

Université de Montréal

L'organisation apprenante : défis d'implantation et regard critique

Par

Yasmine Rida Chafi

Maîtrise en relations industrielles, Faculté des arts et des sciences

Travail dirigé présenté au professeur Victor Y. Haines III
en vue de l'obtention du diplôme de maîtrise en relations industrielles

Août 2022

Table des matières

Partie 1.	1
Introduction	1
1. L'organisation apprenante : Origines.....	2
2. L'organisation apprenante : Définitions et caractéristiques.....	4
3. L'organisation apprenante : Composantes.....	7
Problématique	8
Méthodologie	12
Partie 2.	13
L'implantation d'une organisation apprenante : Les divers cadres théoriques ..	13
1. Les cinq disciplines de Peter Senge.....	13
a. La maîtrise personnelle.....	14
b. Les modèles mentaux.....	15
c. La vision partagée.....	16
d. L'apprentissage en équipe.....	17
e. La pensée systémique.....	17
2. Le modèle 8-S de Hitt (adapté du modèle 7-S de McKinsey).....	18
a. S1. Les valeurs partagées (<i>shared values</i>).....	19
b. S2. Le style de leadership (<i>style</i>).....	20
c. S3. La stratégie (<i>strategy</i>).....	21
d. S4. Les structures habilitantes (<i>structure</i>).....	21
e. S5 et S6. Le personnel et les compétences (<i>staff and skills</i>).....	22
f. S7. Les systèmes de mesure (<i>systems</i>).....	23
g. S8. Les équipes synergiques (<i>synergy</i>).....	23

3. Le modèle d'apprentissage en réseaux.....	24
4. Le modèle de gestion des connaissances.....	25
5. Une approche axée sur la culture et le climat d'apprentissage.....	27
Synthèse des cadres théoriques de l'organisation apprenante.....	29
Partie 3.	30
L'organisation apprenante : Les défis d'implantation.....	30
1. Le défi d'une compréhension incomplète du concept.....	31
2. Le défi de systèmes traditionnels trop rigides.....	32
3. Les défis de l'initiation du changement.....	32
4. Les défis du maintien de l'élan.....	36
5. Les défis de reconcevoir et de repenser.....	38
Partie 4.	41
L'organisation apprenante : Un regard critique.....	41
1. Un concept vague.....	41
2. Un concept utopique.....	42
3. Un moyen de contrôle dissimulé.....	43
4. Un concept exigeant.....	43
5. Un concept principalement axé sur l'environnement interne.....	43
Discussion et conclusion.....	44
Bibliographie.....	49

Partie 1.

Introduction

Dans le monde des affaires moderne, seules les organisations qui mettent à jour leurs procédures, améliorent les connaissances et les compétences de leurs employés et s'adaptent au monde des affaires en constante évolution peuvent assurer leur survie (Binesh, 2013). La formation continue des employés est devenue un élément fondamental et essentiel de cette bataille pour survivre, et d'autant plus important au cours de la dernière décennie en raison du développement rapide de la technologie, de l'influence croissante des goûts et des besoins des clients, des changements soudains du marché, de l'entrée sur de nouveaux marchés et de la mondialisation. Certains praticiens pensent alors que l'apprentissage est la réponse adéquate à ces changements. Ce dynamisme croissant a donné naissance à de nouveaux concepts tels que l'organisation apprenante.

L'organisation apprenante a été définie de manières différentes parmi les auteurs. Fiol et Lyles (1985) la définissent comme une entreprise dans laquelle est mis en place un processus d'amélioration des activités via la connaissance et la compréhension. Similairement, Stata (1989) présente l'organisation apprenante comme une entreprise dans laquelle on base le processus d'apprentissage sur les connaissances et l'expérience antérieures, par l'intermédiaire du partage des connaissances, des modèles mentaux et des idées. Pour Senge (1990), l'organisation apprenante est une organisation où les individus développent leur capacité à produire les résultats souhaités en permanence. Selon l'auteur, c'est également une organisation où de nouvelles façons de penser sont favorisées et où l'aspiration collective est libérée. Toutes ces définitions ont un facteur en commun :

l'apprentissage continu sur le lieu de travail et le partage des connaissances, qui représentent la véritable nature de l'organisation apprenante.

Représentant une idéologie de valeurs, de structures et de stratégies prescriptives, l'organisation apprenante est devenue un concept important dans l'entreprise moderne (Binesh, 2013). Promouvoir le travail d'équipe et l'apprentissage en équipe, encourager le partage des connaissances entre les employés, utiliser des systèmes spécialement conçus pour améliorer le partage des connaissances et l'expérience d'apprentissage, offrir un environnement d'apprentissage exceptionnel, ainsi que connecter l'organisation à son environnement, font partie des principes de l'organisation apprenante.

Malgré l'importance de l'apprentissage dans les organisations et la sensibilisation de celles-ci au concept d'organisation apprenante, de nombreuses entreprises qui tentent d'implanter ce concept sur leurs lieux de travail échouent (Binesh, 2013; Hodgkinson, 2000; Reynolds et Ablett, 1998). D'abord, le présent travail dirigé introduira le concept de l'organisation apprenante, en dressant un portrait de ses origines et ses fondements, ses diverses définitions et caractéristiques, ainsi que ses composantes. Ensuite, la problématique ainsi que la méthodologie utilisée pour la rédaction seront exposées. En explorant la littérature sur l'organisation apprenante, le présent travail dirigé couvrira en effet trois dimensions, soit la présentation des cadres théoriques englobant le concept de l'organisation apprenante, l'exposé des difficultés liées à l'implantation de ce concept, ainsi qu'une analyse critique de ce dernier.

L'organisation apprenante : Origines

L'organisation apprenante est une expression relativement nouvelle qui désigne un ensemble d'idées existant depuis un certain temps. En effet, selon West (1994), afin de s'adapter au changement et à l'incertitude du marché, il est important de compter sur les

efforts d'apprentissage des individus et de l'organisation dans son ensemble. Ainsi, selon l'auteur, l'organisation apprenante est devenue un terme courant pour décrire plusieurs approches du développement et de l'activité organisationnels. C'est alors que les théoriciens, praticiens et consultants en organisation et en gestion y portent un certain intérêt.

Cités par Arnaud et al. (2020), Simon et March (1958) ont associé la notion d'apprentissage au domaine de l'organisation dans les années 50, construisant plus tard le concept d'apprentissage organisationnel. Cyert et March (1963), eux, développent le concept d'apprentissage organisationnel, en comparant les organisations à des structures réactives, accumulant et adaptant leurs connaissances et compétences en fonction des changements se produisant dans leur environnement.

Selon Talbot et al. (2014), l'analyse de Schön (1973) des systèmes d'apprentissage est à l'origine de l'idée de l'organisation apprenante. Schön relate que les institutions doivent apprendre à comprendre et à gérer les transformations se produisant dans la société, et devenir aptes à apprendre, afin d'affronter ces changements. On considère ainsi les institutions comme des systèmes d'apprentissage étant en mesure de subir une transformation continue afin de répondre à l'évolution des situations et des environnements. En 1977, le théoricien des organisations Argyris assemble le concept d'organisation apprenante dans son article du *Harvard Business Review*. Selon lui, l'organisation apprenante est correctrice d'erreurs organisationnelles précédentes (Argyris, 1977). Plus tard, dans son ouvrage avec Schön, le modèle de l'apprentissage en « simple boucle », ainsi que le modèle en « double boucle » sont comparés, modèles qui ont un impact important sur le concept d'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 2001). Le premier consiste à identifier une nouvelle stratégie pour améliorer les processus sans remettre en cause les fondamentaux, alors que le second remet en question les valeurs qui sous-tendent ces processus. Ainsi, l'organisation

apprenante se distingue par son apprentissage collectif en « double boucle » et par sa capacité à remettre en cause les présupposés.

En 1990, avec son ouvrage « La cinquième discipline, » livre fondateur de l'organisation apprenante, Peter Senge synthétise et popularise ce concept (Senge, 1990). Il identifie cinq disciplines distinguant l'apprentissage organisationnel de l'apprentissage traditionnel, notamment la maîtrise personnelle, les modèles mentaux, la vision partagée, l'apprentissage en équipe, ainsi que la pensée systémique. Ces composantes seront relatées plus loin dans cet essai.

Au-delà du concept d'apprentissage, dans la version française de son ouvrage, Senge (2015) introduit également le concept d'apprenance, concept transcendant celui de l'apprentissage (Cité par Arnaud, 2019). Cette notion vise à apprendre à partir du partage des expériences de chacun et de prévoir des scénarios futurs, dans l'objectif d'améliorer la réactivité et la créativité des individus. En effet, l'apprenance engage l'apprenant dans un processus constant de réflexivité, et peut se développer tout au long de la vie. Trocmé-Fabre (1997) explore également le concept d'apprenance, et le définit comme un apprentissage actif et constant. Similairement, Carré (2016) définit l'apprenance comme « un ensemble de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, auto dirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites » (p. 21, cité dans « Compte-rendus de lecture », 2018).

L'organisation apprenante : Définitions et caractéristiques

Depuis l'analyse de Schön (1973) des systèmes d'apprentissage (cité par Talbot et al., 2014), plusieurs définitions de l'organisation apprenante ont fait surface. La définition la plus citée reste celle de Peter Senge. Dans son ouvrage « La cinquième discipline », Senge (1990) définit l'organisation apprenante comme un lieu de travail dans lequel l'apprentissage est

motivé à continuellement accroître les compétences du personnel aux niveaux individuel, d'équipe et organisationnel, le but étant que le personnel atteigne ses objectifs souhaités. En d'autres termes, une organisation apprenante améliore les schémas de pensée innovants et les partage avec tous les membres pour créer une inspiration mutuelle pour un apprentissage mutuel et incessant dans toute l'organisation. Selon Senge (1990), l'apprentissage est intrinsèque à la vie organisationnelle, et ainsi, l'organisation apprenante est une organisation où il n'est pas possible de ne pas apprendre. La définition de Senge révèle également que l'organisation apprenante doit être un concept aspirant et directeur pour les initiatives de changement. Pareillement, Hodgkinson (2000) attribue une qualité d'aspiration motivante au concept d'organisation apprenante. Dans le même ordre d'idées, Wheatley (1992) présente l'organisation apprenante non comme une réalité objective, mais plutôt comme un principe organisateur. Di Bella (1995) perçoit plutôt l'organisation apprenante comme un type particulier ou encore une forme idéale d'une organisation.

Pour Reynolds et Ablett (1998), l'organisation apprenante est un lieu où l'apprentissage change le comportement de l'organisation elle-même. D'une vision similaire, Cook et Yanow (1993) pensent que l'apprentissage équivaut à une amélioration de la performance organisationnelle. Pareillement, certains auteurs décrivent l'organisation apprenante comme une organisation qui utilise l'apprentissage de tous les employés, dans le but d'un changement responsable collectif (Tjepkema et al., 2000), améliorant ainsi la performance organisationnelle (Yeo, 2006).

Similairement, certaines définitions considèrent l'organisation apprenante comme étant associée aux capacités de création, d'intégration et d'application des connaissances et compétences, rendant ainsi les organisations compétitives (Slater et Narver, 1995), ainsi que créant du savoir et facilitant l'innovation (Gerras, 2002). Garvin (1993) offre une définition similaire. Selon lui, l'organisation apprenante est une entreprise compétente pour créer,

acquérir, transférer des connaissances ; celle-ci modifie ainsi les comportements afin de refléter de nouvelles idées.

Selon Di Bella (1995), l'organisation apprenante est une organisation en constante évolution étant donné le changement qui se réalise étape par étape. Dans cette lignée, Ortenblad (2004) décrit les organisations présentant certains des attributs des organisations apprenantes ou étant à des stades précoces de développement comme des « organisations d'apprentissage partiel ». Similairement, Hitt (1995) décrit l'organisation apprenante comme une organisation qui devient de plus en plus intelligente, c'est-à-dire, le QI organisationnel augmentant continuellement.

Cité par O'Keefe (2002), Dodgson (1993) définit l'organisation apprenante comme une organisation qui adopte délibérément des structures et des stratégies encourageant l'apprentissage. Similairement, d'autres auteurs notent que les organisations apprenantes sont dotées de structures flexibles et organiques, d'une culture entrepreneuriale, ainsi que d'un leadership facilitateur (Ellinger et al., 1999). Edmondson (2012) affirme également que le leadership est crucial afin de soutenir et permettre un environnement d'apprentissage.

Pour Arnaud et al. (2020), une organisation apprenante a dix traits caractéristiques clés. La première repose sur le droit à l'erreur et l'importance de l'expérimentation. La seconde exprime que la prise de décision se base sur une approche participative. Ensuite, la troisième caractéristique de l'organisation apprenante est que le système d'information maximise la responsabilisation, la compréhension, ainsi que l'initiative en organisation. La quatrième repose sur l'importance des audits pour renseigner sur les performances ainsi que pour mieux comprendre les mécanismes économiques. Plus encore, comme cinquième caractéristique, les auteurs relatent que les échanges internes sont favorisés et favorables pour l'exploitation, la capitalisation, ainsi que l'exploration des savoirs. La sixième caractéristique proposée par Arnaud et al. (2020) est la flexibilité de la rémunération, visant à récompenser

les performances dans le sens des valeurs et objectifs souhaités. Ensuite, la septième caractéristique repose sur l'importance de la culture de la rétroaction. La huitième distinction de l'organisation apprenante est que l'apprentissage se produit également par des échanges entre entreprises. La neuvième est que l'entreprise favorise un climat d'apprentissage et d'expérimentation. Finalement, la dixième caractéristique relatée par Arnaud et al. (2020) est que chaque individu dans l'organisation dispose de possibilités d'auto-développement, visant à favoriser une logique de confiance stimulant l'innovation.

En somme, bien que les perspectives des auteurs soient différentes dans leur orientation, celles-ci se rejoignent sur certains aspects. Entre autres, les auteurs sont d'accord pour affirmer que les organisations ont la capacité d'apprendre, tout comme les individus. Également, ils se rejoignent sur l'idée que l'apprentissage se produit à plusieurs niveaux, soit aux niveaux individuel, collectif, organisationnel, structurel, ainsi que systémique.

L'organisation apprenante : Composantes

Pour être une organisation apprenante, un certain nombre de facteurs doivent être développés pour favoriser l'apprentissage interne et externe, afin que le personnel puisse s'adapter aux changements en cours.

Tel que mentionné précédemment, Senge (1990), dans son livre « La cinquième discipline », indique que les éléments de base pour construire une organisation apprenante se composent de cinq disciplines « d'apprentissage », notamment la maîtrise personnelle, la vision partagée, les modèles mentaux, l'apprentissage en équipe, ainsi que la pensée systémique. Chacune des cinq disciplines représente un ensemble de pratiques continues pour les individus et les équipes dans les organisations. La maîtrise personnelle fait allusion à l'apprentissage personnel, qui est le point de départ pour être une organisation apprenante. Un individu doit se forcer à être un apprenant constant selon ses besoins et ses visions

personnels, afin d'étendre sa capacité à créer des résultats de travail efficaces au sein de l'organisation. Ensuite, les modèles mentaux sont une discipline qui représente la perception et la compréhension holistiques d'un individu de son travail, ainsi que la capacité de créer une interconnexion entre les emplois de l'organisation. La vision partagée met l'emphase sur un objectif commun. Cette discipline relate que les individus nourrissent un sentiment d'engagement dans un groupe en développant des images partagées de l'objectif qu'ils cherchent à créer collectivement, ainsi que les pratiques directrices permettant d'y arriver. Plus encore, l'apprentissage en équipe est une discipline d'interaction de groupe. Grâce à des techniques telles que le dialogue et la communication, les équipes transforment leur pensée collective. Finalement, la pensée systémique est le mécanisme central de l'organisation apprenante. La pensée systémique permet d'étudier les interrelations plutôt que les éléments individuels et d'observer les processus de changement, permettant ainsi de voir les phénomènes dans leur intégralité. En effet, le développement des cinq disciplines dans leur ensemble est crucial, et c'est la pensée systémique qui les fait fonctionner en harmonie.

En effet, bien que d'autres cadres théoriques englobant l'implantation de l'organisation apprenante existent, l'approche de Senge est la plus connue, raison pour laquelle ses composantes sont présentées brièvement dans cette section pour introduire le concept. La théorie de Senge sera relatée de manière plus exhaustive dans la deuxième partie de ce travail dirigé, de même que pour les autres cadres théoriques existants.

Problématique

Il est évident que les organisations sont attirées par l'idée de l'organisation apprenante. En effet, dans une recherche conduite par Reynolds et Ablett (1998) sur un échantillon de 60 organisations ayant implanté une philosophie d'organisation apprenante sur

leur lieu de travail, 84 % de celles-ci jugent que l'organisation apprenante signifie un apprentissage organisationnel amélioré conduisant à une meilleure réponse au changement. Toutefois, plusieurs enjeux sont à considérer lors de la volonté d'implantation de ce type d'organisation.

Entre autres, une compréhension incomplète du concept d'organisation apprenante par manque de clarté dans la rhétorique est susceptible de mener à des obstacles d'implantation et de mise en œuvre (Reynolds et Ablett, 1998). En effet, il ressort de l'étude de Reynolds et Ablett (1998) que les obstacles d'implantation ne résident pas seulement dans la mise en œuvre de l'organisation apprenante, mais aussi dans la compréhension du concept-même. Cela fait en sorte qu'une proportion considérable des organisations estiment avoir adopté le concept, sans que ce ne soit le cas, ce qui peut être problématique, puisqu'elles sont incapables de reconnaître où elles en sont dans le processus ni si elles se sont engagées sur la bonne voie. Ainsi, l'absence d'un concept clairement défini, ainsi qu'une analyse vague des processus impliqués, peuvent inciter les organisations à accepter des interventions qui promettent un avantage concurrentiel comme étant l'organisation apprenante, mais finir par être déçues.

De plus, il est démontré que les problèmes d'implantation de l'organisation apprenante résultent de structures organisationnelles trop rigides et de gestionnaires ayant une connaissance limitée du potentiel de la technologie pour soutenir l'apprentissage (Reynolds et Ablett, 1998). L'échec de la mise en place d'une organisation apprenante peut également être le résultat de systèmes traditionnels d'audit et de contrôle qui découragent l'expérimentation conduisant à l'apprentissage en organisation. D'autant plus, les systèmes traditionnels sont susceptibles d'impliquer un apprentissage impliquant peu de réflexion et étant individuel, plutôt que concerté dans les organisations, rendant difficile la mise en pratique du concept.

De surcroît, Senge et al. (2011) mentionnent trois défis majeurs qui empêchent l'implantation réussie du concept d'organisation apprenante, soit les défis de l'initiation du changement, les défis du maintien de l'élan, ainsi que les défis de reconcevoir et de repenser.

Selon les auteurs, les défis de l'initiation du changement se développent dès qu'un groupe pilote commence à mener son travail de manière inhabituelle. Parmi ceux-ci, on constate le défi du contrôle du temps, qui se présente lorsque les individus impliqués ont besoin de suffisamment de flexibilité pour consacrer du temps à la réflexion et à la pratique. Le défi d'un encadrement et d'un soutien inadéquats font également partie des défis de l'initiation du changement expliqués par Senge et al. (2011). Également, le défi de la pertinence pour le changement se présente lors de l'initiation du changement en entreprise. Il est ainsi important de démontrer pourquoi le développement des capacités d'apprentissage est pertinent pour les objectifs commerciaux. Enfin, parmi les défis de l'initiation du changement, on peut constater le défi de la clarté et de la cohérence de la gestion. Celui-ci est notamment visible étant donné l'inadéquation entre le comportement et les valeurs adoptées dans l'organisation.

Ensuite, les défis du maintien de l'élan mentionnés par Senge et al. (2011) se présentent au sein d'une équipe pilote lorsqu'elle réussit rapidement. On constate notamment le défi de la peur et de l'anxiété, défis survenant notamment des préoccupations déclenchées par de faibles niveaux de confiance parmi les membres du groupe pilote. Ensuite, le défi de l'évaluation négative de progrès est aperçu lorsqu'il y a déconnexion entre les méthodes traditionnelles de l'organisation pour mesurer le succès et les réalisations d'un groupe pilote. Plus encore, Senge (2011) explique que le défi de l'isolement et de l'arrogance fait également partie des défis du maintien de l'élan. Celui-ci apparaît lorsque les individus croyants du groupe pilote affrontent leurs homologues non-croyants du reste du système organisationnel, ce qui crée ainsi des frictions.

Pour finir, selon Senge (2011), les défis de reconcevoir et de repenser se présentent lorsque les initiatives de changement gagnent en crédibilité et se heurtent aux pratiques déjà établies dans l'organisation. D'abord, on remarque le défi de la structure de gouvernance en vigueur. En effet, la demande de plus d'autonomie pour agir en accord avec les structures de pouvoir et de responsabilité existantes peut pousser à des conflits et une fragmentation interne. Ensuite, le défi de la diffusion se présente, notamment l'incapacité à transférer les connaissances au-delà des frontières organisationnelles. Finalement, on constate le défi de la stratégie et de la raison d'être de l'organisation, soit le fait de repenser l'orientation commerciale de l'organisation, sa contribution à sa communauté, ainsi que son identité.

En effet, tous ces défis font partie des obstacles que les organisations rencontrent lors de la volonté d'implantation d'une organisation apprenante sur leurs lieux de travail, défis qui seront relatés de manière plus exhaustive dans la troisième partie de ce travail dirigé. Les enjeux rencontrés peuvent effectivement empêcher l'implantation de ce concept prometteur, concept favorisant de nouvelles façons de pensée, une aspiration collective, ainsi qu'une performance organisationnelle améliorée (Senge, 1990). En effet, malgré l'importance de l'apprentissage dans les organisations et la sensibilisation de celles-ci au concept d'organisations apprenantes, de nombreuses organisations qui tentent d'initier ce concept dans leur entreprise échouent (Binesh, 2013; Hodgkinson, 2000; Reynolds et Ablett, 1998). C'est ainsi que l'objectif du présent travail dirigé est d'en exposer les différentes causes, afin de porter un regard critique sur ce concept. Quelques pistes de solution aux difficultés d'implantation seront également suggérées dans la discussion.

Méthodologie

La méthodologie utilisée dans le présent travail de recherche est l'examen et la revue de la littérature scientifique sur l'organisation apprenante. La méthode de la revue intégrative des écrits de Whitemore et Knalf (2005) a guidé cette revue de la littérature. Celle-ci permet une meilleure compréhension du phénomène étudié, analysant et synthétisant les écrits de façon rigoureuse, dans le but de proposer une conceptualisation intégrative du sujet à l'étude. Cette méthode comporte cinq étapes, notamment l'identification de la problématique, la recherche des écrits, l'évaluation des données, leur analyse, et en dernier lieu, la présentation des résultats.

En explorant les points de vue de divers auteurs, le présent travail dirigé couvrira trois dimensions. Tout d'abord, divers cadres théoriques seront explorés et présentés, représentant une toile de fond conduisant à une meilleure compréhension afin de répondre à la question de recherche. L'exposé des difficultés liées à l'implantation du concept de l'organisation apprenante suivra, visant à sensibiliser les professionnels envisageant la mise en place d'une organisation apprenante. Finalement, un regard critique de l'organisation apprenante sera exposé, permettant une remise en question de ce concept.

Les plateformes de recherche Google Scholar, ProQuest, Cairn, Z-Library, Research Gate et EbscoHost ont été utilisées pour explorer divers ouvrages et articles scientifiques sur l'organisation apprenante. La recherche a été conduite en français et en anglais pour une collecte de données plus riche. Les mots-clés choisis pour la recherche étaient, en français : « organisation apprenante », « entreprise apprenante », « apprentissage organisationnel », « défis de l'organisation apprenante », « enjeux de l'organisation apprenante », et « implantation organisation apprenante ». En anglais, les mots-clés utilisés lors de la recherche étaient « *learning organization* », « *organizational learning* », « *challenges of the learning*

organization », « *barriers to the learning organization* », « *learning organization mistakes* », « *learning organization failures* », « *implantation learning organization* ». Un total de 59 articles et ouvrages variant entre les années 1963 et 2020 a été collecté. Ceux-ci ont été sélectionnés à partir de la combinaison de mots-clés citée précédemment. Leurs références citées ont également été analysées et les références pertinentes collectées.

Partie 2.

L'implantation d'une organisation apprenante : Les divers cadres théoriques

À travers la littérature révisée, l'analyse des cadres nécessaires à la construction d'une organisation apprenante commencera par le travail de Peter Senge, figure éminente dans ce domaine. D'autres cadres théoriques employés dans la littérature sur l'organisation apprenante seront ensuite examinés, notamment le modèle 8-S de Hitt, le modèle d'apprentissage en réseaux, les pratiques de gestion des connaissances, ainsi que la création de climats et de cultures organisationnels propices à l'apprentissage.

Les cinq disciplines de Peter Senge

Tel que brièvement mentionné dans la première partie de ce travail dirigé, Senge fournit une liste de cinq disciplines interdépendantes requises pour établir une organisation apprenante (1990). Ces disciplines comprennent 1) la maîtrise personnelle, 2) les modèles mentaux, 3) la vision partagée, 4) l'apprentissage en équipe, ainsi que 5) la pensée systémique.

La maîtrise personnelle

La maîtrise personnelle fait référence au processus continu de clarification de la vision personnelle, d'exercice de l'objectivité, et d'auto-évaluation, dans le but d'atteindre un certain niveau de compétence (Senge, 1990). C'est une poursuite continue plutôt qu'une qualité atteignable. Selon l'auteur, cela implique que les individus évaluent en continu et de manière objective l'écart entre leurs compétences actuelles et souhaitées. Cela est effectué jusqu'à ce que ces compétences soient intériorisées. Plus important encore, la maîtrise personnelle est un véhicule pour la personnification de l'organisation apprenante, la personne étant l'organisation apprenante en miniature. Reece (2004) suggère également que les individus doivent faire preuve de maîtrise de soi afin d'atteindre un niveau élevé d'apprentissage et d'autoréflexion par la critique constructive et l'intention de s'assimiler à l'ensemble de l'organisation.

Similairement à la maîtrise personnelle, la maîtrise professionnelle concerne également le perfectionnement des aptitudes et des compétences afin d'atteindre un niveau élevé de compétence. De Somer et Schmidtchen (1999, cités par Talbot et al., 2014) définissent la maîtrise professionnelle comme la capacité d'exécuter des compétences, la conscience de la raison pour laquelle elles sont exécutées, la flexibilité de les exécuter dans des circonstances données, et la confiance en soi de les appliquer dans des conditions ambiguës ou risquées. La maîtrise professionnelle concerne également les apprentissages exprimés au niveau individuel, tout comme la maîtrise personnelle. Cependant, l'apprentissage généré par ces connaissances peut être vécu au niveau collectif de l'organisation, et ce, en intégrant les connaissances des dirigeants et des individus issues de la pensée critique, de l'action, de la réflexion, de la résolution de problèmes, ainsi que de la rétroaction dans les systèmes et structures organisationnels. Ainsi, selon De Somer et Schmidtchen (1999, cités par Talbot et al., 2014), en intégrant la maîtrise personnelle dans les

structures, les processus, et les systèmes organisationnels, l'idéologie de la maîtrise professionnelle peut être utilisée pour construire des organisations performantes étant en mesure de s'adapter de manière continue aux exigences de l'environnement externe.

Les modèles mentaux

Selon Senge (1990), les modèles mentaux sont les hypothèses enracinées du fonctionnement du monde et les images internes qui informent l'action. Cette discipline est axée sur le développement de la prise de conscience des attitudes et des perceptions qui influencent la pensée et l'interaction. Les modèles mentaux impliquent essentiellement l'analyse continue par un individu du développement de la pensée et de la perception (Garvin et al., 2008). L'adoption des changements se produit ainsi lorsque les membres de l'organisation développent des modèles mentaux constructifs et considèrent l'organisation comme faisant partie de leur apprentissage individuel. Ainsi, les individus peuvent acquérir plus de capacité à gouverner leurs actions et leurs décisions, en réfléchissant, en parlant et en reconsidérant continuellement ces modèles mentaux (Senge, 1990). La théorie de l'action d'Argyris et Schön (1978) prête en effet attention à la relation entre les modèles mentaux internes des individus ainsi que leur comportement ou leurs actions. Similairement, Thomas et Allen (2006) relatent que chaque modèle mental a son propre mode de compréhension, qui à son tour suggère un mode d'action.

L'un des objectifs des organisations apprenantes est de créer des modèles mentaux partagés (Senge, 1990 ; Yang et al., 2004). Pour Senge, un mécanisme de génération de modèles mentaux partagés est l'apprentissage en équipe. Fillion et Hedwig (1999, cités par Talbot et al., 2014), cependant, soutiennent que la recherche de modèles mentaux partagés peut produire une homogénéité cognitive. Selon eux, cette dernière peut entraver l'apprentissage en aliénant les points de vue non conformes, considérés comme illégitimes par

rapport aux points de vue dominants et, par conséquent, produire de la conformité au détriment de l'adaptation.

La vision partagée

La dimension de la vision partagée relate que les individus nourrissent un sentiment d'engagement au sein d'un groupe en développant des images partagées de l'objectif collectif recherché, ainsi que les pratiques directrices permettant d'y arriver (Senge, 1990). En construisant des visions partagées sur l'avenir de l'organisation, cela reflète la vision individuelle de chaque membre. Ainsi, la vision partagée se produit lorsque les cartes mentales individuelles sont alignées, le principal véhicule pour la création d'une vision partagée étant le *leader*. Ce dernier encourage le collectif à façonner une vision, plutôt que d'imposer sa propre vision aux membres de l'organisation. En ce sens, tous les membres de l'organisation sont impliqués dans la mise en œuvre d'une vision commune. La création d'une vision partagée nécessite donc une ouverture participative et un engagement entre toutes les parties concernées, guidant ainsi les individus et l'organisation à travers le changement. De plus, Senge (1990) affirme que lorsqu'il y a une véritable vision, les gens excellent et apprennent, non pas parce qu'on leur dit de le faire, mais parce qu'ils le veulent.

Similairement, Hodgkinson (2000) reconnaît dans son étude que la construction collective de la vision générerait une acceptation et un degré d'appropriation de la vision, procurant aux individus un sentiment d'appartenance. Ainsi, selon Chang et Sun (2007), en plus de promouvoir les capacités individuelles et organisationnelles, l'organisation devrait faciliter la construction de visions partagées entre les membres de tous les niveaux.

L'apprentissage en équipe

Senge soutient que l'unité d'apprentissage fondamentale dans les organisations modernes n'est pas les individus, mais plutôt les équipes (1990). Ainsi, l'organisation ne peut apprendre que si les équipes le peuvent. L'apprentissage en équipe intègre donc l'esprit de collaboration, ainsi que l'utilisation collaborative des compétences, dans le but de produire des équipes efficaces en milieu organisationnel. Senge (1990) soutient également que la notion d'apprentissage en équipe de Senge est basée sur la capacité de conversation. Plus précisément, la performance et l'apprentissage du groupe dépendent de la capacité des individus à mettre de côté leurs idées préconçues et à participer au dialogue. De cette manière, la capacité d'apprentissage du groupe est considérée comme supérieure à la capacité d'apprentissage de n'importe quel individu (Yang et al., 2004). Teare et Dealtry (1998), de leur côté, démontrent un certain désavantage à l'apprentissage d'équipe, soulignant que les individus peuvent se sentir obligés de travailler en équipe, même lorsque le travail requis peut être mieux effectué de manière indépendante. Bien que la littérature portant sur les environnements d'apprentissage facilitant ou entravant l'apprentissage en équipe soit moindre, Belbin (1981) relate que les équipes cohésives sont idéalement composées de six membres. Il explique que lorsque les équipes sont plus petites, elles peuvent devenir vulnérables aux changements nominaux affectant leur cohésion. Lorsqu'elles sont plus grandes, il y a une tendance à la concurrence lors des discussions, à cause de monologues continus ou d'interruptions.

La pensée systémique

Selon l'approche de Senge (1990), la pensée systémique est la pierre angulaire de l'organisation apprenante. Il s'agit d'un cadre conceptuel permettant une vue d'ensemble, plutôt que la concentration sur les types de relations linéaires de cause à effet. La pensée

systemique permet ainsi aux individus de prendre conscience de l'organisation dans son ensemble ainsi que des individus au sein de l'organisation. Selon Hodgkinson (2000), la pensée systémique facilite ainsi l'interaction collaborative entre les membres de l'organisation et, plus encore, entre les organisations. La pensée systémique intègre les quatre autres disciplines de Senge pour former un système complet. Sans la pensée systémique, les quatre autres disciplines seraient isolées. Elle permet d'étudier les interrelations plutôt que les éléments individuels et d'observer les processus de changement, afin de voir les phénomènes dans leur intégralité. Nair (2001) soutient que les gestionnaires qui considèrent les organisations comme des systèmes pensants sont plus enclins à remettre en question les pratiques et à encourager l'expérimentation et la créativité.

La littérature étudiée démontre que la théorie de la pensée systémique facilite l'apprentissage. L'étude de Zulauf (2007), par exemple, révèle que les étudiants appliquant la théorie de la pensée systémique sont capables d'examiner la manière dont leurs propres actions ont contribué à une question ou à un problème, et peuvent ainsi lier leur prise de décision aux conséquences, identifier les retards dans un système et éviter de blâmer les autres.

En somme, le cadre théorique offert par Senge (1990) rassemble les différentes dimensions de l'apprentissage au sein et par les organisations, et attire notre attention sur l'importance d'intégrer les différentes disciplines afin d'obtenir un résultat cohérent. Cette intégration est réalisable grâce à la pensée systémique.

Le modèle 8-S de Hitt (adapté du modèle 7-S de McKinsey)

On note à travers la littérature que les idées novatrices de Senge ont été développées par d'autres partisans de l'organisation apprenante. Hitt (1995), par exemple, adopte

également une vision systémique de l'apprentissage au sein des organisations. Il augmente toutefois cette focalisation en tenant compte de certaines composantes stratégiques, structurelles, et processuelles accélérant l'apprentissage. En effet, Hitt (1995) adapte le cadre théorique 7-S de McKinsey, les 7 « S » étant : *shared values* (valeurs partagées) ; *style* (style) ; *strategy* (stratégie) ; *structure* (structure) ; *staff* (personnel) ; *skills* (compétences) ; et *systems* (systèmes). Hitt (1995) y inclut cependant un huitième élément, *synergistic teams* (équipes synergiques), transformant ainsi le cadre 7-S en un cadre 8-S pour décrire une organisation apprenante (voir la figure ci-dessous). Avec ces huit éléments devant être alignés pour permettre l'apprentissage dans toute l'organisation, ce cadre modifié fournit une vue systémique de l'organisation apprenante.

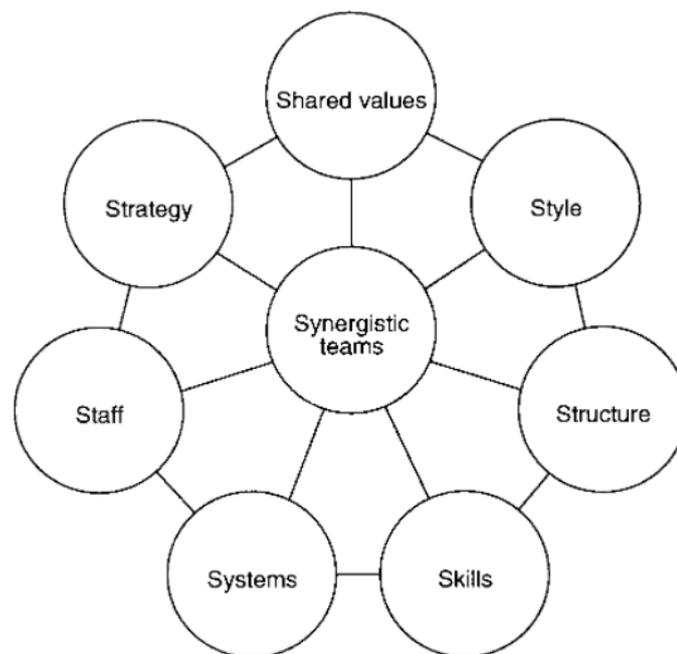


Figure adaptée du modèle 7-S de McKinsey (Hitt, 1995)

S1. Les valeurs partagées (*shared values*)

Selon Hitt (1995), les valeurs partagées reflètent la culture d'une organisation, qu'elles soient explicites ou implicites. D'après l'auteur, les organisations saines sont celles qui ont

une congruence entre les valeurs adoptées et le comportement quotidien des membres de l'organisation. Les principales valeurs partagées dans les organisations traditionnelles sont l'efficacité et l'efficacité, également suivies par l'excellence et le renouvellement. Hitt (1995) s'appuie sur la définition de Senge de l'organisation apprenante, en relatant que le renouvellement organisationnel fait référence à la capacité d'une organisation à créer un cadre où l'innovation continue, l'adaptation et la renaissance peuvent se produire.   leur tour, ces dernières nécessitent une réévaluation constante des valeurs et de l'identité organisationnelles (Filion et Hedwig, 1999, cités par Talbot et al., 2014). En effet, une organisation apprenante détient une culture favorisant le dialogue, la rétroaction, la réflexion, le partage des connaissances, le questionnement et l'expérimentation (Goh, 1998 ; Senge, 1990). Ainsi, selon Schein (1996), la création ainsi que le maintien de valeurs partagées, représentant la culture, permettent à l'organisation de fonctionner de manière efficace et de se développer malgré l'évolution des circonstances.

S2. Le style de leadership (*style*)

Les organisations apprenantes ont besoin à la fois de leadership et de suivi.

L'implantation d'une organisation apprenante repose donc sur les efforts des dirigeants. En effet, Hitt (1995) considère les dirigeants des organisations apprenantes comme des concepteurs organisationnels. Ceux-ci créent des environnements où l'apprentissage peut s'épanouir. De plus, en responsabilisant le personnel, ils agissent comme des catalyseurs pour l'apprentissage individuel au sein des organisations. En effet, les dirigeants responsabilisent le personnel non seulement en cultivant une vision partagée comme le relate Senge (1990), mais également en fournissant des ressources et en déléguant des pouvoirs (Hitt, 1995). Garvin et al. (2008), eux, soutiennent que les dirigeants favorisent l'apprentissage des trois manières suivantes. La première repose sur leur écoute active des employés et leur encouragement du

débat et du dialogue. La seconde met en évidence leur renforcement du transfert de connaissances et de la réflexion. La troisième repose sur la démonstration des dirigeants d'un engagement envers l'apprentissage. O'Keeffe (2002) et McGill et al. (1992) soutiennent que l'implantation d'une organisation apprenante nécessite des dirigeants capables de développer leur maîtrise personnelle, de recadrer les problèmes, ainsi que d'encourager le personnel à développer une vision systémique de l'organisation. Selon Filion et Hedwig (1999), la création d'une organisation apprenante peut ainsi être vue comme un exercice volontariste qui nécessite l'existence de dirigeants et de subordonnés volontaires pour se réaliser.

S3. La stratégie (*strategy*)

L'apprentissage est une composante consciente et délibérée de la stratégie dans une organisation apprenante (O'Keeffe, 2002). Des stratégies et des politiques sont alors élaborées dans le cadre d'un processus d'apprentissage combinant la recherche et l'examen. Cette stratégie d'approche d'apprentissage suppose que l'organisation sait si la stratégie actuelle fonctionne ou doit être modifiée. Ainsi, l'apprentissage stratégique se produit lorsque les objectifs et les moteurs de changement existants ne correspondent plus aux défis externes. Selon O'Keeffe (2002), dans une organisation apprenante, les employés sont impliqués dans le travail stratégique. En effet, ceux-ci ne sont pas seulement impliqués dans l'identification des moteurs stratégiques nécessaires pour développer les capacités d'apprentissage, mais sont également activement impliqués dans l'élaboration de politiques organisationnelles.

S4. Les structures habilitantes (*structure*)

Dans la littérature, les structures centralisées ne sont pas considérées comme produisant les environnements d'apprentissage appropriés associés à l'organisation apprenante (Hitt, 1995; Ortenblad, 2004). En effet, celles-ci ne fournissent pas aux individus une image

de l'organisation dans son ensemble et peuvent ainsi conduire à l'émergence de systèmes politiques qui entravent l'apprentissage organisationnel. Inversement, les structures organisationnelles avec moins de niveaux de gestion sont considérées comme encourageant l'innovation et l'apprentissage au sein des organisations.

Les structures organisationnelles façonnent et sont façonnées par l'apprentissage (Hitt, 1995; Ortenblad, 2004). En effet, détenir de l'adaptabilité et de la flexibilité dans les structures d'une organisation encourage l'apprentissage, alors qu'en même temps les organisations ont besoin d'apprendre pour que les structures organisationnelles restent flexibles et adaptables. En ce sens, les auteurs définissent la relation entre l'apprentissage et la structure organisationnelle comme une relation symbiotique.

S5 et S6. Le personnel et les compétences (*staff and skills*)

Selon Hitt (1995), l'organisation apprenante exige des compétences différentes de la part du personnel que celles requises dans les organisations traditionnelles. Cette différence peut s'expliquer par l'accent mis sur l'apprentissage ou l'acquisition et le développement des savoirs. En effet, dans les organisations traditionnelles, on se concentre sur la sélection d'individus sur la base de leurs connaissances dans un domaine particulier ainsi que de toute expérience pertinente. La connaissance est donc comprise comme étant un produit à exploiter. Différemment, dans les organisations apprenantes, la sélection des personnes est basée sur leurs capacités démontrées à apprendre, plutôt que sur ce qu'elles savent. Ainsi, la capacité d'apprendre de ses erreurs et de savoir apprendre, surtout dans des contextes de travail en équipe, sont considérés comme des atouts précieux que le personnel apporte au lieu de travail et à l'organisation dans son ensemble. Additionnellement, Thomsen et Hoest (2001) suggèrent que ces compétences sont perfectionnées grâce à des occasions d'apprentissage

continues et de perfectionnement personnel en milieu de travail. L'apprentissage est ainsi considéré comme un processus.

S7. Les systèmes de mesure (*systems*)

Les systèmes de mesure traditionnels pour évaluer l'apprentissage dans les organisations ont principalement servi à évaluer l'effet de l'apprentissage sur la performance financière (Hitt, 1995). Certaines études, par exemple, se sont préoccupées de mesurer les effets de l'apprentissage sur les organisations en liant l'apprentissage aux retours sur investissement, aux retours sur capitaux propres ou aux actifs, afin de convaincre les gestionnaires à se diriger vers l'implantation d'une organisation apprenante. En effet, se concentrer uniquement sur les résultats financiers peut conduire à négliger les facteurs opérationnels tels que la satisfaction client, l'innovation organisationnelle, les processus internes, etc.

Hitt (1995) suggère que l'approche *Balanced Scorecard* de Kaplan et Norton (1992, cités par Hitt, 1995) est une approche adaptée à l'organisation apprenante en raison de sa focalisation sur les systèmes. S'en inspirant, Hitt (1995) propose un tableau de bord équilibré utilisant trois indicateurs critiques de succès pour souligner et mesurer l'excellence, le renouvellement organisationnel, ainsi que la performance financière. En employant ces mesures, Hitt (1995) combine une panoplie d'éléments contribuant au succès organisationnel en mettant l'accent sur l'apprentissage et l'amélioration.

S8. Les équipes synergiques (*synergy*)

Selon Hitt (1995), les équipes synergiques sont un élément fondamental dans l'organisation apprenante, puisque celle-ci tire son pouvoir d'adaptation et d'apprentissage d'équipes performantes.

Katzenback et Smith (1993) distinguent deux types d'équipes : 1) le groupe de travail, qui est une équipe à faible synergie ne parvenant pas à capitaliser sur l'intelligence collective en raison de pratiques de communication sporadiques et inefficaces, ainsi que 2) l'équipe performante, équipe synergique apte à la communication et capable d'exploiter l'intelligence collective du groupe. La différenciation entre ces deux types d'équipe peut s'expliquer par la nature du travail, le stade de développement de l'équipe, ainsi que la qualité des communications de l'équipe. En effet, les organisations apprenantes sont composées du seconde type d'équipe, soit l'équipe performante ou synergique.

En somme, selon le modèle S-8 de Hitt (1995), lorsqu'ils sont alignés et en cohésion, ces huit éléments précédemment relatés, notamment les valeurs partagées, le style de leadership, la stratégie, les structures habilitantes, le personnel, les compétences, les systèmes de mesure, ainsi que les équipes synergiques, permettent un apprentissage efficace au sein d'une organisation apprenante.

Le modèle d'apprentissage en réseaux

Garvin (1993) soutient que la construction d'organisations apprenantes nécessite l'ouverture de frontières physiques et symboliques pour stimuler l'échange d'idées. Selon lui, les frontières, lorsque laissées intactes, encouragent l'isolement et la thésaurisation des connaissances. Ces frontières peuvent être surmontées en encourageant l'échange interne d'informations au sein d'une organisation, notamment entre les unités internes et les départements (Pedler et al., 1991, cités dans Talbot et al., 2014). Cela peut être effectué en augmentant le réseautage, les opportunités de travail collaboratives, ainsi que la fourniture de commentaires suite à de telles interactions.

Similairement, selon Teare et Dealtry (1998), les réseaux d'apprentissage auto-organisés opérant au sein et autour des organisations sont des éléments importants au fonctionnement des organisations apprenantes. En effet, selon O'Keeffe (2002), les réseaux d'apprentissage sont des équipes opérant à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation, présentant non seulement des moyens de combiner les connaissances existantes d'un groupe, mais également les capacités à créer de nouvelles connaissances. Ces réseaux fonctionnent dans des conditions de confiance et répondent aux besoins de conseil et de communication des membres de l'organisation. En facilitant les interrelations entre les parties d'une organisation ainsi que la collaboration entre les organisations, la pensée systémique donne l'impulsion à la culture et à l'activité du réseau. En effet, des liens interorganisationnels et des opportunités de mise en réseau peuvent être établis par le biais d'activités telles que des conférences, des échanges et des exercices de formation conjoints.

Dans l'ensemble, selon Pedler et Aspinwall (1998, cités dans Talbot et al., 2014), le réseautage et la collaboration externe favorisent une éthique d'apprentissage et présentent des sources alternatives d'apprentissage et d'acquisition de connaissances.

Le modèle de gestion des connaissances

De nombreux chercheurs, tels que Pemberton et Stonehouse (2000) sont d'avis que la connaissance est la pierre angulaire de l'avantage concurrentiel dans les organisations. Il est ainsi difficile de bien comprendre l'apprentissage au sein des organisations sans tenir compte des connaissances, ainsi que comment celles-ci sont gérées, générées, synthétisées et créées.

La connaissance peut être considérée comme un processus et comme un produit. En effet, ce concept a de nombreuses interprétations. Pour Davenport et Prusak (2000), les connaissances sont un mélange évolutif d'expériences, de valeurs et d'informations contextuelles qui fournissent un cadre pour évaluer et intégrer de nouvelles informations et

expériences. Nonaka et Takeuchi (1995), eux, discutent des deux dimensions de la création de connaissances, notamment les dimensions ontologique et épistémologique. La dimension ontologique est une perspective selon laquelle la connaissance est créée uniquement par des individus, l'organisation fournissant le contexte dans lequel le processus de création de connaissances se produit. La dimension épistémologique utilise la distinction de Polanyi (1966, cité dans Nonaka et Takeuchi, 1995) entre connaissances tacites et explicites. Les connaissances tacites sont souvent intangibles et difficiles à formaliser et à communiquer ; elles sont liées à des perspectives personnelles, des émotions, des expériences et des valeurs individuelles. Inversement, les connaissances explicites sont liées à la pensée rationnelle et sont plus facilement saisies, codifiées et communiquées. En effet, le modèle dynamique de création de connaissances de Nonaka et Takeuchi (1995) suggère que la connaissance humaine est créée et élargie par l'interaction sociale entre les connaissances tacites et explicites, processus appelé la conversion des connaissances. Nonaka et Takeuchi proposent le modèle SECI, qui articule quatre modes de conversion des connaissances, soit la socialisation, l'externalisation, la combinaison, ainsi que l'internalisation. La socialisation représente le partage de connaissances tacites par la conversation, l'observation, la pratique et l'expérience partagée. L'externalisation permet d'articuler des connaissances tacites sous des formes explicites, des concepts, des métaphores, et des hypothèses. La combinaison représente la systématisation des concepts dans un système de connaissances, à travers des médias tels que les documents et la technologie de l'information. Finalement, l'internalisation est l'apprentissage par la pratique grâce à l'intériorisation des expériences de socialisation, d'externalisation et de combinaison. Selon le modèle SECI, ces quatre processus transformationnels représentent les différentes interactions nécessaires à la capture et au partage des connaissances tacites et explicites (Nonaka et Takeuchi, 1995).

En somme, l'intégration de principes solides de gestion des connaissances dans une organisation est une caractéristique clé de la construction d'une organisation apprenante. Il est également à noter que, selon Pemberton et Stonehouse (2000), quelle que soit la stratégie de gestion des connaissances adoptée par les organisations pour faciliter l'apprentissage au sein d'une organisation, il faut veiller à ce que cette stratégie soit alignée sur les valeurs, les normes et les préférences organisationnelles en matière de partage des connaissances afin de viser la réussite.

Une approche axée sur la culture et le climat d'apprentissage

À travers la littérature sur l'organisation apprenante, un thème récurrent est l'idée de mettre en place certains ensembles de conditions préalables organisationnelles facilitant l'apprentissage. Celles-ci sont souvent décrites en termes de culture, de climat ou d'environnement soutenant ou inhibant l'apprentissage (Schein, 1996).

Bien qu'il existe des définitions variées de la culture organisationnelle à travers la littérature, ces définitions ont certains points communs. La définition de Schein (1996) du concept saisit ces points communs en identifiant trois éléments fondamentaux de la culture organisationnelle, notamment 1) les éléments visibles (artefacts), 2) les règles énoncées, les valeurs et le comportement attendu (valeurs adoptées), ainsi que 3) les hypothèses ancrées sur la vision du monde (hypothèses et valeurs adoptées). Pour l'auteur, la culture organisationnelle est ainsi fondée sur une base matérielle mais également immatérielle.

Selon Garvin (1993), l'élément fondateur du développement d'une capacité d'apprentissage est de favoriser un environnement ouvert et de soutien. Garvin (1993) explique que ce type d'environnement détient plusieurs avantages. D'abord, l'auteur relate qu'un tel environnement fournit une sécurité psychologique. Ainsi, les individus n'ont pas peur d'y poser des questions, admettent avoir fait des erreurs et peuvent être en désaccord

avec leurs pairs ou des figures d'autorité. Plus encore, l'auteur suggère qu'un tel environnement encourage une appréciation de la différence. En effet, l'apprentissage dans les organisations apprenantes se produit lorsque les gens sont exposés à des visions du monde alternatives, l'exposition à de nouveaux paradigmes servant de revigorant aux apprenants et encourageant de nouvelles réflexions. Ensuite, selon Garvin (1993), ce type d'environnement est ouvert aux nouvelles idées. Les environnements d'apprentissage de soutien encouragent la prise de risques et la découverte d'approches novatrices aux problèmes. Finalement, selon l'auteur, ce type d'environnement donne du temps à la réflexion. En effet, à cause des délais, des horaires de travail chargés et de ses contraintes de temps associées, les capacités à penser de manière analytique et créative, à apprendre des expériences vécues et à identifier les problèmes sont souvent diminuées. C'est ainsi que les environnements d'apprentissage de soutien offrent du temps afin de pouvoir fournir des examens réfléchis de la performance personnelle et des processus organisationnels.

La littérature sur les organisations apprenantes met également l'accent sur la facilitation de l'apprentissage organisationnel en offrant un climat d'apprentissage. Ce dernier est souvent exprimé en termes de rôle de directeur ou de gestionnaire pour encourager l'apprentissage à partir de diverses activités (Senge, 1990), ainsi que pour créer des conditions dans lesquelles les gens peuvent interagir plus librement, échanger des idées et valoriser l'apprentissage (Pedler et Aspinwall, 1998, cités dans Talbot et al., 2014). Plus encore, selon Pedler et Aspinwall (1998, cités dans Talbot et al., 2014), les climats d'apprentissage sont caractérisés comme des environnements où un dialogue ouvert et fructueux peut avoir lieu, les erreurs étant considérées comme des opportunités d'apprentissage. L'apprentissage devient ainsi le résultat du climat et des efforts de soutien des gestionnaires. En effet, les bons ensembles de normes et de valeurs organisationnelles de soutien doivent exister dans les modèles mentaux partagés de l'organisation, afin qu'un climat d'apprentissage soit résilient.

Ce climat d'apprentissage ne doit toutefois pas être imposé par des structures formelles. Au contraire, selon Ortenblad (2004), l'organisation offre un espace pour l'apprentissage individuel qui est encouragé plutôt que contrôlé, à travers le caractère facilitateur de ses structures et processus.

Synthèse des cadres théoriques de l'organisation apprenante

En guise de synthèse, la littérature analysée suggère que l'implantation et la construction d'une organisation apprenante nécessite un cadre à perspectives multiples, reconnaissant les composantes cognitives, individuelles, sociales, culturelles, technologiques et structurelles requises pour la création d'une telle entreprise.

Selon l'approche de Senge (1990), la construction d'une organisation apprenante nécessite un état d'esprit organisationnel sous la forme de maîtrise personnelle, de modèles mentaux, d'une vision partagée, d'un apprentissage en équipe, ainsi que d'un sentiment de connectivité dérivé de la pensée systémique.

Pour Hitt (1995), combiner la vision systémique en alignant certaines composantes stratégiques, structurelles, et processuelles, notamment les valeurs partagées, le style de leadership, la stratégie, les structures habilitantes, le personnel, les compétences, les systèmes de mesures, ainsi que les équipes synergiques, accélérerait l'apprentissage et guiderait l'organisation à travers le changement.

Selon Pedler et Aspinwall (1998, cités dans Talbot et al., 2014), le réseautage et la collaboration externe favorisent une éthique d'apprentissage et présentent des sources alternatives d'apprentissage et d'acquisition de connaissances.

Pour Pemberton et Stonehouse (2000) et d'autres, la gestion des connaissances permet la capture, l'assimilation et la distribution des connaissances implicites et explicites afin que

l'organisation puisse apprendre collectivement. La connaissance est ainsi la pierre angulaire de l'avantage concurrentiel dans les organisations.

Finalement, Garvin (1993) souligne qu'offrir une culture et un climat organisationnels favorables facilite l'apprentissage, en fournissant une sécurité psychologique, en encourageant une appréciation de la différence, en promouvant l'ouverture aux nouvelles idées, ainsi qu'en offrant du temps à la réflexion.

Partie 3.

L'organisation apprenante : Les défis d'implantation

Étant donné les nombreux avantages qu'offre l'organisation apprenante, il est évident que de nombreuses entreprises sont tentées d'instaurer cette philosophie sur leurs lieux de travail. En effet, l'organisation apprenante est considérée comme étant le modèle le plus abouti en termes d'agilité, puisque ce concept valorise les compétences individuelles, collectives et organisationnelles au rang d'enjeu social et économique (Arnaud, 2019). L'organisation apprenante permet à ses membres de devenir, chacun à leur niveau, acteurs de changement avec la capacité d'agir sur les systèmes et les structures dont ils font partie. Ainsi, l'organisation en totalité participe au développement d'une culture du changement.

L'organisation apprenante intègre l'innovation, la flexibilité et l'agilité pour s'adapter en permanence au besoin d'apprendre, représentant ainsi un changement d'état d'esprit de l'entreprise. De par ses nombreux avantages, tels que son adaptation aux changements, sa conservation d'un avantage concurrentiel, ainsi que sa génération d'une meilleure performance et d'une meilleure pérennité organisationnelles, l'organisation apprenante est en effet un idéal à atteindre par les entreprises (Reynolds et Ablett, 1998).

Toutefois, plusieurs enjeux sont à considérer lors de la volonté d'implantation de ce type d'organisation. En effet, douze obstacles majeurs ressortent de la littérature sur l'organisation apprenante, notamment le défi d'une compréhension incomplète du concept, le défi de systèmes traditionnels trop rigides, ainsi que dix grands défis supplémentaires regroupés par Senge et al. (2011) en trois différentes catégories, notamment les défis de l'initiation du changement, les défis du maintien de l'élan, ainsi que les défis de reconcevoir et de repenser.

Le défi d'une compréhension incomplète du concept

Tout d'abord, certains auteurs expliquent que le manque de clarté dans la rhétorique de l'organisation apprenante pousse à une compréhension incomplète du concept, ce qui peut représenter un obstacle d'implantation et de mise en œuvre (Reynolds et Ablett, 1998). Ce manque de clarté provient tout d'abord du fait que de par la nouveauté relative du concept, différentes définitions et visions de celui-ci existent, créant un manque de consensus clair sur le sujet, ce qui rend ainsi l'organisation apprenante peu palpable et difficile à comprendre.

Les auteurs expliquent que la compréhension incomplète du concept fait en sorte qu'une proportion considérable des organisations estiment avoir adopté le concept, sans que ce ne soit le cas (Reynolds et Ablett, 1998; Garavan, 1997; Dodgson, 1993; Poell et Tijmensen, 1996). Cela devient problématique puisque ces entreprises sont incapables de reconnaître si elles se sont engagées sur la bonne voie ni de savoir où elles en sont dans le processus. De ce fait, l'absence d'un concept clairement défini de l'organisation apprenante, ainsi qu'une analyse vague des processus qui y sont impliqués, peuvent inciter les organisations à accepter des interventions impliquant l'implantation d'une organisation apprenante qui promettent un avantage concurrentiel, mais finir par être déçues.

Le défi de systèmes traditionnels trop rigides

L'organisation apprenante est un concept pouvant s'avérer délicat à mettre en place dans les milieux ayant des systèmes organisationnels traditionnels. En effet, Reynolds et Ablett (1998) relatent que l'échec de l'organisation apprenante résulte de systèmes traditionnels d'audit et de contrôle qui découragent le changement et l'expérimentation en organisation. Les auteurs décrivent les structures organisationnelles traditionnelles comme manquant de flexibilité, ainsi que les gestionnaires comment ayant une connaissance limitée du potentiel de la technologie pour soutenir l'apprentissage organisationnel, ce qui empêche l'implantation d'une organisation apprenante. En effet, les organisations traditionnelles adoptent un apprentissage individuel et impliquant peu de réflexion, plutôt qu'un apprentissage concerté par les différentes parties prenantes de l'organisation. Selon Lehoux (2017), ce genre de structures provoquent souvent un entêtement et une résistance au changement de la part des individus. Similairement, Talbot et al. (2014) soulignent que dans une organisation apprenante, le recours à l'initiative et à la créativité des employés peut remettre en question les rôles traditionnels de gestion et de leadership, ce qui entraîne ainsi une certaine résistance.

En addition au défi de la compréhension incomplète du concept, Senge et al. (2011) mentionnent trois défis majeurs qui empêchent l'implantation réussie du concept d'organisation apprenante, notamment les défis de l'initiation du changement, les défis du maintien de l'élan, ainsi que les défis de reconcevoir et de repenser.

Les défis de l'initiation du changement

Pour commencer, Senge et al. (2011) expliquent avoir été témoins de nombreux grands projets qui semblaient être initialement sur la bonne voie. Les auteurs relatent qu'il y

avait dans ces organisations des responsables hiérarchiques engagés et impliqués, avec des objectifs commerciaux clairs, ainsi qu'avec des avantages potentiels significatifs pour l'organisation dans sa globalité. Ils notent toutefois que peu de choses se réalisent à travers les premiers mois d'implantation, et que les projets sont souvent interrompus au bout de six mois. C'est ainsi que Senge et al. (2011) mettent le doigt sur les défis de l'initiation du changement, défis suffisamment forts pour empêcher le changement de se produire, presque avant même qu'elle ne commence. Leur nom vient du fait qu'ils sont toujours rencontrés aux premières étapes d'un changement organisationnel important. Ils se développent dès qu'un groupe pilote commence à mener son travail de manière inhabituelle. Ces défis regroupent quatre sous-types, notamment 1) le défi du contrôle du temps, 2) le défi d'un encadrement et d'un soutien inadéquats, 3) le défi de la pertinence pour le changement, ainsi que 4) le défi de la clarté et de la cohérence de la gestion.

Tout d'abord, **le défi du contrôle du temps** représente le manque de flexibilité et de contrôle du groupe pilote sur son temps et ses priorités (Senge et al., 2011). En effet, les personnes impliquées dans des initiatives de changement ont besoin de suffisamment de temps de réflexion et de pratique. Les individus confrontés à ce défi se sentent décousus et submergés. Ils ne peuvent pas réellement et entièrement se concentrer sur une tâche puisqu'ils sont constamment projetés sur de nouvelles. Selon les auteurs, le problème fondamental n'est pas le manque de temps en soi, mais le manque de flexibilité horaire. En effet, le temps des individus est souvent tellement consommé par des tâches et des objectifs imposés par la direction qu'ils ont peu de temps libre pour poursuivre des projets plus profitables pour l'organisation sur le long terme. Yadav et Argawal (2016) relatent également le défi du temps comme l'une des nombreuses raisons pour lesquelles une organisation peut avoir de la difficulté à se transformer en une organisation apprenante. Selon eux, chaque étape d'apprentissage est principalement une étape qui prend du temps. Ainsi, il est

primordial que les organisations puissent investir leur temps précieux vers le changement, ce qui peut être un risque en soi. De manière similaire, Garvin et al. (2008) expliquent que les environnements d'apprentissage favorables doivent accorder du temps à la réflexion. Les auteurs démontrent cependant que les capacités à apprendre de l'expérience, à penser de manière analytique et créative, et à identifier les problèmes se trouvent souvent minées par les délais, les horaires de travail chargés et les contraintes de temps organisationnelles.

Ensuite, **le défi d'un encadrement et d'un soutien inadéquats** provient du manque d'orientation cohérente et de développement de ressources internes pour guider et renforcer les capacités et compétences de l'équipe pilote (Senge et al., 2011). En effet, plus le changement organisationnel est important, plus le besoin d'orientation, d'encadrement et de soutien est important. Ainsi, si l'aide offerte aux individus est insuffisante, cela réduit l'efficacité de l'initiative de changement, empêche le développement des capacités d'apprentissage, et diminue l'enthousiasme et la volonté de chacun de s'engager, ce qui ralentit ou éteint complètement l'initiative de changement. Yadav et Agarwal (2016) notent également qu'un leadership trop passif est une barrière à la mise en place d'une organisation apprenante. Selon ces auteurs, les dirigeants doivent être présents et impliqués dans tous les aspects de l'apprentissage, afin de motiver les parties prenantes et leur donner la détermination et la confiance dont ils ont besoin pour entamer le changement. Similairement, Garvin et al. (2008) soulignent l'importance du comportement des dirigeants dans l'implantation d'une organisation apprenante. En effet, les dirigeants se doivent d'interroger et d'écouter activement les employés pour inciter au dialogue et au débat, ce qui résulte en l'encouragement des membres de l'institution à apprendre et à proposer des idées innovantes. Edmondson (2012) rejoint aussi ce point de vue en exprimant que la direction doit franchir la première étape cruciale pour soutenir et créer un environnement d'apprentissage au sein d'une organisation apprenante. Finalement, selon Pedler et Aspinwall (1998, cités dans Talbot et

al., 2014) mettent l'accent sur l'importance du rôle des directeurs et gestionnaires dans la facilitation de l'apprentissage et la motivation des membres de l'organisation, en créant des conditions dans lesquelles ils peuvent interagir plus librement, échanger des idées et valoriser l'apprentissage.

Plus encore, selon Senge et al. (2011), **le défi de la pertinence pour le changement** provient de l'absence d'une analyse de rentabilisation claire et convaincante pour le développement des capacités d'apprentissage au sein de l'organisation. En effet, au fur et à mesure que l'investissement dans l'initiative de changement augmente, les individus réalisent le degré d'engagement qui leur sera demandé. Cela exige alors qu'ils soient capables de se connecter personnellement au projet de changement. Ils doivent ainsi comprendre comment ils s'y intègrent, comment ils peuvent y contribuer, et quels bénéfices ils peuvent en tirer. Un déficit d'engagement se développe si ces besoins ne sont pas satisfaits ; les individus peuvent alors participer au projet parce qu'ils sentent qu'ils doivent le faire, mais n'y seront pas véritablement engagés. Dans le même ordre d'idées, Yadav et Agarwal (2016) considèrent que dans certains environnements, il peut y avoir un certain mépris envers l'apprentissage par certains membres de l'organisation, ne valorisant pas sa pertinence. En effet, pour qu'une organisation soit formée en tant qu'unité, les individus doivent apprendre de nouvelles informations qu'elles n'ont pas besoin d'appliquer immédiatement. Ainsi, lorsque ceux-ci ne valorisent pas la pertinence d'acquérir de nouvelles connaissances, cela peut rendre l'apprentissage organisationnel difficile dans l'ensemble. Similairement, Talbot et al. (2014) démontrent que lorsqu'il n'y a absence de sensibilisation à la pertinence au changement, cela peut engendrer un obstacle à l'implantation de l'organisation apprenante.

Enfin, **le défi de la clarté et de la cohérence de la gestion** représente l'inadéquation entre les comportements et les valeurs véhiculées, notamment pour les acteurs du changement (Senge et al., 2011). Ainsi, si les gestionnaires ne sont pas authentiques dans

leurs convictions et sincères dans leur comportement, il y aura peu de confiance du reste de l'entreprise, et par conséquent peu d'assurance menant à un changement authentique. En effet, les individus ne s'attendent pas nécessairement à la perfection, mais la sincérité est cruciale pour eux, son manque pouvant mettre en péril l'implantation du changement dans l'organisation. Dans la même lignée, Milway et Saxton (2011) expriment l'importance pour les dirigeants de démontrer leur engagement en définissant une vision et des objectifs d'apprentissage liés à l'avancement de la mission, pouvant ainsi servir de modèles aux autres membres de l'organisation.

Les défis du maintien de l'élan

Ensuite, les défis du maintien de l'élan mentionnés par Senge et al. (2011) se présentent au sein d'une équipe pilote au fur et à mesure qu'elle réussit rapidement. Parmi ceux-ci, on constate notamment 5) le défi de la peur et de l'anxiété, 6) le défi de l'évaluation négative de progrès, ainsi que 7) le défi de l'isolement et de l'arrogance.

Tout d'abord, **le défi de la peur et de l'anxiété** fait allusion à la vulnérabilité et l'inadéquation, préoccupations déclenchées par le conflit entre de faibles niveaux de confiance et des niveaux croissants d'ouverture parmi les membres du groupe pilote. En effet, selon Senge et al. (2011), le défi de la peur et de l'anxiété est le défi le plus fréquemment rencontré et le plus difficile à surmonter dans le maintien d'un changement profond au sein d'une organisation. Selon l'auteur, la peur et l'anxiété sont des réponses naturelles aux changements du niveau d'ouverture. En effet, puisque l'ouverture d'esprit exige la volonté de partager ses pensées, la volonté d'écouter ouvertement, de reconnaître l'existence de points de vue différents ainsi que de changer d'avis si nécessaire, celle-ci peut s'avérer très menaçante, car il est plus difficile pour les membres de l'organisation de s'accrocher à un sentiment de certitude. Senge et al. (2011) expliquent que ce défi se manifeste de différentes manières

parmi les individus, notamment par la négation pure et simple, par l'objection à l'ambiguïté du projet et à ses effets secondaires, par un soutien superficiel, ou encore par le silence face au projet. Similairement au défi de la peur et de l'anxiété relaté par Senge et al. (2011), Garvin (1993) mentionne qu'une des difficultés d'implantation de l'organisation apprenante est l'absence d'une sécurité psychologique dans l'environnement organisationnel. La sécurité psychologique est décrite comme un environnement sûr où les individus n'ont pas peur de poser des questions, d'admettre avoir fait des erreurs et de pouvoir être en désaccord avec leurs pairs ou des figures d'autorité.

Ensuite, **le défi de l'évaluation négative de progrès** provient lorsqu'il y a déconnexion entre les méthodes traditionnelles de mesure du succès de l'organisation et les réalisations d'un groupe pilote (Senge et al., 2011). Cet enjeu implique la manière dont les individus jugent si un nouveau projet fonctionne. En effet, de nouvelles pratiques commerciales importantes peuvent contredire l'idée derrière de nombreuses mesures traditionnelles. Ainsi, si les supérieurs hiérarchiques essaient de défendre leurs innovations en faisant valoir que les mesures traditionnelles sont erronées, cela peut être considéré comme un effort intéressé afin d'éviter la responsabilité. Similairement, Talbot et al. (2014) soulignent que les systèmes de mesure traditionnels, mesurant principalement l'effet de l'apprentissage sur la performance financière, ne sont pas des outils adaptés aux organisations apprenantes. Similairement, Thomas et Allen (2006) mentionnent qu'il y a un manque de mesures de performance pour évaluer si l'apprentissage et le changement se produisent de manière réelle ou observable au sein d'une organisation apprenante. Cela fait de ce défi un obstacle intrinsèquement complexe et ambigu pour soutenir un changement profond dans l'organisation.

Finalement, **le défi de l'isolement et de l'arrogance** apparaît lorsque les individus croyants du groupe pilote affrontent leurs homologues non-croyants du reste du système

organisationnel, ce qui résulte en des frictions au sein de l'équipe (Senge et al., 2011). En effet, plus les changements qui se produisent dans un groupe pilote sont importants, plus ils deviennent différents de la culture dominante, dans leur façon de penser et d'agir, et plus ils deviennent potentiellement menaçants pour les autres en concurrence avec eux pour l'attention et la récompense de la direction. C'est ainsi qu'on observe une division croissante qui peut se développer entre le groupe pilote et l'organisation plus large, chacun développant des points de vue différents l'un sur l'autre. Garvin (1993) mentionne le même enjeu en démontrant que l'environnement favorisant l'organisation apprenante doit avoir une culture d'appréciation de la différence. Selon lui, les organisations apprenantes doivent reconnaître la valeur des idées concurrentes ou opposées, et l'apprentissage se produit lorsque les individus sont exposés à des visions ou à des paradigmes alternatifs, ce qui encourage une réflexion nouvelle au sein de l'entreprise.

Les défis de reconcevoir et de repenser

Pour finir, selon Senge (2011), les défis de reconcevoir et de repenser se présentent lorsque les initiatives de changement gagnent en crédibilité et se heurtent aux pratiques déjà établies dans l'organisation. Les auteurs y incluent 8) le défi de la structure de gouvernance en vigueur, 9) le défi de la diffusion, ainsi que 10) le défi de la stratégie et de la raison d'être de l'organisation.

Tout d'abord, **le défi de la structure de gouvernance en vigueur** fait référence à la remise en cause de la structure de gouvernance en vigueur dans l'organisation (Senge et al., 2011). En effet, l'enjeu de la gouvernance s'observe différemment pour les groupes pilotes d'une part, et les dirigeants exécutifs d'autre part. Pour ces premiers, ce défi se manifeste sous forme de conflits avec un système de gestion existant qui, selon eux, les contraint. Pour les seconds, il s'observe comme le défi de guider la répartition ordonnée du pouvoir et de

l'autorité. Talbot et al. (2014) soulignent également ce défi. Ils expliquent que dans les organisations traditionnelles, l'autorité est souvent attribuée uniquement aux dirigeants et aux gestionnaires capables de façonner ou de créer des environnements d'apprentissage. Paradoxalement, dans les organisations apprenantes, les apprenants doivent être des participants actifs au processus d'apprentissage, notamment en posant des questions, en remettant en question des idées, en remettant en question l'autorité, en prenant des décisions ainsi qu'en prenant le contrôle de leurs propres trajectoires d'apprentissage. Ainsi, une certaine tension se crée dans l'implantation d'une organisation apprenante puisque la position des apprenants entre en conflit direct avec les environnements de commandement et de contrôle qui favorisent l'obéissance et la conformité. En effet, selon Talbot et al. (2014), l'organisation apprenante a besoin d'agents dont le rôle est de remettre en question les hypothèses sous-jacentes à des méthodes de travail éprouvées, ce qui peut représenter un défi de remise en question de la structure de gouvernance en vigueur.

Ensuite, **le défi de la diffusion** représente l'incapacité de transférer les connaissances au-delà des frontières organisationnelles, rendant ainsi difficile pour les membres de l'organisation de s'appuyer sur les succès respectifs de chacun, de franchir les limites fonctionnelles, de s'informer, et de parvenir à se comprendre mutuellement (Senge et al., 2011). Cela implique non seulement des défaillances dans la gestion des connaissances, mais également un sentiment d'isolement, de la compétitivité et de la méfiance éprouvés par les groupes de travail les uns envers les autres. On observe également que les membres de l'équipe pilote peuvent se sentir non appréciés et découragés, ayant l'impression que le reste des individus sont désintéressés par leurs réalisations. Dans son article, Henderson (1997) soulève également ce défi en exprimant que la diffusion de l'apprentissage organisationnel peut être contrainte par le rôle des membres de l'organisation. En effet, selon l'auteur, cet obstacle survient lorsque l'individu qui acquiert de nouvelles idées et connaissances est

incapable d'influencer le comportement dans l'organisation en raison de sa position hiérarchique inférieure.

Enfin, **le défi de la stratégie et de la raison d'être de l'organisation** fait référence à la difficulté de revitaliser et de repenser l'orientation commerciale de l'organisation, ainsi que sa contribution à sa communauté et son identité (Senge et al., 2011). En effet, les auteurs expliquent que lorsque des groupes pilotes réussissent à soutenir un changement pendant un certain temps, de nouvelles aspirations émergent. Au fur et à mesure que les groupes pilotes développent des capacités d'apprentissage, ils passent plus de temps à remettre en question les hypothèses de base, y compris les hypothèses sur la nature de leur entreprise et de leur marché. Ils commencent alors à se demander si ce qu'ils veulent mettre en place est réellement important pour eux, comment cela contribuera à l'avenir de l'organisation, etc. Toutefois, pour les groupes pilotes, articuler de nouvelles visions d'affaires peut être considéré comme un dépassement significatif de leur mandat, et il est possible que la direction ne tolère pas ce niveau d'autonomie. En effet, les nouvelles idées stratégiques ne sont pas toujours les bienvenues, surtout dans les entreprises où le processus stratégique est considéré comme le domaine unique de la haute direction. Cependant, cette ouverture est importante pour l'implantation de l'organisation apprenante. Selon Garvin (1993), un environnement d'organisation apprenante favorable se doit d'être ouvert aux nouvelles idées, encourageant la prise de risques et la découverte d'approches nouvelles ou novatrices aux problèmes.

En somme, bien que l'organisation apprenante soit un concept et une pratique que nombreuses entreprises aspirent à atteindre, il est tout de même important de prendre en considération les défis qui se posent lors de son implantation. Ainsi, le défi d'une compréhension incomplète du concept, le défi de systèmes traditionnels trop rigides, les défis

de l'initiation du changement, les défis du maintien de l'élan, ainsi que les défis de reconcevoir et de repenser sont des obstacles que les professionnels doivent considérer lors de leur volonté d'implantation de l'organisation apprenante.

Partie 4.

L'organisation apprenante : Un regard critique

Bien que l'organisation apprenante soit considérée comme un idéal à atteindre par de nombreux auteurs, étant donné l'innovation et la flexibilité qu'elle offre aux entreprises, un certain nombre d'auteurs critiquent ce concept pour de nombreuses raisons.

Un concept vague

Tout d'abord, de par la définition du concept d'organisation apprenante qui est assez vague, Garavan (1997), Garvin (1993) et Reynolds et Ablett (1998) se mettent d'accord sur l'idée qu'il existe une certaine confusion quant à savoir si l'organisation apprenante est une pratique que la direction peut mettre en œuvre selon un ensemble de procédures et d'instructions, ou plutôt s'il s'agit d'un phénomène changeant, faisant partie de la culture de l'organisation. Similairement, Dodgson (1993) souligne que chaque organisation apprenante est une entité unique et différente, basée sur les structures et cultures spécifiques d'une organisation particulière. Ainsi, le développement de ce concept doit être spécifique à chaque organisation et il est difficile de généraliser un modèle standard dans lequel le concept peut être adopté dans toutes les entreprises. Poell et Tijmensen (1996) expriment une préoccupation similaire concernant le concept d'organisation apprenante. Selon eux, la manière dont le travail est organisé dans une organisation apprenante est quasi-inconnue. En

effet, le type de travail auquel la littérature fait implicitement référence semble être le travail de groupe en équipe. Cependant, les auteurs considèrent cela comme une vision assez restreinte de l'organisation du travail. D'autres dimensions concernant l'apprentissage telles que la politique d'apprentissage ou les programmes d'apprentissage et la manière de les organiser ne sont pas abordées.

Un concept utopique

Ensuite, certains auteurs estiment que l'organisation apprenante n'est pas un modèle approprié ni réalisable dans certains contextes. Par exemple, Driver (2002) note que par rapport aux réalités et politiques de la vie organisationnelle, la notion d'organisation apprenante peut paraître comme un idéal assez utopique, suggérant ainsi que toutes les organisations ne peuvent pas être des organisations apprenantes. Similairement, Garavan (1997) note que l'idée d'une « vision partagée » entre tous les membres de l'organisation que Peter Senge (1990) décrit est une idée trop optimiste. Selon l'auteur, ce genre de consensus requiert un certain niveau de maturité psychologique de la part des travailleurs, ce qui peut ne peut pas être le cas de plusieurs. Coopey (1993) partage la même vision en soulignant qu'il n'est pas clair comment les différences et les conflits d'intérêts seraient résolus pour parvenir à cette vision partagée que Senge (1990) met de l'avant. Dans le même ordre d'idées, Poell et Tijmensen (1996) expriment que la perspective d'une organisation apprenante est attrayante, mais qu'il n'est pas clair comment le concept peut être mis en œuvre de manière satisfaisante. En effet, le manque de preuves d'exemples d'organisations illustrant la mise en œuvre de la théorie de l'organisation apprenante est citée comme une raison de discréditer la validité conceptuelle ou l'utilité pratique du concept (Cressey et Kelleher, 2003). Le concept d'organisation apprenante est donc rejeté par ces critiques comme étant un concept décontextualisé.

Un moyen de contrôle dissimulé

Plus encore, certains auteurs critiquent le concept de l'organisation apprenante en soulignant que ce ne serait qu'un autre moyen pour une entreprise de devenir indépendante de tout membre individuel. En effet, Ortenblad (2001) affirme que l'organisation apprenante n'est autre qu'une nouvelle forme d'«auto»-contrôle des employés. Selon lui, le partage d'informations, la rotation du travail, ainsi que des idées sur la vision partagée sont des pratiques qui visent principalement cet objectif, le but final étant de meilleurs résultats financiers.

Un concept exigeant

Une critique supplémentaire de l'organisation apprenante provient des auteurs Poell et Tijmensen (1996). Ceux-ci notent que l'organisation apprenante demande beaucoup aux travailleurs de l'entreprise, notamment la volonté d'apprendre continuellement, la nécessité d'être innovant et de s'engager dans un apprentissage en double boucle de manière permanente, la responsabilité de leur propre développement, ainsi que la capacité d'apprendre avec des collègues. Ainsi, les auteurs considèrent que bien que les travailleurs aient plus de latitude pour organiser leur propre apprentissage au sein d'une organisation apprenante, ils estiment que tous les employés ne sont pas capables ou désireux de trouver leur propre parcours d'apprentissage, surtout si cela signifie que les activités d'apprentissage quotidiennes qu'ils entreprennent par eux-mêmes sont ignorées ou sous-évaluées.

Un concept principalement axé sur l'environnement interne

De surcroît, l'orientation du concept de l'organisation apprenante est très interne (Poell et Tijmensen, 1996). En effet, il s'agit de travailleurs, de gestionnaires et de conseillers en formation. Toutefois, l'orientation externe se limite aux développements du marché et aux

clients. Selon Poell et Tijmensen (1996), les influences extérieures telles que les politiques gouvernementales, la pression syndicale ou les avancées dans le domaine professionnel sont des facteurs ayant un impact considérable sur les enjeux d'apprentissage, mais sont peu prises en compte dans le concept de l'organisation apprenante.

Discussion et conclusion

Ce travail dirigé a permis de dresser un portrait exhaustif du concept novateur qu'est l'organisation apprenante. Cette revue de la littérature explore d'abord ses origines et ses fondements, ses diverses définitions et caractéristiques, ainsi que ses composantes. Ensuite, la problématique ainsi que la méthodologie utilisée pour la rédaction sont exposées. La littérature analysée couvre trois dimensions, soit la présentation des cadres théoriques englobant le concept de l'organisation apprenante, l'exposé des difficultés liées à l'implantation du concept, ainsi qu'une analyse critique de ce dernier.

Au total, une somme de 59 articles et ouvrages a été examinée dans le cadre de cette analyse. Le présent travail dirigé relate cinq grands cadres théoriques fondant le concept d'organisation apprenante. On observe que trois ouvrages et neuf articles traitent du modèle des cinq disciplines de Peter Senge, en faisant le cadre théorique le plus répandu sur le sujet, selon cette analyse. Ensuite, deux ouvrages et onze articles abordent le modèle 8-S de Hitt (adapté du modèle 7-S de McKinsey). Plus encore, le modèle d'apprentissage en réseaux est traité par quatre articles et deux ouvrages. Par la suite, un article et trois ouvrages traitent du modèle de gestion de connaissances. Finalement, l'approche axée sur la culture et le climat d'apprentissage est abordée par quatre articles et deux ouvrages.

Aujourd'hui, seules les entreprises mettant à jour leurs procédures, améliorant les connaissances et les compétences de leurs employés et s'adaptant au monde des affaires en

constante évolution peuvent assurer leur survie dans le monde des affaires moderne (Binesh, 2013). Au cours de la dernière décennie, on constate alors que l'apprentissage continu des employés est devenu un élément fondamental et essentiel de cette bataille à la survie en raison du développement rapide de la technologie, de l'influence croissante des goûts et des besoins des clients, des changements soudains du marché, de l'entrée sur de nouveaux marchés et de la mondialisation. Ce dynamisme croissant donne ainsi naissance à de nouveaux concepts tels que l'organisation apprenante.

L'organisation apprenante est perçue par plusieurs auteurs comme étant un idéal à atteindre puisque son implantation résulte en une performance organisationnelle optimisée. En apprenant plus vite que ses concurrents et en développant constamment de nouvelles connaissances, l'organisation apprenante tire une grande valeur ajoutée ainsi qu'un avantage concurrentiel important (Argyris et Schön, 2001; Arnaud et al., 2020; Senge, 1990; Senge et al., 2011). D'autant plus, l'organisation apprenante fait gagner les entreprises en temps et en efficacité, développe l'autonomie et la responsabilité des parties prenantes, libère la créativité et l'innovation, et renforce la cohésion des équipes au sein de l'organisation.

Outre les nombreux avantages que l'organisation apprenante présente, il est important de comprendre que l'implantation de l'organisation apprenante peut s'avérer complexe. C'est ainsi que l'objectif du présent travail était de relater les diverses difficultés de mise en œuvre du concept d'organisation apprenante. D'après l'analyse exhaustive de la littérature, ces enjeux incluent le défi d'une compréhension incomplète du concept, le défi de systèmes traditionnels trop rigides, les défis de l'initiation du changement, soit le défi d'un encadrement et d'un soutien inadéquats, le défi de la pertinence pour le changement, et le défi de la clarté et de la cohérence de la gestion, les défis du maintien de l'élan, incluant le défi de la peur et de l'anxiété, le défi de l'évaluation négative de progrès, et le défi de l'isolement et de l'arrogance, ainsi que les défis de reconcevoir et de repenser, soit le défi de la structure de

gouvernance en vigueur, le défi de la diffusion, et le défi de la stratégie et de la raison d'être de l'organisation. En effet, de nombreuses entreprises qui tentent d'initier ce concept dans leur entreprise échouent, et ce, malgré l'importance de l'apprentissage dans les organisations et la sensibilisation de celles-ci au concept d'organisations apprenantes (Binesh, 2013; Hodgkinson, 2000; Reynolds et Ablett, 1998). Parmi la littérature analysée sur les défis d'implantation de l'organisation apprenante, le défi d'une incompréhension incomplète du concept a été traité par trois articles et un ouvrage. Ensuite, le défi de systèmes traditionnels trop rigides est relaté par trois articles. Plus encore, les défis de l'initiation du changement sont mentionnés par trois ouvrages et quatre articles à travers la littérature consultée. Les défis du maintien de l'élan sont traités par quatre articles. Finalement, quatre articles traitent des défis de reconcevoir et de repenser.

Pour finir, l'objectif du présent travail dirigé était non seulement d'identifier les différents enjeux faisant obstacle à l'implantation de l'organisation apprenante afin de sensibiliser les professionnels envisageant la mise en place de ce concept, mais également de dresser un regard critique sur ce dernier. L'analyse critique permet de remettre en question le concept en présentant ses failles. Parmi la littérature explorée sur le regard critique porté sur l'organisation apprenante, quatre articles et un ouvrage relatent l'idée que l'organisation apprenante est un concept vague et portant à confusion. Ensuite, trois articles et trois ouvrages perçoivent l'organisation apprenante comme étant un concept utopique et trop optimiste. Finalement, un article mentionne que l'entreprise apprenante est un moyen de contrôle dissimulé, un ouvrage relate que c'est un concept exigeant, et un ouvrage mentionne que c'est un concept principalement axé sur l'environnement interne négligeant l'environnement externe.

La présente analyse de la littérature vise à aider les praticiens à identifier les nombreux défis et lacunes de l'organisation apprenante ainsi qu'à les y sensibiliser avant leur

implantation de ce concept sur leurs lieux de travail. En effet, les problèmes rencontrés n'indiquent pas que les organisations ne devraient pas s'efforcer de devenir une organisation apprenante car il est peu probable qu'elles obtiennent un succès complet, ou encore que les organisations devraient s'abstenir de se lancer dans toute initiative de changement vers l'organisation apprenante dont les avantages sont vantés par les revues académiques. Plutôt, ces difficultés d'implantation et critiques identifiées visent à éviter que les praticiens ne se fient totalement aux informations rhétoriques, puisque, dans l'ensemble, elles se concentrent sur les résultats attendus sans accorder une attention suffisante au processus et aux intrants nécessaires au succès de l'organisation apprenante. Afin de contrer les défis d'implantation de l'organisation apprenante, les auteurs Reynolds et Ablett (1998) développent deux outils, soit le modèle de développement moléculaire (*Molecular Development Model*) et la liste de contrôle d'apprentissage (*learning checklist*). Le premier est un modèle de travail qui tient compte des lacunes de la pratique actuelle dans une organisation. Celui-ci reconnaît que dans de nombreuses entreprises, les activités de développement se déroulent de manière isolée. Le modèle suggère alors une manière dont les organisations peuvent travailler en intégrant trois domaines importants, soit le développement de la gestion, le développement de l'organisation et le développement des ressources humaines. Considérant cette approche comme une approche aidant à combler le fossé qui existe entre la théorie et la pratique, Reynolds et Ablett (1998) soulignent en effet que plus l'intégration entre ces trois domaines est étroite, plus les organisations ont de chances d'atteindre les résultats escomptés dans l'implantation de l'organisation apprenante. Le second outil, soit la liste de contrôle d'apprentissage, est un outil qui facilite la mise en œuvre des concepts représentés dans le modèle de développement moléculaire (Reynolds et Ablett, 1998). Cette liste s'appuie sur les conditions préalables nécessaires au succès de l'organisation apprenante qui sont identifiées à travers la littérature. Les questions soulevées par la liste de contrôle sont au nombre de huit : 1) L'apprentissage a-

t-il été évalué/réorienté ? 2) Y a-t-il un processus d'évaluation incorporé ? 3) Y a-t-il un accord commun dans la compréhension de l'initiative de changement ? 4) Le calendrier de mise en œuvre du changement est-il réaliste ? 5) Des réseaux de soutien appropriés sont-ils établis ? 6) Les activités de développement sont-elles intégrées avec la politique et la pratique ? 7) Le besoin de changer la structure ou la culture a-t-il été envisagé ? 8) L'engagement de la haute direction a-t-il été obtenu ? En effet, en abordant les questions soulevées dans la liste de contrôle d'apprentissage, les besoins de développement des ressources humaines, les besoins de l'équipe de gestion, ainsi que les besoins de l'organisation sont reconnus, démontrant que tous trois sont inextricablement liés et exigent une attention égale. Ainsi, en utilisant ces deux outils proposés par Reynolds et Ablett (1998), les praticiens peuvent ajouter de la valeur à l'organisation et créer un véritable apprentissage organisationnel, atteignant ainsi la réalité de l'organisation apprenante.

En conclusion, il est évident que les professionnels peuvent rencontrer plusieurs défis durant l'implantation de l'organisation apprenante. Bien que ce concept soit prometteur, les divers enjeux mentionnés sont à prendre en considération et pourraient même décourager les organisations à implanter ce concept au sein de leurs lieux de travail. En effet, étant donné la nouveauté relative du concept d'organisation apprenante, on constate que la littérature est abondante du point de vue théorique, mais qu'il y a un manque important de littérature démontrant la qualité et le potentiel pratiques de cette philosophie organisationnelle. Plus de recherche empirique se doit donc d'être accomplie dans ce domaine afin de présenter des exemples concrets aux professionnels intéressés par l'organisation apprenante et de les encourager vers l'action. De surcroît, bien que ce travail dirigé mentionne quelques outils pour contrer les défis de l'organisation apprenante, dans un futur travail, il serait intéressant de dresser un éventail plus large de ressources permettant de faire face à ces difficultés.

Bibliographie

- Argyris, C. (1977). Double Loop Learning in Organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115-125. <https://hbr.org/1977/09/double-loop-learning-in-organizations>
- Argyris, C. et Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory in Action Perspective*, (1e éd. vol. 1). Addison-Wesley, London. <https://fr.callib.org/book/1133572/e13fa0>
- Argyris, C. et Schön, D. A. (2001) *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/apprentissage-organisationnel--9782744500398.htm>
- Arnaud, B. (2019). Chapitre 7. Les organisations apprenantes. Dans S. Frimousse et J.-M. Peretti (dir.), *L'apprenance au service de la performance*. <https://www.cairn.info/l-apprenance-au-service-de-la-performance--9782376872139-page-77.htm>
- Arnaud, B., Mellet, É. et Pierre, P. (2020). 7. Devenir une organisation apprenante. Dans M. Barabel, O. Meier, A. Perret, T. Teboul (dir.), *LE GRAND LIVRE DE LA FORMATION*. <https://www.cairn.info/le-grand-livre-de-la-formation--9782100791385-page-137.htm>
- Belbin, M. (1981). *Management Teams: Why They Succeed or Fail*, (1e éd, vol 1). Heinemann, London. <https://fr.callib.org/book/2085874/ba971a>
- Binesh, F. (2013). The challenges of becoming a learning organization. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 7(11), 282-287.

<https://www.researchgate.net/publication/344381803> The Challenges of Becoming a Learning Organization

Comptes-rendus de lecture. (2018). *Savoirs*, 3(48), 113-117. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2018-3-page-113.htm>

Coopey, J. (1995) The learning organization, power, politics and ideology. *Management Learning*, 26(2), 193-213. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/135050769502600204>

Cook, S.D.N. et Yanow, D. (1993). Culture and Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry*, 2 (4), 373-390. <https://www.researchgate.net/publication/240280432> Culture and Organizational Learning

Chang, D.-S. et Sun, K.-L. (2007). Exploring the correspondence between total quality management and Peter Senge's disciplines of a learning organization: A Taiwan perspective. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(7), 807-822. <https://doi.org/10.1080/14783360701349914>.

Cressey, P. et Kelleher, M. (2003). The conundrum of the learning organisation - instrumental and emancipatory theories of learning. Dans B. Nyhan, M. Kelleher, P. Cressey et R. Poell. (dir.), *Facing up to the learning organisation challenge - Volume II: selected European writings*. <https://www.researchgate.net/publication/312880035> The conundrum of the learning organisation - instrumental and emancipatory theories of learning

Cyert, R. et March, J. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Prentice-Hall.
<https://fr.ca1lib.org/book/3504420/91d013>

Davenport, T. H. et Prusak, L (2005). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, (1e éd.). Harvard Business School Press Boston, Massachusetts.
<https://fr.ca1lib.org/book/1065908/cccafe>

Di Bella, A. (1995). Developing learning organizations: A matter of perspective. *Academy of Management Journal-Best papers proceedings*, 38, 287-90.
<https://fr.booksc.org/book/74302427/7ce1b2>

Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies* 14(3), 375-94. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/017084069301400303>

Driver, M. (2002). The learning organization: Foucauldian gloom or utopian sunshine? *Human Relations* 55(1), 33-53. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0018726702055001605>

Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. Jossey-Bass: San Francisco. <https://fr.ca1lib.org/book/1310042/442058>

Ellinger, A. D., Watkins, K. E. et Bostrom, R.P. (1999). Managers as Facilitators of Learning in Learning Organisations. *Human Resource Development Quarterly*, 10(2), 105-125.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/hrdq.3920100203>

- Fiol, C. M. et Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a73517ae-9911-4f10-9a74-0acddcc84da2%40redis>
- Garavan, T. (1997). The learning organization: A review and evaluation. *The Learning Organization*, 4(1), 18-29. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696479710156442/full/html>
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning Organisation. *Harvard Business Review*, 71 (4), 78- 91. <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., et Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-116. <https://hbr.org/2008/03/is-yours-a-learning-organization>
- Gerras, S.J. (2002) The Army as a Learning Organization. *U.S. Army War College, Carlisle Barracks, PA*. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA404754.pdf>.
- Goh, S. C. (1998). Toward a Learning Organization: The Strategic Building Blocks. *S.A.M. Advanced Management Journal*, 63(2), 15-20. https://www.researchgate.net/publication/284098152_Toward_a_learning_organization_The_strategic_building_blocks
- Henderson, S. (1997). Black swans don't fly double loops: the limits of the learning organization? *The Learning Organization*, 4(3), 99-105.

<https://p303.zlibcdn.com/dtoken/b90c041af9b0c5f9a78a6e0fc298d838/09696479710182777.pdf>

Hitt, W. D. (1995). The Learning Organisation: Some Reflections on Organizational Renewal. *Leadership and Organizational Development Journal*, 16(8), 17-25.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/01437739510097996/full/html>

Hodgkinson, M. (2000). Managerial perceptions of barriers to Becoming a ‘Learning Organisation. *The Learning Organisation*, 7(3), 156-165.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696470010335872/full/pdf?title=managerial-perceptions-of-barriers-to-becoming-a-learning-organization>

Katzenback, J. et Smith, D. (1993). *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. Harvard Business School Press, Boston MA.
<https://fr.ca1lib.org/book/5066713/7ab2d1>

Lehoux, M.-C. (2017, octobre). *L'organisation apprenante, la gestion des connaissances et l'engagement des parties prenantes*. Institut universitaire en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme. <http://institutditsa.ca/file/revue-litt-rature-organisation-apprenante.pdf>

McGill, M. E., Slocum, J. W. et Lei, D. (1992). Management Practices in Learning Organizations. *Organizational Dynamics*, 21(1), 5-17.
https://www.researchgate.net/publication/223807246_Management_Practices_in_Learning_Organizations

- Milway, K. S. et Saxton, A. (2011). The Challenge of Organizational Learning. *Stanford Social Innovation Review*, 9, 44-49. <https://www.bridgespan.org/bridgespan/images/articles/the-challenge-of-organizational-learning/The-Challenge-of-Organizational-Learning.pdf>
- Nair, K. U. (2001). Adaptation to Creation: Progress of organisational Learning and Increasing Complexity of Learning Systems. *Systems Research and Behavioural Science*, 18(6), 505-21. https://www.researchgate.net/publication/227547767_Adaptation_to_creation_Progress_of_organizational_learning_and_increasing_complexity_of_learning_systems
- O’Keeffe, T. (2002). Organizational Learning: A New Perspective. *Journal of European Industrial Training*, 26(2-4), 130-141. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03090590210422012/full/pdf?title=organizational-learning-a-new-perspective>
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696470110391211/full/html>
- Ortenblad, A. (2004). The Learning Organization: Towards an Integrated Model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-44. <https://eric.ed.gov/?id=EJ873203>
- Pemberton, J. D. et Stonehouse, G. H. (2000). Organisational Learning and Knowledge Assets - An Essential Partnership. *The Learning Organization*, 7(4), 184-194.

<https://www.researchgate.net/publication/241699428> Organisational learning and knowledge assets - an essential partnership

Poell, R. F. et Tijmensen, E. C. M. (1996). Using learning projects to work towards a learning organisation: Two cases from professional work. Dans R. F. Poell et E. C. M. Tijmensen (dir.), *Continuing professional development in Europe: Theoretical views, fields of application, and national policies*.

<https://www.researchgate.net/publication/312080553> Using learning projects to work towards a learning organisation Two cases from professional work

Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press, New York.

<https://fr.callib.org/book/5291718/62bdd7>

Reynolds, R. et Ablett, A. (1998). Transforming the Rhetoric of Organizational Learning to the reality of the Learning Organisation. *The Learning Organisation*, 5(1),24-35.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696479810200838/full/pdf?title=transforming-the-rhetoric-of-organisational-learning-to-the-reality-of-the-learning-organisation>

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. et Smith, B. (2011). *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations (A Fifth Discipline Resource)*.

John Murray Press. <https://callib.org/book/11733991/1bf4b>

Senge, P. (1990). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization*. Michigan :

Doubleday/Currency. <https://callib.org/book/1248351/575b43>

- Slater, S. F. et Narver, J. C. (1994). Market Orientations and the Learning Organization. *Sloan Management Review*, 59(3), 7-23.
https://www.jstor.org/stable/1252120?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Schein, E. H. (1996). *Organizational Learning: What is New?* Third Biennial International Conference on Advances in Management (Working paper #3912), MIT Sloan School of Management.
<https://core.ac.uk/download/pdf/4380287.pdf>
- Smith, J. (1998). An Ongoing Learning Dialogue: An Experiential Model in Progress. *Empowerment in Organizations*, 6(4), 119-123.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14634449810225755/full/html>
- Stata, R. (1989). Organizational learning - The key to management innovation. *Management Review*.
<https://sloanreview.mit.edu/article/organizational-learning-the-key-to-management-innovation/>
- Talbot, S., Stothard, C., Drobnjak, M. et McDowall, D. (2014). Learning Organisations: A Literature Review and Critique. *Defense Science and Technology Organization*.
<https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA625029.pdf>
- Teare, R. et Dealtry, R. (1998). Building and Sustaining a Learning Organisation. *The Learning Organisation*, 5(1), 47-58.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696479810200874/full/html>

- Thomas, K. et Allen, S. (2006). The Learning Organisation: a Meta-Analysis of Themes in the Literature. *The Learning Organisation*, 13(2/3), 123-139.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696470610645467/full/html>
- Thomsen, H. K. et Hoest, V. (2001). Employees' Perception of the Learning Organisation. *Management Learning*, 32(4), 469-491.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1350507601324004>
- Tjepkema, S., Hors, H.M., Mulder, M. et Scheerens, J. (2000). Future Challenges for HRD Professionals in Europe: Final Report. *The European Commission*.
https://cordis.europa.eu/docs/projects/files/SOE/SOE2972026/78645431-6_en.pdf
- Troc  -Fabre, H. (1997). Apprendre aujourd'hui, dans une Universit   apprenante. *Centre international de recherches et   tudes transdisciplinaires*. <https://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/loca5c8.php>
- Reece, P. D. (2004). Universities as learning organizations: How can Australian universities become learning organization. *Murdoch University, Australia*.
<https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/274/2/02Whole.pdf>
- West, P. (1994). The concept of the learning organisation. *Journal of European Industrial Training*, 18(1), 15-21.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03090599410054308/full/pdf?title=the-concept-of-the-learning-organization>

Wheatley, M. J. (1992). *Leadership and the New Science*. Berrett-Koehler, San Francisco, CA.
<https://fr.callib.org/book/847665/91d833>

Whittemore, R. et Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of advanced nursing*, 52(5), 546–553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

Yadav, S. et Agarwal, V. (2016). Benefits and Barriers of Learning Organization and its five Discipline. *IOSR Journal of Business and Management*, 18(12), 18-24.
<https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol18-issue12/Version-1/D1812011824.pdf>

Yang, B., Watkins, K. E. et Marsick, V. J. (2004). The Construct of the Learning Organisation: Dimensions, Measurement, and Validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55. <http://assets.csom.umn.edu/assets/21929.pdf>

Yeganeh, B. et Kolb, D. (2009). Mindfulness and experiential learning. *The OD Practitioner*, 41(3), 13-18.
https://www.bumc.bu.edu/medsci/files/2018/11/Mindfulness_Experiential_Learning_-_Yeganeh_Kolb.pdf

Yeo, R. (2006). Implementing Organizational Learning Initiatives: Integrating Three Levels of Learning. *Development and Learning in Organizations*, 20(3), 10-12.
https://www.researchgate.net/publication/240257767_Implementing_organizational_learning_initiatives_Integrating_three_levels_of_learning

Zulauf, C. A. (2007). Learning to Think Systematically: What Does it take? *The Learning Organization*, 14(6), 489-498.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09696470710825105/full/pdf?title=learning-to-think-systemically-what-does-it-take>