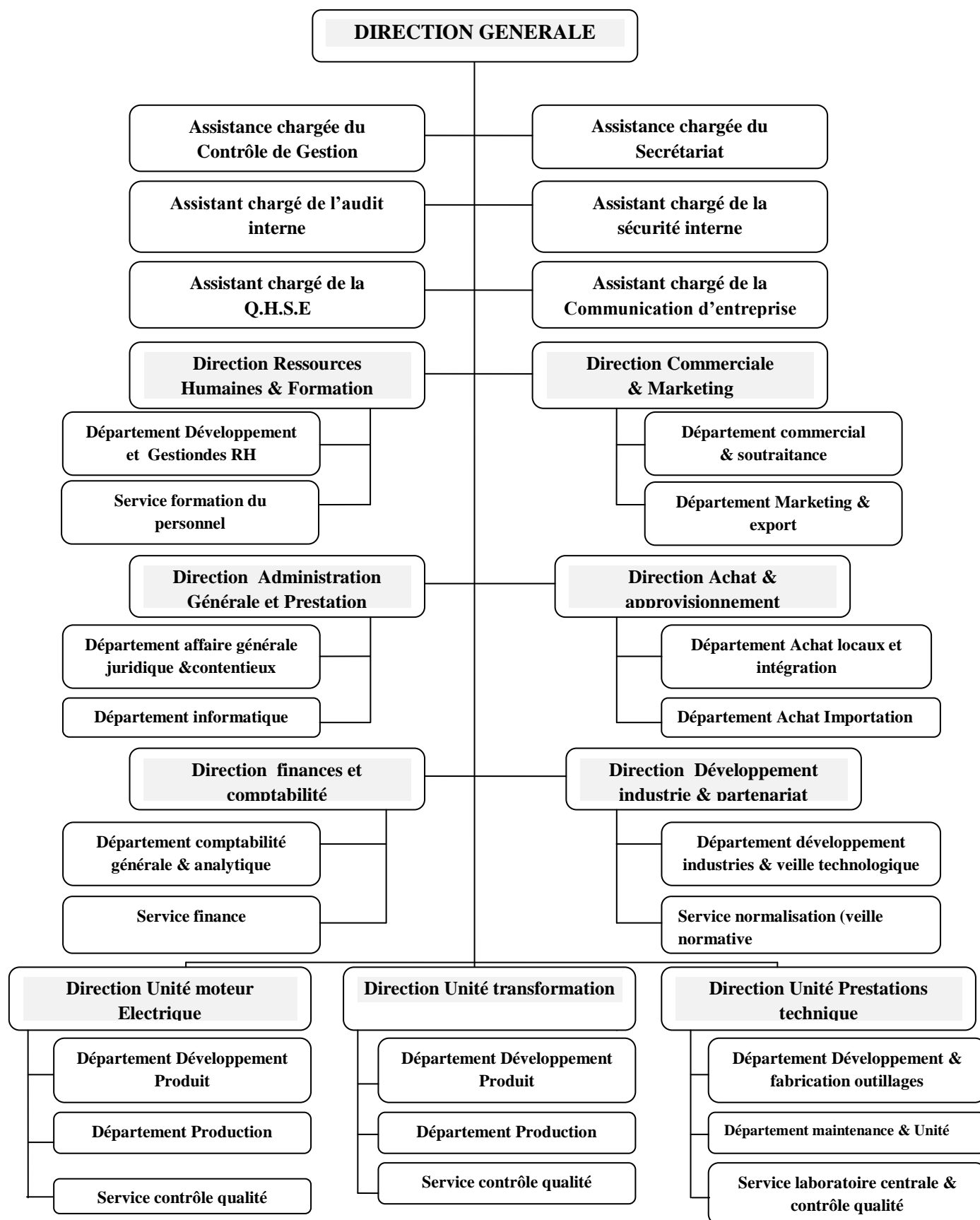
Source : Document interne à l'ENIEM.

## Annexe n° 6: Organigramme de DIVINDUS-AMM



Source : Document interne à l'entreprise.

## Annexe n° 7: Organigramme d'EPE-Electro-Industries



Source : Document interne à Electro-Industries.

---

**ANNEXE N° 8 : Guide d'entretien adressé aux cadres supérieurs et responsables**

**Informations liées à l'interviewé**

- Quel est votre poste actuel ?
- Quelle est votre fonction exacte au sein de l'entreprise ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette entreprise ?
- Quel est votre niveau d'études générales ou professionnelles ?

**Axe 1 : L'organisationnel de l'entreprise**

- Quels sont les objectifs de votre entreprise ?
- Quelles sont les composantes de l'environnement qui intéressent votre entreprise ?
- Quels genres de veille appliquez-vous pour faire face à la concurrence ?
- Pouvez-vous nous décrire la structure organisationnelle de votre entreprise ?
- Au cours de ces dernières années, l'entreprise a-t-elle étudié la possibilité de réduire le nombre de ses niveaux hiérarchiques ? Si oui, pourquoi et comment ?
- Comment se fait la coordination entre les différentes structures de l'entreprise ? (réunions, briefings, intranet, courriers, etc.).
- Pour vos communications externes, à quels outils recourez-vous ?
- Selon vous, qu'est ce qui caractérise la culture de votre entreprise ? Est-elle favorable à l'apprentissage organisationnel ?

**Axe 2 : Au sujet de l'apprentissage dans les organisations**

- Au cours de ces dernières années, l'entreprise a-t-elle adopté des mesures destinées à simplifier les processus de production ou les méthodes de travail ?
- Le processus de production est-il maîtrisé par les employés ? Si oui, comment cela se traduit ? (Détection d'erreurs, amélioration de produit, intégration de nouveaux procédés de gestion, nouvelle technologie, performance et compétitivité).
- Avez-vous déjà entrepris des actions propres à favoriser le développement de l'entreprise ? Si oui, quelles sont les types auxquels vous avez eu recours ?
- De manière générale, comment les employés apprennent au sein de l'entreprise ?
- Quel est votre objectif, à travers le processus d'apprentissage organisationnel ?
- Quelles formes d'apprentissage organisationnel pensez-vous reconnaître dans votre entreprise ?
- Selon vous, où se situent les principaux apprentissages réalisés par votre entreprise durant ces dix dernières années ?

- Votre entreprise encourage-t-elle l'apprentissage organisationnel et le développement de son personnel ?
- Quels sont les outils et pratiques d'une démarche d'apprentissage organisationnel au sein de votre entreprise ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel au sein de votre entreprise ?
- Selon vous, quelles sont les mesures que doit prendre l'entreprise, afin de faciliter son apprentissage ?
- Votre entreprise est-elle certifiée ? Si oui, quels référentiels utilisez-vous concernant la démarche qualité ?

### **Axe 3 : La gestion et le développement des compétences au sein de l'entreprise**

- Quelles sont les missions principales, objectifs et priorités du moment du service Ressources Humaines ?
- Quelles sont les principaux outils utilisés pour la GRH au sein de votre entreprise ? Comment sont-ils élaborés ?
- La gestion des compétences repose-t-elle sur un processus formalisé et partagé qui couvre l'identification, l'utilisation et l'évaluation des compétences (techniques et comportementales) ?
- Comment appréhendez-vous la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences pour votre entreprise ? (stratégique, secondaire, inutile).
- Quelle est la politique de développement des compétences au sein de votre entreprise ? (rotation, enrichissement des postes, etc.) ? Comment est-elle concrètement mise en œuvre ? Quelle structure en est chargée ?
- Selon vous, quels outils à mettre en œuvre pour améliorer le développement des compétences au sein de votre entreprise ?
- Faites-vous usage des technologies d'information et de communication (TIC) dans la pratique GRH (logiciel GRH)?

### **Axe 4 : Portée et efficacité de l'apprentissage organisationnel**

- Quelles sont les sources de vos nouvelles connaissances, savoir faire ou compétences ? Comment sont elles acquises et/ou développées ?
- En cas de besoin, comment construisez-vous de nouvelles compétences ?
- Comment se décide concrètement les actions de formation au sein de votre entreprise ?

-Quels sont les résultats du processus d'apprentissage, en termes de changement organisationnel ?

- Constatez-vous des améliorations chez les employés une fois au travail, après le retour de la formation ? Dit autrement, y'a-t-il une influence de la formation sur la construction des compétences dans l'entreprise ?

-Les connaissances d'un employé clé (à titre d'exemple ; un départ en retraite) sont-elles préservées au sein de votre entreprise ? Si oui, par quel mécanisme ?

- Comment considérez-vous le système d'information de votre entreprise ?

-Est-ce que le système d'information de votre entreprise souffre d'un manque de moyens ? Si oui, de quels types ? (humains, financiers, logistiques).

**ANNEXE N° 9: Guide d'entretien adressé aux agents d'exécution et de maîtrise**

**Informations liées à l'interviewé**

- Quel est votre poste actuel ?
- Quelle est votre niveau d'études générales ou professionnelles ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette entreprise ?

**Axe 1 : Perception des pratiques d'apprentissage organisationnel et de GRH**

- Connaissez-vous la stratégie ou l'objectif fixé par votre entreprise ?
- Communiquez-vous avec votre supérieur hiérarchique sur l'objet de l'entreprise ?
- Avez-vous bénéficié d'une formation professionnelle au sein de votre entreprise ? Si oui, combien de fois vous avez été formé ? Comment avez-vous accédé à celle-ci ?
- La formation suivie vous a-t-elle permis de répondre à vos attentes (en termes d'acquisition de nouvelles compétences) ?
- Avez-vous changé de poste, au cours de ces cinq dernières années ? Si oui, ce changement résulte de quelle procédure ?
- Qu'est ce qui vous motive à vous former dans cette entreprise ?
- Comment réalisez-vous les tâches dans le cadre de votre travail ? (en groupe, participation à des réunions, entretien d'évaluation avec vos supérieurs).
- Comment percevez-vous le climat du travail dans lequel vous êtes insérés ? (favorable, satisfaisant, motivant, défavorable).

**Axe 2 : Dynamique d'apprentissage et de développement des compétences organisationnelles : Apports et limites**

- Pensez-vous que votre entreprise encourage la contribution des employés dans ses objectifs ?
- En tant qu'employé, trouvez-vous que votre collaboration à l'apprentissage organisationnel est efficace ?
- L'apprentissage organisationnel de votre entreprise provient-il de sources internes (apprentissage par soi même) ou bien de sources externes (environnement, partenaires) ?
- D'après vous, les pratiques de gestion des ressources humaines appliquées dans votre entreprise sont-elle efficaces pour développer les compétences organisationnelles ?
- Quel est l'objectif d'évaluation de vos compétences? (Développement des compétences, rémunération adaptée à vos efforts, diagnostic des besoins en formation, promotion, amélioration de la performance organisationnelle).
- Avez-vous accès aux critères d'évaluation des compétences au sein de votre entreprise ?

- Selon vous, qui porte la responsabilité en matière de développement des compétences au sein de votre entreprise ? (Dirigeants, salariés, responsabilité partagée)
- Trouvez-vous des difficultés à exploiter les connaissances acquises pour l'amélioration des compétences ?
- Est-ce que l'accès aux informations dont vous avez besoin pour effectuer vos tâches est facile ? (Disponibilité des connaissances)
- Est-ce que les employés les plus expérimentés partagent les connaissances résultantes de leurs expériences avec leurs collègues ?
- Après le départ d'un employé clé (à l'exemple de départ à la retraite), est-ce que l'ensemble de ses connaissances est préservé ? Si oui, comment sont-elles préservées ?
- Pensez-vous que le système d'information de votre entreprise est efficace ?
- L'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC) vous permet-elle d'être plus performant dans vos tâches ?
- Quels sont les dispositifs organisationnels mis en œuvre qui vous semblent favoriser la gestion et le développement des compétences organisationnelles au sein de votre entreprise ?
- Quelles sont vos observations et suggestions concernant le déroulement de votre carrière ?

**BIBLIOGRAPHIE**

**1. OUVRAGES**

**AKTOUF O.**, « Le management entre tradition et renouvellement », Morin Gaétan éditeur, Montréal, 1998.

**ANGOT H.**, « Système d'information de l'entreprise : analyse théorique des flux d'information et cas pratiques », édition De Boeck, Belgique, 1999.

**ARGYRIS C.**, « Savoir pour agir », « Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel », édition Inter Edition, Paris, 1995.

**ARGYRIS C. et SCHÖN D.**, « Apprentissage organisationnel : théorie, méthodes, pratiques », édition De Boeck, Paris, 1996.

**ARGYRIS C. et SCHÖN D.**, « Apprentissage, théorie, méthode, pratique », édition De Boeck Université, Paris, 2001.

**ASTIER P., CONJAROD P., DEVIN B., OLRYS P.**, « Acquérir et transmettre des compétences : une étude conduite au près de 10 entreprises », éditions réseau ANACT, in HAL archives, Avril 2006.

**BARABEL M. et MAIER O.**, « Le MANAGEOR », édition Dunod, Paris, 2006.

**BARAN M.L. et JONES J.E.**, « *Mixed Methods Research for Improved Scientific Study* », *Information Science Reference*, USA, 2016.

**BARDIN L.**, « L'analyse de contenu », Presse Universitaire de France, Paris, 1998.

**BATESON G.**, « Vers une écologie de l'esprit », Tome I, éditions du Seuil, Paris, 1995.

**BAUMARD P.**, « Organisations déconcertées-La gestion stratégique de la connaissance », éditions Masson, Paris, 1996.

**BELET D.**, « Devenir une vraie entreprise apprenante - Les meilleures pratiques », édition d'Organisation, Paris, 2002.

**BENCHEMAM F. et GALINDO G.**, « Gestion des ressources humaines », 4<sup>ème</sup> édition, Gualino éditeur, Lextenso éditions, Paris, 2013.

**BERNOUX P.**, « Sociologie du changement », édition le Seuil, Paris, 2004.

**BESSON P.**, « Dedans, dehors, Dedans, dehors. Les nouvelles frontières de l'organisation, collection « Entreprendre », éditions Vuibert, Paris, 1997.

**BEYOU C.**, « Manager les connaissances », Editions Liaisons, France, 2003.

**BOULOC P. et al.**, « Les N.T.I.C. », « Comment en tirer profit ? Exemples dans l'agroalimentaire », collection RIA, édition Dunod, Paris, 2003.

**BRILMAN J.**, « Les meilleures pratiques de management », 3<sup>ème</sup> éd., éditions d'Organisation, Paris, 2001.

**BUKOWITZ W., WILLIAMS R.**, « Gestion des connaissances en action », Editions Village Mondial, les Echos Editions, Paris, 2000.

**BUNGE M.**, « L'observation », in M.P. MICHIELS Philippe (Ed.), « L'observation », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1984.

**CADIN L.**, « Gérer les carrières », édition Armand, Colin, Paris, 2000.

**CADIN L., GUERIN F. et PIGEYRE F.**, « Gestion des ressources humaines : pratiques et éléments théoriques », édition Dunod, 3<sup>ème</sup> édition, Paris, 2007.

**CANARD F.**, « Management de la qualité », éditions Lextenso, Paris, 2009.

**CARTON G.D.**, « Eloge du changement : leviers pour l'accompagnement du changement individuel et professionnel », édition Village Mondial, Paris, 1997.

**CHAMPEAUX J. et BRET C.**, « La cyber entreprise », édition Dunod, Paris, 2000.

**COHEN-HEAGL A.**, « Toute la fonction ressources humaines », édition Dunod, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, 2010.

**COLLERETTE et al.**, « Le changement organisationnel, théories et pratiques », Presse Université du Québec, Québec, 1997.

**COUCOUREUX M. CUYAUBERE T.**, « Contrôle de gestion : manuel et applications », édition NATHAN, Paris, 2015.

**CRESWELL J.W.**, « *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches* », Sage publications, third edition, London, 1998.

**DAHMANI A.**, « L'Algérie à l'épreuve », « Economie politique des réformes : 1980-1997 », édition Casbah, Alger, 1991.

**DAVEL E. et TREMBLAY D.G.**, « Formation et apprentissage organisationnel - La vitalité de la pratique », Presses de l'Université de Québec, Canada, 2011.

**DAYAN A.**, « Manuel de gestion », éditions Ellipses Marketing, Paris, 1999.

**DEFELIX C., DUBOIS M. et RETOUR D.**, « La GPEC : Une gestion prévisionnelle en crise », in « GRH face à la crise : GRH en crise ? », dir. TREMBLAY M. et SIRE B., Presses de l'Ecole des Hautes Commerciales de Montréal, 1997.

**DEJOUX C.**, « Gestion des compétences et GPEC », édition Dunod, Paris, 2008.

**DEJOUX C.**, « Gestion des compétences et GPEC », 2<sup>ème</sup> édition Dunod, Paris, 2013.

- DIETRICH A.**, « le management des compétences », collection Explicit, édition Vuibert, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, 2010.
- DUDEZERT A. PREVEL P. et SELLIN K.**, « Manager avec une efficacité les connaissances de notre entreprise », Kit pratique, Ellipses édition marketing, Paris, 2016.
- DUJARDIN J.M.**, « Compétences durables et transférables : Clés pour l'employabilité », édition De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2013.
- FERRARY M. et PESQUEUX Y.**, « Organisation, théories et pratiques », édition Dunod, Paris, 2000.
- FILLOL C.**, « L'entreprise apprenante : le knowledge management en question ? », « étude de cas chez EDF », édition l'Harmattan, Paris, 2009.
- FLUCK Claude**, « Gestion et management des compétences - Projets, démarches et outils », GEROSO Edition, Angers- France, 2015.
- GARRETTE B., DUSSAUGE P. et DURAND R.**, « STRATGOR : Toute la stratégie de l'entreprise », 5<sup>ème</sup> édition, édition Dunod, Paris, 2009.
- GAVARD-PERRET M.L. et al.**, « Méthodologie de la recherche en sciences de gestion- Réussir son mémoire ou sa thèse », 2<sup>ème</sup> édition, PEARSON édition, France, 2012.
- GHIGLIONE R., MATALON B.**, « Les Enquêtes Sociologiques : Théories et Pratique », édition Armand Colin, collection Colin U, Paris, 1978.
- GILBERT P.**, « La gestion des compétences : un discours à la construction de nouvelles pratiques sociales », in Analyse et controverses en gestion des Ressources Humaines, dir,C.PIGNOL-Jacquet, édition l'harmattan, Paris, 1994.
- GILBERT P.**, « La gestion prévisionnelle des ressources humaines », édition La Découverte, Paris, 2006.
- GILERT J.B.P. et BETTINA S.T.B.**, « La pratique de l'entreprise apprenante », Les Editions D'organisations, Paris, 1996.
- GIORDANO Y. (Coord.)**, « Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative », EMS Management et Société, Paris, 2003.
- GRAWITZ M.**, « Méthodes des sciences sociales », Précis DALLOZ, Paris, 2001.
- GROUARD B. et MESTON F.**, « L'entreprise en mouvement : conduire et réussir le changement », édition Dunod, Paris, 1998.
- GUERRERO S.**, « Les outils des RH - Les savoirs faire essentiel en GRH », 2<sup>ème</sup> édition, éd. DUNOD, Paris, 2009.

**GUILLOT-SOULEZ C.**, « La gestion des ressources humaines », Gualino, Lextenso Editions, Paris, 2008.

**HAFSI T.**, « Gérer l'entreprise publique », OPU, Alger, 1990.

**HAFSI T. et FABI B.**, « Les fondements du changement », édition Transcontinental, Montréal, 2000.

**HLADY RISPAL M.**, « La méthode des cas : Application à la recherche en gestion », collection Perspective Marketing, édition De Boeck université, Bruxelles, 2002.

**HLADY RISPAL M.**, « Méthodes en Sciences Humaines », édition De Boeck Université, Paris, 2003.

**HUBBER G.**, « Les apprentissages organisationnels, le processus de contribution et des littératures », édition Organisation, Paris, 1991.

**HUBERMAN A.M. et MILES M.B.**, « Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes », édition De Boeck Université, Paris, 1991.

**JOHSON C.**, « *Revolutionary Change* », *Second edition*, Stanford University Press, California, 1982.

**JORAS M.**, « Le bilan de compétences », édition P.U.F., Paris, 2007.

**JOSIEN S. et LANDRIEUX-KATROCHIAN S.**, « L'essentiel du management des entreprises », Guallino éditeur, Lextenso éditions, 4<sup>ème</sup> édition, France, 2015.

**KANO-KIKOSKI C., KIKOSKI J.F.**, « *The Inquiring Organization: Tacit knowledge, Conversation, and Knowledge Creation: Skills for 21<sup>st</sup> Century Organizations* », Praeger Edition, Wetport, CT, 2004.

**KERLAN F.**, « Guide pour la GPEC », 3<sup>ème</sup> édition, édition d'Organisation, Paris, 2004.

**KOLB D.**, « *Experiential learning: experience as the source learning and development* », Englewood Cliffs: Prentice Hall, New Jersey, 1984.

**LALOUETTE C.**, « Gestion des connaissances et fiabilité organisationnelle : état de l'art et illustration dans l'aéronautique », Collection Les Cahiers de la Sécurité Industrielle, FONCSI, Toulouse, 2013.

**LAROCHE H.**, « L'entreprise close : une approche cognitive », in BESSON Patrick, « Dedans, dehors, Dedans, dehors. Les nouvelles frontières de l'organisation, collection « Entreprendre », éditions Vuibert, Paris, 1997.

**LEBOTERF G.**, « L'ingénierie des compétences », éditions d'Organisation, Paris, 1993.

**LECOEUR E.**, « Gérer des compétences », édition De Boeck, Paris, juin 2008.

- LETHIELLEUX L.**, « L'essentiel de la gestion des ressources humaines 13<sup>ème</sup> édition, collection Gualino, édition L'extenso, Paris, 2019.
- LEVY-LEBOYER C.**, « La motivation au travail », « Modèles et stratégies », 3<sup>ème</sup> édition, éditions d'Organisation, Paris, 2006.
- MACKIEWICZ M.P.**, « Praticien et chercheur : Parcours dans le champ social », édition l'Harmattan, Action et Savoir, Paris, 2001.
- MEIER O.**, « Dico de manager », édition Dunod, Paris, 2009.
- MEIGNANT A.**, « Manager la formation », 4<sup>ème</sup> édition Liaisons, Paris, 1997.
- MELBOUCI BELHOUT L.**, « Economie de l'entreprise algérienne », collection plus, édition El Amel, Algérie, 2009.
- MUCCHIELLI R.**, « L'analyse de Contenu : Des Documents et des Communications », 5<sup>ème</sup> édition, ESF, Paris, 1984.
- MUCCHIELLI R.**, « La méthode des cas », édition ESF, Paris, 1987.
- NELSON R.R. and WINTER S.G.**, « *An evolutionary theory of economic change* », *the BELKNAP, Press of Harvard University, Cambridge, Massachusetts, London, ENGLAND*, 1982.
- NONAKA I. et TAKEUCHI H.**, « La connaissance créatrice », « La dynamique de l'entreprise apprenante », édition De Boeck Université, Bruxelles, 1997.
- NORDHAUG O.**, « *Human capital in organizations: Competence, training, and learning* », 2<sup>nd</sup> edition, Oxford University Press, Oxford, 1994.
- PENROSE E.**, « *The theory of the growth of the firm* », *Oxford University Press, Oxford*, 1959.
- PERETTI J.M.**, « FAQ ressources humaines », édition Dunod, Paris, 2006.
- PIAGET J.**, « La naissance de l'intelligence chez l'enfant », Neuchâtel, éditions Delachaux et Niestlé, Suisse, 1959.
- PIAGET J.**, « Problèmes de psychologie génétique », édition Denoël, Paris, 1972.
- PIAGET J.**, « La prise de conscience », Presses Universitaires de France, Paris, 1974.
- PICARD J.**, « La Gestion des compétences : analyse des pratiques et prospectives », les éditions DEMOS, Paris, 2006.
- PICHAULT F. et NIZET J.**, « Les pratiques de gestion des ressources humaines : approches contingente et politique », Editions du Seuil, Paris, 2000.
- PRAHALAD C.K. et HAMEL G.**, « La conquête du futur », Inter Edition, Paris, 1995.

**RICOU J. et MOISSONNIER V.**, « Pro en conduite du changement - 66 outils, 11 plans d'action métier », édition Vuibert, Paris, Janvier 2018.

**ROBBINS S., JUDGE T.**, « Comportements organisationnels », 12<sup>ème</sup> édition, édition PEARSON Education, Paris, 2006.

**SAURET C. et THIERRY D.**, « La gestion prévisionnelle et préventive de l'emploi et des compétences », édition l'Harmattan, Paris, 1993.

**SEKIOU L. et al.**, « La gestion des ressources humaines », 2<sup>ème</sup> édition, De Boeck, Belgique, 2007.

**SERVAJEAN-HILST R., POISSONIER H. et PIERANGELINI G.**, « Collaborer pour innover - Le management stratégique des ressources externes », Le management pratique, édition De Boeck, Belgique, juillet 2018.

**SILEM A. et LAMIZERT B.**, « Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication », édition Marketing, Paris, 1997.

**SOYER J.**, « Fonction formation », édition organisation, Paris, 2003.

**STRATGOR**, « Politique générale de l'entreprise », 4<sup>ème</sup> édition, édition Dunod, Paris, 2005.

**SZYLAR C.**, « L'apprentissage dans les organisations », édition LAVOISIER, Paris, 2006.

**TARONDEAU J.C.**, « Le management des savoirs », Collection « Que sais-je ? », Édition PUF, Paris, 1998.

**TEECE D.J.**, « *The competitive challenge: strategies for industrial innovation an renewal* », Ballinger Pub.Co., Cambridge, Mass, 1987.

**THIETART R. A. et al.**, « Méthodes de recherche en management », édition Dunod, Paris, 1999.

**THIETART R.A. et al.**, « Méthodes de recherche en management », édition Dunod, 4<sup>ème</sup> édition, Paris, 2014.

**TISSEYRE R.C.**, « Knowledge management : théorie et pratique de la gestion des connaissances », Hermès, Paris, 1999.

**TRESANINI M.**, « Evaluer les compétences : du recrutement à la gestion de carrière », édition EMS, Paris, 2013.

**VALLERAND R.J. et THILL E.E.**, « Introduction au concept de motivation », in VALLERAND R.J. et THILL E.E. (Eds), « Introduction à la psychologie de la motivation », Laval, Editions études vivantes, Québec, 1993.

**WACHEUX F. et ROUSSEL P.**, « Méthodes qualitatives et recherches en gestion », édition Economica, Paris, 1996.

**YIN R.K.**, « *Case Study Research : Design and Methods* », second edition, *Applied Social Research Methods Series*, vol.5, Sage Publications, London, 1994.

**ZARIFIAN P.**, « Compétences et stratégie d'entreprise », édition Harmattan, Paris, 1990.

**ZARIFIAN P.**, « Objectif compétence », Les Editions Liaisons, France, 1999.

## **2. ARTICLE DE REVUES ET AUTRES ARTICLES**

**AIT ABDESLAM S.**, « Le changement dans l'entreprise publique, un processus d'apprentissage à plusieurs niveaux: le cas d'EDF », XIV<sup>ème</sup> conférence internationale de management stratégique, Angers, AIMS, 2005, 29 pages, disponible sur : <http://www.strategie-aims.com>

**AMBROSINI V. et BROWMAN C.**, « *What are dynamic capabilities and are they useful construct in strategic management?* », in *International Journal of Management Reviews*, vol.11, n°1, 2009, pp.29-49.

**ARENA R. et LAZARIC N.**, « La théorie évolutionniste du changement économique de NELSON et WINTER », in *Revue Economique*, vol.54, n°2, mars 2003, pp.329-354.

**AZOULAY N. et WEINSTEIN O.**, « Les compétences de la firme », in *Revue d'Economie Industrielle*, n°93, 4<sup>ème</sup> trimestre, 2000, pp. 117-154.

**BAINES A.**, « *Exploiting organizational knowledge in the learning organization* », in *Work Study*, 46 (6), 1997, pp.202-206.

**BAREIL C.**, « La résistance au changement : synthèse et critique des écrits », in *Cahiers du CETO*, n° 04, vol.10, HEC, Montréal, 2004, 17 pages.

**BAREIL C.**, « La gestion du changement stratégique dans les organisations publiques », « Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implication sur l'expérience de changement », in *Revue Télescope*, vol.14, n°3, automne 2008, pp.89-105.

**BARNEY J.B.**, « *Firm resources and sustained competitive advantage* », in *Journal Of Management*, March 1991, pp. 90-120.

**BARRETO I.**, « *Dynamic capabilities: A review of past research and agenda for the future* », in *Journal of Management*, vol.36, n°1, 2010, pp. 256-280.

**BAUM J.A.C. et INGRAM P.**, « *Survival-Enhancing Learning in the Manhattan Hotel Industry, 1898-1980* », in *Management Science*, n° 44 (7), july 1998, pp. 996-1016.

**BATAZZI-ALEXIS C.**, « Les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans un processus d'apprentissage organisationnel : pour une coordination émergente entre le local et le global », « Interculturel et communication dans les organisations », in *Revue Communication et Organisation*, n° 22, 2002, 15 pages.

**BENCHERQUI D.B., LE FLANCHEC A. et MULLENBACH A.**, « La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et son effet sur l'employabilité des salariés », Management Prospective édition, *in* Revue Management et Avenir, vol.8, n°48, 2011, pp.14-36.

**BENEZECH D. et LOOS-BAROIN J.**, « Le processus de certification ISO 9000 comme outil d'apprentissage organisationnel », *in* Revue Française de Gestion, n°36, 2003, pp.11-41.

**BONNARDEL M.**, « Pour un management conjoint des connaissances et des compétences », Actes de la IX<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Montpellier, 24-26 mai 2000, 15 pages, disponible sur <http://www.strategie-aims.com>

**BOUREOIS L.J. et EISENHARDT K.M.**, « *Strategic decision process in high velocity environments four cases in the microcomputer industry* », *in* Management Science, vol.34, 1988, pp.812-830.

**BROWN J.S. and DUGUID P.**, « *Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation* », *in* Organization Science, vol.2, n°1, 1991, pp.40-57.

**BURNES B.**, « *Kurt LEWIN and Complexity Theories : Back to the future ?* », *in* Journal Of Change Management, vol.4, n°4, 2004, pp. 309-325.

**CHANDLER A.**, « *Organizational capabilities and the economic history of the industrial entreprise* », *in* Journal of Economic Perspectives, vol.6, n°3, 1992, pp.79-100.

**CHEVRIER J. et CHARBONNEAU B.**, « Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David KOLB », *in* Revue des Sciences de l'Education, vol.26, n°2, 2000, pp.287-324.

**COHEN W.M. et LEVINTHAL D.A.**, « *Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation* », *in* Administrative Science Quarterly, vol.35, n°1, 1990, pp.128-152.

**COHEN M.D. et al.**, « *Routines and other recurring action patterns of organizations: contemporary research issues* », *in* Industrial and Corporate Change, vol.5, n° 3, 1996, pp.653-698.

**COHENDET P. et LLERENA P.**, « La conception de la firme comme processeur de connaissances », *in* Revue d'Economie Industrielle, n°88, 1999, pp.211-235.

**COMTET I.**, « L'usage du groupware ou la construction d'un dispositif sociotechnique », *in* Revue Française de Gestion, vol.32/168-169, 2006, pp.287-301.

**DEJOUX C.**, « Existence et nature des relations entre la gestion des compétences individuelles et organisationnelles : Présentation des résultats d'une étude quantitative effectuée auprès de multinationales implantées en France. », acte du 9<sup>ème</sup> congrès de l'AGRH, Université de Versailles St Quentin en Yvelines, Octobre 1998, pp.470-485.

**DEMERS C.**, « De la gestion du changement à la capacité de changer : L'évolution de la recherche sur le changement organisationnel de 1945 à aujourd'hui », *in* *Gestion*, vol.24, n°3, septembre 1999, pp.131-139.

**DIVRY C., DEBUISSON S. et TORRE A.**, « Compétences et formes d'apprentissage : pour une approche dynamique de l'innovation », *in* *Revue Française de Gestion*, Mars-avril 1998, pp.115-127.

**DODGSON M.**, « *Organizational learning: A review of some literature* », *in* *Organization Studies*, vol.14, n° 3, 1993, pp.375-394.

**DOSI G., TEECE D. et WINTER S.**, « Les frontières des entreprises : Vers une théorie de la cohérence de la grande entreprise », *in* *Revue d'Economie Industrielle*, n°51, 1<sup>er</sup> trimestre, 1990, pp.238-254.

**DOZ Y.**, « Les dilemmes de la gestion du renouvellement des compétences clés », *in* *Revue Française de Gestion*, n° 97, Janvier- février 1994, pp.92-104.

**DURAND T.**, « L'alchimie des compétences », *in* *Revue Française de Gestion*, n°127, janvier-février, 2000, pp.84-102.

**FARASTIER D.A.**, « La GRH au service de la capacité d'adaptation de l'entreprise », *in* *Revue Française de Gestion*, mars-avril-mai 1995, pp.43-65.

**FIOL M.C. et LYLES M.A.**, « *Organizational learning* », *in* *the Academy of Management Review*, vol.10, n°4, 1985, pp.803-813.

**FILLOL C.**, « Apprentissage et systémique : une perspective intégrée », XIII ème conférence de l'AIMS, Vallée de seine, Normandie, 2,3 et 4 juin 2004, 24 pages, disponible sur : <http://www.strategie-aims.com>

**FILLOL C.**, « Apprentissage organisationnel et contexte organisationnel : Une étude de cas chez EDF », XV<sup>ème</sup> conférence internationale de Management Stratégique, ANNECY, GENEVE, 13-16 juin 2016, 24 pages.

**GENEVIERE M.**, « Construction de compétences et environnement turbulent. Le cas d'équipes en charge de projets innovants », *in* *Revue Française de Gestion*, vol.30, n° 149, mars- avril 2004, pp.117-131.

**GILBERT P. et PARLIER M.**, « La gestion des compétences : au-delà des discours et des outils, un guide pour l'action des DRH », *in* *Personnel*, n°330, février 1992, pp.42-46.

**GILBERT P.**, « La gestion des compétences entre concepts et applications », journée d'étude organisée par l'Ecole Supérieure des Affaires de Grenoble (ESA) et le Centre d'Etudes et de Recherches Appliquées à la gestion (CERAG), 8 juin 2000, Grenoble II, 29 pages.

**GILBERT P.**, « (N) TIC et changement organisationnel », *in* les papiers de recherche de GREGOR, IAE de Paris -Université Paris I, Panthéon-Sorbonne, Février 2001, 15 pages.

**GILBERT P.**, « Transformer c'est aussi désapprendre », dans « La gestion du changement stratégique dans les organisations publiques », in *Revue d'analyse comparée en administration publiques TELESCOPE*, Ecole Nationale d'Administration Publique, vol.14, n°3, Automne 2008, pp.51-61.

**GIORDANO Y.**, « Les spécificités des recherches qualitatives », in GIORDANO Y.(Coord.), « Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative », Paris, EMS Management et Société, 2003, pp.11-39.

**GIROD M.**, « La mémoire organisationnelle », in *Revue Française de Gestion* n° 105, 1995, pp.30-42.

**GORLICK C., TANTAWY-MONSOU B.**, « *For performance through learning, knowledge management is the critical practice* », in *The Learning Organization*, vol.12, n° 2, 2005, pp.125-139.

**GRANT R.M.**, « *The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation* », in *California Management Review*, n°33, vol.3, 1991, pp. 114-135.

**GRENARD A.**, « Normalisation, certification : quelques éléments de définition », in *Revue d'Economie Industrielle*, n°75, 1<sup>er</sup> trimestre 1996, pp.45-60.

**GUILHON A.**, « L'apprentissage organisationnel: Processus de changement et d'évolution des organisations », VII<sup>ème</sup> Conférence de l'AIMS, 1997, 13 pages, disponible sur : <http://www.strategie-aims.com>

**GUILHON A.**, « Le changement organisationnel est un apprentissage », in *Revue Française de Gestion*, n° 120, septembre-octobre 1998, pp.98-107.

**GUILHON A. et TREPO G.**, « La compétence collective : Le chaînon manquant entre la stratégie de la gestion des ressources humaines ». Communication présentée à la 4<sup>ème</sup> conférence internationale de Management Stratégique, Montpellier, France, 2000, p18 pages, disponible sur : <http://www.strategie-aims.com>

**HAFSI T.**, « La capacité de changement stratégique, vers un nouveau paradigme de gestion », in *Revue Française de Gestion*, vol.24, n°3, 1999, pp.140-147.

**HEDBERG B.L.**, « *How Organizations learn and unlearn* », in P.C. NYSTROM and W.H. STARBUCK (Eds), *Handbook of organizational design*, vol.1, 1981, pp.3-27.

**HELFAT C.E., PETERAF M.A.**, « *The dynamic Resource-Based View: Capability Lifecycles* », in *Strategic Management Journal*, vol. 24, n° 4, 2003, pp. 997-1010.

**IGALENS J. et SCOUARNEC A.**, « La gestion par les compétences : construction d'une échelle de mesure », in *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°40, 2001, pp.2-16.

**IMBERT G. et CHAUVET V.**, « De la capacité d'absorption à la capacité d'insémination », in *Revue Française de Gestion*, vol. 2, n° 221, Paris, 2012, pp.111-127.

**INGHAM I.**, « L'apprentissage organisationnel dans les coopérations », in *Revue Française de Gestion*, n°97, 1994, pp.105-121.

**KIM D.H.**, « *the link between individual and organizational learning* », in *Sloan Management Review*, Fall, 1993, pp.37-50.

**KOENIG G.**, « L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux », in *Revue Française de Gestion*, n°98, Janvier-Février 1994, pp.76-83.

**KOGUT B. et ZANDER U.**, « *Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology* », in *Organization Science*, vol.3, n°3, Août 1992, U.S.A., pp.383-397.

**KNOTT A.M.**, « *The dynamic value of hierarchy* », in *Management Science*, vol.47, n°3, 2001, pp.430-448.

**KROHMER C. et RETOUR D.**, « La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences », in *FACEF PESQUISA*, numéro spécial, 2011, pp.48-76.

**LAMBERT G. et OUEDRAOGO N.**, « Nouvelles régulations, Normalisation et Dynamique des organisations », 3<sup>ème</sup> édition du colloque métamorphose des Organisations, Nancy, 21 et 22 Octobre 2004, 15 pages.

**LARBOUCHE G.**, « Les capacités dynamiques : un concept multidimensionnel en construction », XXIII éme Conférence Internationale de Management Stratégique, AIMS, Rennes, 26-28 mai 2014, 21pages, disponible sur : <http://www.strategie-aims.com>

**LARGIER A., DELGOULET C. et DE LA GARZA C.**, « Quelle prise en compte des compétences collectives et distribuées dans la gestion des compétences professionnelles ? », in *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, vol.10., n°1, 2008, 12 pages.

**LANT T.K. et MEZIAS S.J.**, « *An organizational learning model of convergence and reorientation* », in *Organization Science*, vol.3, 1992, pp.48-62.

**LAUZIER M. et BARETTE J.**, « L'apprentissage organisationnel : levier essentiel au développement », in *Revue RH, CRHA*, 23 octobre 2014, 6 pages.

**LE BAS C.**, « La firme et la nature de l'apprentissage », in *Economies et Sociétés, série dynamique technique et organisation*, n°1, 1993, pp.7-24.

**LEBOTERF G.**, « Construire la compétence collective de l'entreprise », in *Revue de Gestion*, vol.22, n°3, 1997, pp.82-85.

**LEPLAT J.**, « Compétence et ergonomie », in *AMALBERTI R., DE MONTMOLLIN M. et THEVREAU J.*, *Modèles en analyse du travail*, Liège, Mardaga, 1991, pp. 263-278.

**LEROY F. et RAMANANTSOA B.**, « *The Cognitive and Behavioral Dimensions of Organizational Learning in a Merger* », in *Journal of Management Studies*, vol. 34, n° 6, 1997, pp. 871-895.

- LEROY F.**, « Processus d'apprentissage : organisation et partage de compétences à l'occasion d'une fusion », édition HAL, 2013, 42 pages.
- LEVINTHAL D.A. et MARCH J.G.**, « *The myopia of learning* », in *Strategic Management Journal*, vol. 14 (4), 1993, pp.95-112.
- LEVITT B. et MARCH J.**, « *Organizational learning* », in *Annual Review of Sociology*, n°14, 1988, pp.319-340.
- MACK M.**, « L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur », in *Revue Française de Gestion*, n°105, septembre-octobre 1995, pp.43-48.
- MARCH J.G. et OLSEN J.P.**, « *Uncertainty of the past oranzizational learning under ambiguity* », in *European Journal of Political Research*, vol.3, 1975, pp.147-171.
- MARCH J.G.**, « *Exploration and Exploitation in Organizational Learning* », in *Organization Science*, vol.2, n°1, February 1991, pp.71-81.
- MEIGNANT A.**, « Analyse des emplois, formation et décisions de gestion », in *Education Permanente*, vol.12, n°105, 1990, pp.21-30.
- MELBOUCI L. et SOUKI H.**, « Les fondements de l'économie de la connaissance : L'approche basée sur les compétences », in *Revue Dirassat Iqtissadia*, n°1, 2014, pp.5-24.
- METZGER J.L.**, « Apports et limites des théories de l'apprentissage organisationnel : Le cas de la réforme permanente », in *Formation Emploi*, 2002, n°77, pp.5-19.
- MICHAUX V. et LAGON C.**, « Performance collective et compétences individuelles, collectives et organisationnelles : construction d'une grille d'analyse unifiée », 16<sup>ème</sup> Conférence de l'AGRH-Paris Dauphine, 15-16 septembre 2005, 9 pages.
- MOINGEON B. et METAIS E.**, « Stratégie de rupture basée sur des innovations radicales : étude de cas de l'entreprise Salomon la lumière de ses compétences et capacités organisationnelles », in *Cahiers de Recherche*, HEC, 1999, 24 pages.
- NANDA A.**, « *Ressources, Capabilities and Competencies* », *Organizational learning and competitive advantage*, Moingeon B., Edmonson (eds), Sage, 1996, pp.93-120.
- NONAKA I.**, « *A dynamic theory of organizational knowledge* », in *Organization Science*, vol.5, 1994, pp.14-37.
- PARLIER M.**, « Apprentissage et organisation », in *Actualité de Formation Permanente*, n°154, mai- juin 1998, pp.26-29.
- PASTRE P.**, « Travail et compétences : un point de vue de didacticien », in *Formation Emploi*, n°67, 1999, pp.109-125.

**PEPPARD J. et WARD J.**, « *Beyond Strategic Information Systems: towards an IS capability* », in *The Journal of Strategic Information Systems*, Vol. 13 (2), 2004, pp.167-194.

**PESQUEUX Y. et DURANCE P.**, « Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ? », in *Cahier du LIPSOR, Série Recherche n°6*, Paris, 2004, 23 pages.

**PESQUEUX Y.**, « Les normes et l'apprentissage organisationnel », édition HAL, version1, Paris, 14 août 2010, 15 pages.

**PRAHALAD C.K. et HAMEL G.**, « *Strategic intent* », in *Harvard Business Review*, vol.67, n°3, 1989, pp.63-77.

**PRAHALAD C.K. et HAMEL G.**, « *Competence of the corporation* », in *Harvard Business Review*, vol.68, n°3, 1990, pp.79-91.

**PREVOT F. et al.**, « Perspectives fondées sur les ressources - Proposition de synthèse », in *Revue Française de Gestion*, n°204, vol.36, mai 2010, pp.87-103.

**QUEUNIET V.**, « Gestion des compétences : quand la GRH s'impose aux cabinets-conseils », in *Entreprise et Carrières*, n°806, 11-17 avril 2006, pp.12-19.

**REIX R.**, « Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise », in *Revue Française de Gestion*, n°105, septembre-octobre 1995, pp.17-29.

**REYNAUD J.**, « le management par les compétences : un essai d'analyse », in *Sociologie du Travail*, vol.43, n° 1, janvier 2001, pp.7-31.

**RONDEAU A.**, « Transformer l'organisation : comprendre les forces qui façonnent l'organisation et le travail », in *Revue de Gestion*, vol.24, n°3, automne 1999, pp.12-19.

**SANCHEZ R., HEENE A., THOMAS H.**, « *Introduction: Towards the theory and practice of competence based competition* », in *SANCHEZ R., HEENE A., THOMAS H. (Eds), «Dynamics of Competence based Competition: theory and practice in the new strategic Management* », in *Pergamum*, 1996, 35 pages.

**SENGE P.**, « *The leader's new work: building learning organizations* », in: *Sloan Management Review*, vol. 32, n° 1, Fall, 1990, pp.7-23.

**SHRIVASTAVA P.**, « *A Typology of Organizational Learning Systems* », *Journal of Management Studies*, vol.20, n°1, 1983, pp.7-28.

**SIMARD G. et LEVESQUE G. (éds)**, « La GRH mesurée », Actes du XVème congrès de l'AGRH, Montréal, tome 3, 2004, pp. 1627-1649.

**SIMON H.**, « *Bounded Rationality and Organizational learning* », in *Organization Science*, vol.2, n°1, 1991, pp.125-134.

**SIMONI G.**, « Capitaliser les connaissances générées dans des projets R&D », Actes de la XI<sup>ème</sup> Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, ESCP-EAP, Paris, 5-6-7 juin 2002, 11 pages.

**ST-AMANT G.E. Ph. et LAURENT R.**, « Aspects théoriques d'un cadre de développement des capacités organisationnelles », XII<sup>ème</sup> conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS), Vallée de la Seine, 2, 3 et 4 juin 2003, 29 pages, disponible sur : <http://www.stratégie-aims.com>

**TAMPOE M.**, « *Exploiting the core competence of your organization* », in *Long Range Planning*, vol.27, n°4, 1994, pp.66-77.

**TARONDEAU J.C. et WRIGHT R.W.**, « La transversalité dans les organisations ou le contrôle par les processus », in *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-août 1995, pp.112-121.

**TARONDEAU J.C.**, « Approches et formes de flexibilité », in *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-août, 1999, pp.66-71.

**TEECE D.**, « *Profiting from technological innovation: implication for integration, collaboration, licensing and public policy* », in *Research Policy*, vol.15, 1986, pp.285-305.

**TEECE D. et PISANO G.**, « *The dynamic capabilities of firms: an introduction* », in *Industrial and Corporate Change*, vol.3, n°3, January 1994, pp.537-556.

**TEECE D. et al.**, « *Dynamic capabilities and strategic management* », in *Strategic Management Journal*, vol.18, n°7, 1997, pp.509-533.

**VINCE R., STUCLIFFE K. et OLIVERA F.**, « *Organizational Learning: New directions* », in *British Journal of Management*, vol. 13, pp.51-56.

**WALSH J.P. et UNGSON Gerardo R.**, « *Organizational memory* », in *Academy of Management Review*, n° 16, 1991, pp.57-91.

**ZAHRA S.A. et GEORGE G.**, « *Absorptive capacity : A review, reconceptualization and extension* », in *Academy of Management Review*, 27(2), 2002, pp.185-203.

**ZARIFIAN P.**, « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante », in *Education Permanente*, n°112, vol.10, 1992, pp.15-22.

**ZOLLO M. et WINTER S.**, « *Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities* », in *Organization Science*, vol.13, n°3, 2002, pp.339-351.

### **3. THESES ET MEMOIRES**

**ARAB A.**, « Dynamique d'apprentissage organisationnel dans le cadre de la mise en place du système de management par la qualité, cas de l'ENIEM », thèse de Doctorat ès Sciences Economiques, Université Mouloud MAMMARI, Tizi-Ouzou, 2016.

**CAYLA D.**, « L'apprentissage organisationnel entre processus adaptatif et changement dirigé », thèse de Doctorat, Université de Lyon II, 2007.

**CHIKH N.**, « Essai d'analyse des effets de l'apprentissage organisationnel sur la culture organisationnelle : cas de l'Entreprise Nationale des Grands Travaux Pétroliers (ENGTP) », Mémoire de Magister, option : Management des entreprises, Université Mouloud MAMMARI, Tizi-Ouzou, 2011.

**COUDEL E.**, « Formation et apprentissages pour le développement territorial : regards croisés entre économie de la connaissance et science de gestion », thèse de Doctorat en agroéconomie, Centre International d'Etudes Supérieures en sciences agro économiques, MONTPELLIER SUPAGRO, 2009.

**DORVILLIER F.**, « Apprentissage organisationnel et dynamique de développement local en Haïti », « Proposition d'une intelligibilité en termes de production d'un nouvel ordre territorial », thèse de Doctorat en Sciences sociales, université catholique de LOUVAIN, 2007.

**GUALLINO G.**, « L'apprentissage organisationnel dans les acquisitions », thèse de Doctorat, université de la méditerranée- Aix-Marseille II, 2010.

**GUNIA N.**, « La fonction ressources humaines face aux transformations organisationnelles des entreprises : Impacts des nouvelles technologies d'information et de communication », thèse de Doctorat en sciences sociales, école doctorale des sciences de l'entreprise, université Toulouse, 2002.

**LATIRI DARDOUR I.**, « Pilotage du changement organisationnel et recherche invention en univers hostile. D'un modèle à phases à un modèle à options, sur le cas de la joint venture SGHQ en Chine », thèse de Doctorat, école des mines, Paris, 2006.

**LEROY F.**, « Processus d'apprentissage organisationnel et partages de compétences à l'occasion d'une fusion », thèse de Doctorat, école des hautes études commerciales, Paris, 2000.

**LOUIS-SIDNEY L.**, « Modèles et outils de capitalisation des connaissances en conception : contribution du management et à l'ingénierie des connaissances chez RENAULT-DCT », thèse de Doctorat en Génie Industriel, Ecole Centrale de Paris, 2011.

**OUKACI D.**, « Mise à niveau et compétitivité dans la démarche stratégique de l'entreprise industrielle Algérienne face à l'économie de marché : cas de la filière bois/ameublement », thèse de Doctorat ès Sciences Economiques, Université Mouloud MAMMARI, Tizi-Ouzou, 2014.

#### **4. TEXTES REGLEMENTAIRES, NORMES ET AUTRES DOCUMENTS**

- Comprendre l'OMC, article disponible sur le site de l'OMC: <http://www.wto.org>
- Décret exécutif n°02-05 du 22 Chaoual 1422, correspondant au 06 janvier 2002, portant sur l'institution du prix algérien de la qualité, Journal Officiel de la République Algérienne, n°02 du 09 janvier 2002, p.6, disponible sur : <http://www.joradp.dz>
- Guide de la qualité : Du contrôle de la qualité et de la normalisation, 5ème Ed, G.A.L, Alger, 2005.
- Prix Algérien de la Qualité : objectifs, conditions de participation et questionnaire, référence : décret exécutif n°02-05 du 06/01/02, arrêté du 03/04/02, Ministère de l'Industrie et des Mines, édition 2015, 20 pages, disponible sur : <http://www.industrie.gov.dz>
- Rapport du FMI n°06/101/2006, Algérie: questions choisies.
- Revue de direction de l'ENIEM, 2011.
- Documents internes des entreprises: EI et DIVINDUS AMM.
- Statistiques ISO Survey: ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION, disponibles sur : <http://www.iso.org/fr/the-iso-survey.html>

#### **5. SITES INTERNET**

[www.electro-industries.com](http://www.electro-industries.com)

[www.eniem.dz](http://www.eniem.dz)

[www.ianor.dz](http://www.ianor.dz)

[www.industrie.gov.dz](http://www.industrie.gov.dz)

[www.iso.org](http://www.iso.org)

[www.joradp.dz](http://www.joradp.dz)

[www.strategie-aims.com](http://www.strategie-aims.com)

[www.wto.org](http://www.wto.org)

**Liste des tableaux**

<b>Tableau n°1:</b> Mécanismes de transformation des connaissances selon NONAKA, TAKEUCHI (1995) et BAUMARD (1996) .....	36
<b>Tableau n°2:</b> Evolution des théories de l'apprentissage individuel .....	45
<b>Tableau n°3:</b> Quelques définitions de l'apprentissage organisationnel .....	49
<b>Tableau n°4:</b> Sources et déclencheurs de l'apprentissage organisationnel .....	57
<b>Tableau n°5:</b> Vision, tension et apprentissage .....	60
<b>Tableau n°6:</b> Attributs de la compétence collective.....	71
<b>Tableau n°7 :</b> Particularités de la compétence organisationnelle.....	73
<b>Tableau n°8 :</b> Les trois niveaux de la gestion des compétences .....	92
<b>Tableau n°9:</b> La gestion des compétences face à la diversité des problématiques .....	95
<b>Tableau n°10 :</b> Outils d'évaluation des compétences .....	102
<b>Tableau n°11 :</b> Quelques définitions de l'organisation apprenante .....	128
<b>Tableau n°12 :</b> Les modèles d'organisations de M.PARLIER .....	129
<b>Tableau n°13 :</b> Actions et moyens pour faciliter l'apprentissage organisationnel.....	138
<b>Tableau n°14 :</b> Les niveaux d'évaluation de la formation .....	146
<b>Tableau n°15 :</b> Les diverses sources des transformations majeures de l'environnement organisationnel.....	170
<b>Tableau n° 16:</b> Les causes de la résistance au changement .....	175
<b>Tableau n°17 :</b> Evolution de l'effectif de l'ENIEM (2012-2017).....	202
<b>Tableau n°18:</b> Evolution du niveau d'instruction du personnel de l'ENIEM entre 2012-2017 .....	203
<b>Tableau n°19:</b> Principaux fournisseurs et concurrents de l'ENIEM.....	208
<b>Tableau n°20:</b> Evolution de l'effectif de DIVINUDS AMM/Unité LMT (2012-2017).....	211
<b>Tableau n°21 :</b> Evolution de l'effectif d'Electro-Industries (2012-2017).....	219
<b>Tableau n°22:</b> Principaux agents agréés distributeurs d'Electro-Industries .....	223
<b>Tableau n°23:</b> Principaux concurrents étrangers d'Electro-Industries .....	224
<b>Tableau n°24:</b> Echantillon retenu pour l'ENIEM .....	234
<b>Tableau n°25:</b> Echantillon retenu pour l'entreprise DIVINDUS AMM/Unité LMT .....	235
<b>Tableau n°26:</b> Echantillon retenu pour Electro-Industries.....	235
<b>Tableau n°27:</b> La répartition de l'échantillon selon le niveau d'étude .....	238
<b>Tableau n°28:</b> La répartition de l'échantillon selon la nature du poste occupé .....	240
<b>Tableau n°29 :</b> La répartition de l'échantillon selon l'ancienneté au poste.....	241

<b>Tableau n°30</b> : Objectifs du processus d'apprentissage au sein des entreprises enquêtées .....	242
<b>Tableau n°31</b> : Les formes d'apprentissage organisationnel au sein des entreprises .....	244
<b>Tableau n° 32</b> : Implication du personnel dans le processus d'apprentissage organisationnel.....	245
<b>Tableau n°33</b> : Le degré de coordination au sein des entreprises enquêtées .....	247
<b>Tableau n°34</b> : Communication et sources d'information au niveau des entreprises enquêtées .....	248
<b>Tableau n°35</b> : Evaluation du système d'information des entreprises enquêtées .....	250
<b>Tableau n°36</b> : Contribution de l'apprentissage organisationnel au développement des compétences organisationnelles .....	251
<b>Tableau n°37</b> : Appréciation des pratiques de GRH en termes de développement des compétences organisationnelles .....	252
<b>Tableau n°38</b> : Les acteurs responsables du développement des compétences organisationnelles .....	254
<b>Tableau n°39</b> : Acquisition de nouvelles connaissances, savoir faire ou compétences au sein des entreprises enquêtées .....	255
<b>Tableau n°40</b> : La formation au service de l'apprentissage et du développement des compétences au niveau des entreprises enquêtées.....	256
<b>Tableau n°41</b> : Rôle des TIC dans le développement des compétences organisationnelles...	258

**Liste des figures**

<b>Figure n°1</b> : Processus d'apprentissage organisationnel .....	30
<b>Figure n°2</b> : Quatre modes de conversion de connaissances.....	34
<b>Figure n°3</b> : Théorie d'action .....	38
<b>Figure n°4</b> : Modèle du cercle d'apprentissage expérientiel .....	44
<b>Figure n°5</b> : Modèle d'apprentissage en simple boucle .....	51
<b>Figure n°6</b> : Modèle d'apprentissage en double boucle .....	53
<b>Figure n°7</b> : Formalisation des boucles d'apprentissage .....	54
<b>Figure n°8</b> : Caractéristiques et objectifs de l'apprentissage organisationnel.....	61
<b>Figure n°9</b> : Les trois niveaux du concept de compétence .....	77
<b>Figure n°10</b> : Le rôle des capacités dynamiques .....	79
<b>Figure n°11</b> : Caractéristiques de la culture d'apprentissage organisationnel .....	135
<b>Figure n°12</b> : Facteurs inducteurs des besoins en formation.....	143
<b>Figure n°13</b> : Evolution d'Electro-Industrie .....	218
<b>Figure n°14</b> : Répartition de l'échantillon selon le niveau d'étude.....	239
<b>Figure n°15</b> : Répartition de l'échantillon selon la nature du poste occupé.....	240
<b>Figure n°16</b> : Répartition de l'échantillon selon l'ancienneté au poste.....	241
<b>Figure n°17</b> : Objectifs du processus d'apprentissage au sein des entreprises enquêtées.....	243
<b>Figure n°18</b> : Les formes d'apprentissage organisationnel constatées au sein des entreprises enquêtées .....	244
<b>Figure n°19</b> : Implication du personnel dans le processus d'apprentissage organisationnel ..	246
<b>Figure n°20</b> : Le degré de coordination au sein des entreprises enquêtées .....	247
<b>Figure n°21</b> : Communication et sources d'information au niveau des entreprises enquêtées .....	248
<b>Figure n°22</b> : Evaluation du système d'information au sein des entreprises enquêtées.....	250
<b>Figure n°23</b> : Contribution de l'apprentissage organisationnel au développement des compétences organisationnelles .....	251
<b>Figure n°24</b> : Appréciation des pratiques de GRH pour le développement des compétences organisationnelles .....	253
<b>Figure n°25</b> : Les acteurs responsables du développement des compétences organisationnelles .....	254
<b>Figure n°26</b> : Acquisition de nouvelles connaissances, savoir-faire et compétences au sein des entreprises enquêtées.....	255

**Figure n°27 :** La formation au service de l'apprentissage et du développement des compétences organisationnelles au niveau des entreprises enquêtées..... 257

**Figure n°28 :** Rôle des TIC au service du développement des compétences organisationnelles ..... 258

**TABLE DES MATIERES**

DEDICACES .....	2
REMERCIEMENTS .....	3
SOMMAIRE .....	5
LISTE DES PRINCIPAUX SIGLES ET ACRONYMES .....	7
<b>Introduction générale</b> .....	8
<b><i>Chapitre I : L'apprentissage organisationnel : Ancrage théorique et conceptuel</i></b> .....	15
Introduction au chapitre I .....	16
<b>1. L'apprentissage organisationnel au regard des différentes approches</b> .....	17
1.1. L'approche cognitive de l'apprentissage organisationnel .....	17
1.2. L'approche évolutionniste de l'apprentissage organisationnel .....	19
1.3. L'approche béhavioriste et comportementale de l'apprentissage organisationnel .....	21
1.4. L'approche en termes de compétences de l'apprentissage organisationnel .....	22
1.5. Les approches récentes de l'apprentissage organisationnel .....	24
<b>2. L'apprentissage organisationnel : Un processus à décrire</b> .....	25
2.1. Perspectives d'apprentissage organisationnel .....	25
2.1.1. L'apprentissage comme processus d'adaptation .....	26
2.1.2. L'apprentissage comme processus d'imitation .....	26
2.1.3. L'apprentissage comme processus d'expérimentation .....	27
2.1.4. L'apprentissage comme transformation du cadre de l'action collective .....	28
2.2. Objets de l'apprentissage organisationnel .....	28
2.2.1. Deux catégories d'apprentissages repérées au sein des organisations .....	28
2.2.1.1. L'apprentissage à dominante comportementale .....	28
2.2.1.2. L'apprentissage à dominante cognitive .....	29
2.2.2. Phases du processus d'apprentissage organisationnel.....	30
2.3. Apprentissage organisationnel et l'organisation de l'apprentissage : Deux perspectives complémentaires.....	31
2.3.1. L'apprentissage organisationnel comme processus de gestion des connaissances : L'apport de NONAKA et TAKEUCHI.....	31
2.3.1.1. Deux catégories de connaissances.....	31

a. La connaissance tacite .....	32
b. La connaissance explicite .....	32
2.3.1.2. Les modes de conversion des connaissances .....	32
2.3.1.3. Regard sur la gestion des connaissances et l'apprentissage organisationnel .....	35
2.3.2. L'apprentissage organisationnel comme processus de développement des théories d'usage : L'apport d'ARGYRIS et SCHÖN .....	37
2.3.2.1. Les routines organisationnelles défensives .....	37
2.3.2.2. Théories d'action et théories d'usage .....	38
a. Théorie d'usage de modèle I .....	39
b. Théorie d'usage de modèle II .....	40
<b>3. Eléments de conceptualisation de l'apprentissage organisationnel .....</b>	<b>41</b>
3.1. Apprentissage individuel et apprentissage organisationnel : Un lien controversé .....	41
3.1.1. L'apprentissage individuel .....	41
3.1.2. L'apprentissage organisationnel .....	45
3.2. Apprentissage organisationnel : Définitions, formes et niveaux .....	48
3.2.1. Définitions de l'apprentissage organisationnel .....	48
3.2.2. Niveaux et formes d'apprentissage organisationnel .....	49
3.2.2.1. L'apprentissage en simple boucle .....	50
3.2.2.2. L'apprentissage en double boucle .....	51
3.2.2.3. L'apprentissage en triple boucle .....	53
3.3. L'apprentissage organisationnel : Origines et orientations .....	55
3.3.1. Sources de l'apprentissage organisationnel .....	55
3.3.1.1. Apprentissage à partir de sources externes .....	55
3.3.1.2. Apprentissage à partir de sources internes .....	56
3.3.2. Objectifs de l'apprentissage organisationnel .....	57
3.3.2.1. Amélioration adaptative ou changement incrémental .....	58
a. Efficacité actuelle .....	58
b. Apprentissage par adaptabilité .....	58
3.3.2.2. Le changement radical .....	59
a. Redéfinir les missions de l'organisation .....	60

b. Créer son futur.....	60
Conclusion au chapitre I.....	62
<b><i>Chapitre II : Apprentissage et compétences au sein des organisations : esquisse d'articulation</i></b> .....	63
Introduction au chapitre II.....	64
<b>1. La notion de compétence : Un champ sémantique large</b> .....	65
1.1. Emergence de la notion de compétence .....	65
1.2. Analyse des différents niveaux du concept de compétence .....	68
1.2.1. Les compétences individuelles .....	68
1.2.2. Les compétences collectives .....	69
1.2.3. Débat sur le concept de compétence organisationnelle.....	71
1.2.3.1. La compétence organisationnelle : Quelles spécificités ?.....	72
1.2.3.2. Principales catégories des compétences organisationnelles .....	74
a. Compétences dynamiques .....	74
b. Compétences combinatoires.....	75
1.2.4. Quelles liaisons entre compétences individuelles, collectives et organisationnelles ? .....	76
1.3. Regard sur quelques notions liées à la compétence .....	77
1.3.1. Particularités de la capacité dynamique .....	77
1.3.2. Routines organisationnelles et compétences .....	80
1.3.3. Mémoire et compétences dans l'organisation .....	81
<b>2. La compétence organisationnelle au centre des préoccupations managériales</b> .....	83
2.1. Analyse managériale de la compétence organisationnelle .....	83
2.1.1. Compétence organisationnelle : Source d'avantage concurrentiel.....	84
2.1.2. Création et développement des compétences .....	85
2.2. La gestion des compétences: Réalités des pratiques des organisations.....	86
2.2.1. Qu'en est-il de la gestion des compétences au sein des organisations ?.....	86
2.2.1.1. Evolution des pratiques de gestion des compétences .....	87
2.2.1.2. Pratiques mises en œuvre dans la gestion des compétences .....	87
a. Mise en place de la gestion des compétences.....	88
b. Rôle des acteurs de la gestion des compétences .....	88

2.2.2. Les pratiques de gestion des compétences : Des forces de mouvements et des forces d'inertie .....	92
2.2.2.1. Apports et avantages de la gestion des compétences .....	92
a. Quels intérêts pour les organisations ? .....	92
b. Quels intérêts pour les membres de l'organisation ? .....	94
2.2.2.2. Enjeux et difficultés des pratiques de la gestion des compétences .....	95
2.2.3. Le projet de management des compétences : Une représentation simplifiée.....	97
2.2.3.1. Identification des compétences requises .....	97
2.2.3.2. Evaluation des compétences acquises .....	98
a. L'entretien simple.....	98
b. Les entretiens professionnels.....	99
c. Le bilan de compétences.....	99
d. L'évaluation à 360° .....	100
e. <i>L'assessment center</i> .....	100
f. Certification des compétences .....	101
g. Les tests psychotechniques.....	102
2.2.3.3. Evaluation des écarts .....	103
2.2.3.4. Prise de décisions fondée sur l'évaluation des compétences et exécution du plan d'action.....	103
<b>3. Apprentissage et développement des compétences au sein des organisations : Quelle lecture ? .....</b>	<b>03</b>
3.1. La compétence : Une ressource à développer .....	104
3.1.1. Qu'est ce que le développement des compétences ?.....	104
3.1.2. Difficultés et limites du développement des compétences.....	105
3.1.2.1. Recherche du juste équilibre entre exploitation et exploration des compétences .....	105
3.1.2.2. Approfondissement ou partage de compétences ? .....	105
3.1.2.3. La compétence : Renouveau et continuité .....	106
3.1.2.4. La compétence : Entre spécialisation et flexibilité.....	106
3.1.3. Les leviers d'action pour développer les compétences organisationnelles .....	107
3.1.3.1. Le management des connaissances au service du développement des compétences.....	107
3.1.3.2. Rôle de l'intension stratégique dans le développement des compétences .....	108

3.1.3.3. La capacité organisationnelle : levier de développement des compétences.....	109
3.1.3.4. Recours au développement externe : Une autre façon de développer ses compétences organisationnelles.....	111
3.2. Rôle de l'apprentissage organisationnel dans l'évolution des compétences organisationnelles.....	112
3.2.1. Contribution de l'apprentissage à l'acquisition des compétences organisationnelles..	112
3.2.1.1. Les apports de NONAKA et TAKEUCHI.....	114
3.2.1.2. Les travaux d'ARGYRIS ET SCHÖN.....	115
3.2.2. Contribution de l'apprentissage au développement des compétences organisationnelles .....	116
3.2.2.1. L'apprentissage, pour le développement externe des compétences de l'organisation .....	116
3.2.2.2. L'apprentissage, pour développer les compétences internes de l'organisation.....	117
a. Développer ses compétences via l'apprentissage par exploitation.....	117
b. Développer ses compétences via l'apprentissage par exploration .....	118
3.2.2.3. Le désapprentissage : Un complément d'apprentissage.....	120
Conclusion au chapitre II .....	122
<b><i>Chapitre III : Mécanismes d'apprentissage organisationnel et de développement des compétences : Dispositifs et outils mis en place</i></b> .....	123
Introduction au chapitre III.....	124
<b>1. Les facteurs catalyseurs de l'apprentissage organisationnel.....</b>	<b>125</b>
1.1. Une multitude d'organisations pour apprendre et développer ses compétences.....	125
1.1.1. L'organisation formatrice.....	125
1.1.2. L'organisation qualifiante .....	126
1.1.3. L'entreprise apprenante : Principes structurants et postulats implicites .....	127
1.1.3.1. L'organisation apprenante : Eléments de conceptualisation .....	127
1.1.3.2. Principes fondateurs de l'organisation apprenante.....	129
1.1.3.3. Caractéristiques de l'organisation apprenante.....	130
a. Un apprentissage en équipe .....	131
b. Une capacité d'intégration et de communication .....	131
c. Une autonomie au travail.....	131

d. Une flexibilité des stratégies et des employés .....	132
1.2. Quels sont les leviers d'action essentiels à l'apprentissage organisationnel ? .....	132
1.2.1. Cinq leviers de l'apprentissage organisationnel .....	133
1.2.1.1. <i>Leadership</i> axé sur l'apprentissage .....	133
1.2.1.2. Soutien organisationnel de l'apprentissage .....	134
1.2.1.3. Création d'une culture favorable à l'apprentissage .....	134
1.2.1.4. Acquisition et transformation des connaissances .....	135
1.2.1.5. Gestion stratégique des connaissances et des apprentissages .....	136
1.2.2. Comment agir sur les leviers d'apprentissage organisationnel ? .....	136
<b>2. Principaux outils au service de l'apprentissage et du développement des compétences organisationnelles .....</b>	<b>139</b>
2.1. La formation du personnel : un outil de développement organisationnel sur mesure.....	139
2.1.1. La formation du personnel : un pilier du développement des compétences organisationnelles.....	139
2.1.2. La formation au profit de l'apprentissage organisationnel.....	140
2.1.3. Mise en place d'une action de formation .....	142
2.1.3.1. Identification et analyse des besoins en formation.....	142
2.1.3.2. Planification et conception de la formation.....	143
2.1.3.3. Lancement de la formation.....	144
2.1.3.4. Evaluation et suivi post-formation .....	145
2.2. La motivation et l'implication du personnel : un levier orienté vers les objectifs de l'organisation.....	146
2.2.1. Typologie de motivation .....	147
2.2.1.1. La motivation intrinsèque.....	147
2.2.1.2. La motivation extrinsèque .....	147
2.2.2. Théories du contenu motivationnel .....	147
2.2.2.1. Théorie des besoins de MASLOW (1954) .....	148
2.2.2.2. Théorie bi-factorielle de Frederick HERZBERG (1959).....	148
2.3. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences : une démarche centrée sur les compétences .....	149
2.3.1. Objectifs et finalités de la GPEC.....	149

2.3.1.1. Les objectifs de la GPEC .....	149
2.3.1.2. Finalités et dimensions de la GPEC .....	150
a. Finalité d'une gestion prospective .....	150
b. Finalités de la gestion prévisionnelle des emplois .....	151
c. Finalités de la gestion prévisionnelle des compétences.....	151
2.3.2. Quelles conditions pour une GPEC réussie ?.....	151
2.3.2.1. Définir une stratégie de l'entreprise juste et claire .....	152
2.3.2.2. Impliquer tous les acteurs à la GPEC .....	152
2.3.2.3. Suivi et évaluation des actions menées .....	152
2.3.3. Enjeux et contraintes de la GPEC .....	153
2.3.3.1. Contrainte liée aux risques et à l'incertitude de la GPEC .....	153
2.3.3.2. Contrainte liée au temps .....	153
2.4. Le management par la qualité totale (TQM) : une des voies de l'apprentissage organisationnel .....	154
2.4.1. La qualité: une responsabilité de tous les acteurs de l'organisation.....	154
2.4.2. La certification de l'entreprise: un dispositif au service de l'apprentissage organisationnel et de la gestion des connaissances .....	155
2.5. Les technologies de l'information et de la communication : un outil facilitateur de l'apprentissage organisationnel .....	157
2.5.1. Quels outils technologiques pour faciliter l'apprentissage organisationnel ?.....	159
2.5.1.1. L'internet.....	159
2.5.1.2. L'intranet.....	160
2.5.1.3. Le <i>workflow</i> .....	160
2.5.1.4. Le <i>groupware</i> .....	160
2.5.2. Rôle du système d'information dans le processus d'apprentissage organisationnel.....	161
<b>3. Le changement au rythme de l'apprentissage organisationnel .....</b>	<b>163</b>
3.1. Qu'est ce que le changement organisationnel ? .....	163
3.1.1. Définition du changement organisationnel.....	163
3.1.2. Typologie du changement organisationnel.....	164
3.1.2.1. Le changement volontaire .....	165

3.1.2.2. Le changement imposé.....	165
a. Changement imposé par l'environnement externe.....	165
b. Changement imposé par l'environnement interne.....	166
3.1.3. Le processus de changement organisationnel.....	166
3.1.3.1. Le modèle de Kurt LEWIN (1947).....	166
3.1.3.2. Le modèle de COLLERTTE (1997).....	167
3.2. Les forces motrices et restrictives du changement organisationnel.....	169
3.2.1. Les facteurs déclencheurs du changement organisationnel.....	170
3.2.1.1. Facteurs externes.....	170
3.2.1.2. Facteurs internes.....	171
3.2.2. Résistance au changement : définition et formes.....	171
3.2.2.1. Définition de la résistance au changement.....	171
3.2.2.2. Formes de la résistance au changement.....	172
3.2.3. Origines de la résistance au changement.....	173
Conclusion au chapitre III.....	176
<b><i>Chapitre IV : Contexte de l'étude empirique et choix méthodologiques</i></b> .....	178
Introduction au chapitre IV.....	179
<b>1. Choix méthodologique et démarche générale de la recherche</b> .....	181
1.1. Positionnement épistémologique et méthodologie de la recherche.....	181
1.1.1. Objet de la recherche.....	181
1.1.2. Positionnement épistémologique adopté.....	182
1.2. Démarche méthodologique.....	184
1.2.1. Choix méthodologique centré sur une analyse qualitative par étude de cas.....	184
1.2.1.1. L'étude de cas comme stratégie de recherche.....	185
1.2.1.2. Analyse de cas multiples.....	186
1.2.2. Délimitation du terrain d'étude et démarches d'opérationnalisation.....	187
1.2.2.1. Sélection des cas : Intérêt du choix des entreprises à étudier.....	187
1.2.2.2. Méthodologie de recueil de données.....	188

<b>2. Contexte macroéconomique de l'entreprise publique algérienne</b> .....	189
2.1. L'entreprise publique algérienne : Passage d'une économie centralisée vers une économie de marché .....	189
2.1.1. L'entreprise algérienne durant l'économie centralisée .....	190
2.1.2. L'ouverture de l'économie : Un défi à relever pour les entreprises algériennes.....	191
2.1.2.1. L'accord d'association avec l'Union Européenne (UE).....	191
2.1.2.2. Le projet d'adhésion de l'Algérie à l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) .....	192
2.1.2.3. La démarche Qualité : Une stratégie pour faire face à l'ouverture de l'économie algérienne .....	193
a. Activités de soutien à la qualité dans le contexte algérien .....	193
b. Le Prix Algérien de la Qualité (PAQ) .....	194
c. La certification qualité en Algérie .....	195
2.2. Qu'en est-il de la démarche compétence au sein des entreprises publiques algériennes ?.....	196
2.2.1. La démarche socialisante des compétences dans l'économie planifiée (70-80) .....	197
2.2.2. La démarche compétence : une nécessité pour l'entreprise algérienne.....	198
<b>3. Présentation des cas étudiés</b> .....	199
3.1. Profil de l'Entreprise Nationale des Industries de l'Electro-Ménager (ENIEM) .....	199
3.1.1. Caractéristiques générales de l'ENIEM .....	200
3.1.1.1. Création et évolution de l'ENIEM .....	200
3.1.1.2. Organisation de l'ENIEM : Etat des lieux.....	201
a. Structure organisationnelle de l'ENIEM .....	201
b. Aperçu sur le capital humain de l'ENIEM.....	202
c. Les domaines d'activité de l'ENIEM .....	204
3.1.2. Préoccupations de l'ENIEM.....	206
3.1.2.1. Objectifs et stratégies poursuivies par l'ENIEM.....	206
3.1.2.2. Les partenaires commerciaux de l'ENIEM .....	207
3.2. Présentation de l'entreprise Divers Industries Ameublement et Menuiserie (DIVINDUS AMM)/Unité LMT .....	209
3.2.1. Caractéristiques générales de l'entreprise DIVINDUS AMM/Unité LMT .....	209

3.2.1.1. Historique de DIVINDUS AMM/Unité LMT .....	209
3.2.1.2. L'organisation de DIVINDUS AMM/Unité LMT .....	210
a. Structure et organisation de DIVINDUS AMM/Unité LMT .....	210
b. Composante humaine de DIVINDUS AMM/Unité LMT: Etat des lieux.....	211
3.2.1.3. Activités et capacité de production de DIVINDUS AMM/Unité LMT .....	211
3.2.2. Préoccupations de DIVINDUS AMM/Unité LMT .....	213
3.2.2.1. Objectifs et stratégies de DIVINDUS AMM/Unité LMT.....	213
3.2.2.2. Analyse de l'environnement concurrentiel de DIVINDUS AMM/Unité LMT .....	214
3.3. Profil de l'Entreprise Electro-Industrie .....	216
3.3.1. Caractéristiques générales d'Electro-Industries .....	216
3.3.1.1. Création et évolution d'Electro-Industries .....	217
3.3.1.2. Organisation d'Electro-Industries : Etat des lieux .....	218
a. Structure et organisation d'Electro-Industries.....	218
b. Evolution du personnel et de la masse salariale d'Electro-Industries .....	219
c. Les domaines d'activités d'Electro-Industries .....	219
3.3.2. Préoccupations d'Electro-Industries.....	221
3.3.2.1. Objectifs et stratégies poursuivies par Electro-Industries .....	221
3.3.2.2. Electro-Industrie et son environnement .....	222
a. Les partenaires commerciaux d'Electro-Industries .....	222
b. Le macro environnement d'Electro-Industries.....	224
Conclusion au chapitre IV .....	226
<b><i>Chapitre V : Analyses et discussions des résultats de la recherche empirique</i></b> .....	228
Introduction au chapitre V .....	229
<b>1. Démarche d'approfondissement de l'analyse de données</b> .....	227
1.1. Techniques de collecte d'informations auprès des entreprises enquêtées.....	230
1.1.1. L'analyse documentaire .....	230
1.1.2. Les entretiens semi-directifs.....	231
1.1.3. L'observation .....	232

1.2. Accès au terrain de recherche et choix de l'échantillon.....	232
1.2.1. Accès au terrain de recherche.....	233
1.2.2. Présentation de l'échantillon .....	234
1.3. Traitement des données recueillies.....	235
1.3.1. Analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens.....	236
1.3.2. Elaboration de l'analyse de contenu .....	236
<b>2. Principaux apports du travail empirique.....</b>	<b>237</b>
2.1. Informations liées aux répondants.....	238
2.1.1. Informations concernant le niveau d'étude .....	238
2.1.2. Informations concernant la nature du poste occupé .....	239
2.1.3. Informations concernant l'ancienneté au poste .....	240
2.2. L'apprentissage organisationnel : un état des lieux au sein des entreprises enquêtées .....	242
2.2.1. Objectifs de l'apprentissage organisationnel.....	242
2.2.2. Formes d'apprentissage organisationnel observées .....	243
2.2.3. Motivation et implication du personnel dans le processus d'apprentissage organisationnel .....	245
2.2.4. La communication et coordination au niveau des entreprises enquêtées.....	246
2.2.5. Appréciation du système d'information des entreprises enquêtées.....	250
2.2.6. Contribution de l'apprentissage au développement des compétences organisationnelles.....	251
2.3. La gestion et le développement des compétences au sein des entreprises .....	252
2.3.1. Appréciation des pratiques de gestion et de développement des compétences organisationnelles.....	252
2.3.2. Le rôle des acteurs dans le développement des compétences .....	253
2.3.3. Acquisition de nouvelles connaissances, savoir faire ou compétences au sein des entreprises enquêtées.....	255
2.3.4. Perception de la formation au sein des entreprises enquêtées.....	256
2.3.5. Appréciation des nouvelles technologies d'information et de communication (TIC) au sein des entreprises enquêtées .....	258

---

<b>3. Synthèse et discussions des résultats de la recherche empirique</b> .....	259
3.1. Apprentissage et développement des compétences organisationnelles: une articulation incontestable au sein des entreprises enquêtées ! .....	259
3.2. Le développement des compétences organisationnelles au sein des entreprises enquêtées : Apports et limites .....	261
3.2.1. La formation : principal outil au service de l'apprentissage et du développement des compétences organisationnelles .....	261
3.2.2. La certification qualité : un instrument privilégié au développement des compétences organisationnelles.....	262
3.2.2.1. État des lieux des pratiques de certification et politique qualité au sein des entreprises enquêtées .....	262
a. Certification et politique qualité au sein de l'EI.....	263
b. Certification et politique qualité au sein de l'ENIEM.....	263
c. Certification et politique qualité au sein de DIVINDUS AMM/Unité LMT .....	264
3.2.2.2. La certification ISO : quel apport au développement des compétences organisationnelles ? .....	265
3.2.3. Place du développement des compétences organisationnelles au sein des entreprises enquêtées .....	265
Conclusion au chapitre V .....	268
<b>Conclusion générale</b> .....	270
ANNEXES .....	279
BIBLIOGRAPHIE .....	292
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES .....	309
LISTE DES TABLEAUX.....	310
LISTE DES FIGURES.....	312
TABLE DES MATIERES .....	314

## **Résumé :**

La présente thèse propose de porter une réflexion sur le phénomène d'apprentissage organisationnel comme levier stratégique du développement des compétences organisationnelles.

Tout en présentant une articulation entre les deux phénomènes, qui font objet de notre recherche doctorale, le curseur est posé sur un certain nombre de leviers d'action et de facteurs catalyseurs, générés principalement à partir de trois dimensions majeures, à savoir : la gestion des ressources humaines, le management des compétences et enfin, la stratégie. Dans cet esprit, nous avons porté une réflexion sur le rôle que joue l'apprentissage dans le succès de l'organisation et particulièrement dans le développement de ses compétences.

Pour mener à bien notre recherche, une étude empirique auprès de trois entreprises publiques industrielles a été menée. Il s'agit notamment de l'Entreprise Nationale des Industries de l'Electroménager (ENIEM), de l'entreprise Electro-Industries (EI) et de Divers Industries d'Ameublement et de Menuiserie (DIVINDUS AMM).

Les conclusions auxquelles nous sommes parvenues affirment nos hypothèses et résultats de recherche théorique antérieure : L'articulation entre apprentissage et développement des compétences au sein des organisations est incontestable ! Toutefois, il convient de souligner que l'entreprise publique algérienne est appelée, plus que jamais, à fournir beaucoup d'efforts en matière de management de la compétence, en vue d'assurer une pérennisation de ses avantages concurrentiels dans un contexte économique marqué par l'ouverture des marchés et le durcissement de la concurrence.

**Mots clés :** Organisation apprenante, apprentissage organisationnel, connaissance, compétence, compétence organisationnelle, management de la compétence, changement organisationnel.

## **Summary:**

This thesis proposes a reflection on the organizational learning phenomenon as a strategic lever for the development of organizational skills.

While presenting an articulation between the two phenomena, which are the subject of our doctoral research, the cursor is placed on a certain number of levers of action and catalyst factors, mainly generated from three major dimensions: Human Resources Management, Skills Management and, finally, Strategy. At this point, we reflected on the role that learning plays in the success of the organization and, particularly, in the development of its skills.

To continue our research, an empirical study of three industrial public companies was carried out. These are, in particular, the National Enterprise of Household Appliances Industries (ENIEM), the Electro-Industries (EI) and Various Furniture and Joinery Industries (DIVINDUS AMM) enterprise.

As a conclusion, we have succeeded in asserting our hypotheses and results of previous theoretical research: the articulation between learning and skills development in organizations is indisputable! However, it should be noted that the Algerian public company is called upon, more than ever, to provide a great deal of effort in terms of skills management, in order to ensure the sustainability of its competitive advantages in an economic context where the opening up of markets and tougher competition are essential.

**Keywords:** Learning organization, organizational learning, knowledge, competence, organizational competence, Skills Management, organizational change.