



جامعة بجاية  
Tasdawit n Bgayet  
Université de Béjaïa

**Université A MIRA-BEJAIA**

**Faculté des sciences humaines et sociales**

**Département de psychologie et orthophonie**

## **Mémoire de fin de Cycle**

**Thème :**

### **La formation des managers à travers les différentes formes d'apprentissage**

***Etude réalisée auprès des dirigeants cadres du SPA CEVITAL  
Béjaïa***

**En vue de l'obtention du diplôme de Master en Psychologie.**

**Spécialité : Psychologie du Travail, d'Organisation et Gestion des  
Ressources Humaines.**

**Réalisé par :**

**Mlle CHALLAL Yasmine.**

**Mlle GHEBRIOUA Lamia.**

**Encadré par :**

**Mme SLIMANI NAIMA.**

**Année universitaire 2022-2023**

## Remerciements

*En tout premier lieu, nous tenons à remercier le bon dieu qui nous a donné le courage, la patience et la volonté afin de pouvoir réaliser ce modeste travail de recherche.*

*Nos remerciements les plus chaleureuses s'adressent à notre promotrice Mme **SLIMANI Naima** pour son soutien, sa patience et la qualité de ses conseils qui nous ont été chers. Nous tenons à lui exprimer notre respect et notre gratitude.*

*Nous désirons exprimer nos vifs remerciements à tous nos enseignants pour leurs aides et leurs conseils.*

*Nous souhaitons remercier également les membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre mémoire en acceptant de l'examiner.*

*Nous remercions aussi tout le personnel de l'entreprise **CEVITAL** pour leur accueil bienveillant. Plus précisément à Mme **LOUNIS Dalila** pour son aide et pour le temps qu'elle nous a accordé. Ainsi que les dirigeant-cadres de l'entreprise qui ont contribué à la réalisation de notre recherche en répondant à notre questionnaire.*

*Nous remercions enfin tout ceux et celles qui nous ont accompagnés et soutenus tout au long de la réalisation de ce travail.*

## Dédicaces

*Je dédie ce travail à la mémoire de mon inoubliable défunt frère AHMED, en espérant qu'il soit fier de moi là-haut. Que le bon dieu l'accueille dans son vaste paradis.*

*A mes parents, que nulle dédicace n'est susceptible de leur exprimer mes profondes affections et mon immense gratitude pour tout ce qu'ils ont consenti pour mon éducation et mes études.*

*A mon très cher frère REDOUANE et sa femme.*

*A mes adorables neveux INAYA & AHMED qui procurent la joie et le bonheur pour toute la famille.*

*A ma promotrice ainsi qu'à tous mes enseignants.*

*A mon cher binôme LAMIA que je remercie énormément pour son effort et sa gentillesse.*

*A mes copines sans exception et à tous mes camarades de la section.*

*Pasmine.*

## *Dédicaces*

*Je dédie ce modeste travail*

*A mes chers parents qui ont attendu et espéré ma réussite, je leurs témoigne mon respect profond et beaucoup de reconnaissance pour tout ce qu'ils ont fait pour moi et à qui je ne rendrai jamais assez*

*A mes chères sœurs, Radia et Amina.*

*A mes chers frères Nouar et le petit prince Ilyas.*

*A toutes mes amies en particulier Lynda et Wassila, Meriem, Rana et Yasmine.*

*A tous ceux et celles que j'aime et qui me connaissent de près ou de loin.*

*Lamia*

## Résumé

La présente étude, qui s'articule : « La formation des managers à travers les différents formes d'apprentissage », a comme objectif de décrire l'influence des formes de l'apprentissage (formel et informel) dans la formation des managers.

Cette recherche vise également à mieux comprendre les formes processus d'apprentissage et son rôle dans l'amélioration des compétences d'un dirigeant dans sa fonction managériale. Les formes d'apprentissage pertinentes et efficaces considérées dans cette étude sont l'apprentissage formel (formation initiale, professionnelle... ect) et l'apprentissage informel (expérience, essais et erreurs... etc).

Nous avons utilisé dans cette étude une analyse quantitative dont nous avons utilisé l'échelle de mesure comme technique. Elle est menée auprès d'un échantillon de quarante dirigeant-cadres de l'entreprise Cevital.

Nous avons utilisé le logiciel SPSS afin de calculer et d'analyser nos hypothèses qui ont toute était confirmé. Ce qui veut dire que :

- Les deux formes ou contexte d'apprentissage influence l'exercice de la fonction managériale des cadres dirigeants.
- Il existe une différence significative entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel quant a son effet sur les pratiques managériales des managers dirigeants.
- L'apprentissage informel est le plus prépondérant pour ce type de métier.

On conclue à la fin de cette recherche et selon l'analyse et l'interprétation de nos 3 hypothèses que malgré que l'apprentissage formel est un atout indispensable dans la construction et le développement d'un manager car la nature de ce poste exige un niveau de d'instruction élevé, mais les dirigeants préfèrent apprendre par un apprentissage informel car il est plus spontané et ne demande pas une structure organisée.

**Mots clés :** apprentissage formel, apprentissage informel, le manager, les pratiques managériales.

## **Abstract**

This study, which revolves around "The training of managers through the different forms of learning", aims to describe the influence of the forms of learning (formal and informal) in the training of managers.

This research also aims to better understand the forms of learning process and its role in improving the skills of a leader in his managerial function. The relevant and effective forms of learning considered in this study are formal learning (initial, professional training, etc.) and informal learning (experience, trial and error, etc.).

We used in this study a quantitative analysis of which we used the measurement scale as a technique. It is conducted with a sample of forty executives from the Cevital Company.

We used SPSS software to calculate and analyze our hypotheses, which were all confirmed. This means that:

- The two forms or context of learning influence the exercise of the managerial function of senior executives.
- There is a significant difference between formal learning and informal learning in terms of its effect on the managerial practices of leading managers.
- Informal apprenticeship is the most predominant for this type of trade.

We conclude at the end of this research and according to the analysis and interpretation of our 3 hypotheses that although formal learning is an essential asset in the construction and development of a manager because the nature of this position requires a high level of education, but leaders prefer to learn through informal learning because it is more spontaneous and does not require an organized structure.

**Keywords:** formal learning, informal learning, the manager, managerial practices.

## Liste des tableaux

Numéro	Tableau	Page
01	Les approches et les conceptions de l'apprentissage formel	21
02	Les types de l'apprentissage formel	24
03	Classification des apprentissages informels	33
04	Les conditions propres aux trois contextes de l'apprentissage	37
05	Différence entre l'apprentissage formel et informel selon le BIT	40
06	Différence entre l'apprentissage formel et informel selon l'OIT	41
06	La description des rôles du manager	47
07	Effectif du complexe CEVITAL	67
08	Répartition des membres de l'échantillon selon leur âge	71
09	Répartition des membres de l'échantillon selon leur sexe	72
10	Répartition des membres de l'échantillon selon leur niveau d'instruction	73
11	Répartition des membres de l'échantillon selon leur ancienneté	74
12	Répartition des items de l'échelle par rapport aux deux dimensions	76
13	Modèle de cotation sur l'apprentissage formel	77
14	Modèle de cotation sur l'apprentissage informel	77
15	La fidélité de l'apprentissage formel	78
16	La fidélité de l'apprentissage informel	78
17	La validité de l'apprentissage formel	79
18	La validité de l'apprentissage informel	81
19	Les résultats statistiques descriptifs relatifs à l'apprentissage formel	84
20	Les résultats statistiques descriptifs relatifs à l'apprentissage informel	85
21	Les résultats statistiques descriptifs relatifs à la différence entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel	86
22	Les résultats statistiques descriptifs relatifs au type d'apprentissage le plus prépondérant	87

## Liste des figures

Numéro	Figure	Page
01	L'apprentissage expérientiel	28
02	Modèle de Jarvis sur l'apprentissage informel	33
03	Le continuum des apprentissages, du formel à l'informel	39
04	Les cinq piliers du management	50
05	Mener une carrière de manager	54
06	Répartition des dirigeants selon leur âge	71
07	Répartition des dirigeants selon leur sexe	72
08	Répartition des dirigeants selon leur niveau d'instruction	73
09	Répartition des dirigeants selon leur ancienneté	74

## Liste des abréviations

Abréviation	Signification
BIT	Bureau International du Travail
OIT	Bureau International du Travail
API	Apprentissage Professionnel Informel



# **Sommaire**

# Sommaire

## Introduction

### *La partie théorique*

#### *Chapitre I : Le Cadre méthodologique de la problématique*

##### Préambule

1	Problématique .....	05
2	Les hypothèses de la recherche.....	07
3	Définition des concepts clés.....	08
4	Les objectifs de la recherche.....	10
5	Les études antérieures.....	11
6	Discussion des études antérieures.....	13

##### Synthèses

#### *Chapitre II : Le double processus d'apprentissage (formel et informel)*

##### Préambule

1	Définition de l'apprentissage.....	15
2	Les approches de l'apprentissage.....	16
3	Les contextes de l'apprentissage (formel, non formel, informel) .....	17
4	Apprentissage formel.....	18
5	L'apprentissage informel.....	24
6	La différence entre l'apprentissage formel, non formel et informel.....	36
7	Les conditions propres aux trois contextes de l'apprentissage.....	36
8	Le continuum des apprentissages.....	37

##### Synthèses

#### *Chapitre III : Les pratiques managériales à travers le métier du manager*

##### Préambule

1	L'idéaltype du manager aujourd'hui.....	42
2	Typologie des manager.....	43
3	Qu'est ce que le métier de manager aujourd'hui ?.....	43
4	Les compétences du manager.....	48
5	La formation du manager.....	50
6	Le manager et son environnement.....	52
7	La carrière du manager.....	52

8	Définitions de la pratique managériale.....	53
9	Les managers dirigeants de l'entreprise algérienne.....	57
	Synthèses	

## ***La partie pratique***

### **Chapitre IV: Le cadre méthodologique de la recherche**

#### Préambule

1	Historique de CEVITAL.....	64
2	Les principales activités de CEVITAL.....	65
3	L'effectif de CEVITAL.....	65
4	Les composants de la direction générale.....	66
5	Prés-enquête.....	68
6	Méthode de recherche utilisée.....	68
7	Echantillon de la recherche.....	69
10	Outil de mesure de la recherche .....	74
11	Analyse statistique des données de la recherche.....	80
12	Difficultés rencontrées.....	80

#### Synthèses

### **Chapitre V : analyse et interprétation des résultats des de la recherche**

#### Préambule

1	Analyse et interprétation des résultats relatifs aux hypothèses de la recherche.....	82
2	Analyse et interprétation des résultats relatifs à la première hypothèse.....	82
3	Analyse et interprétation des résultats relatifs à la deuxième hypothèse.....	84
4	Analyse et interprétation des résultats relatifs à la troisième hypothèse.....	84
5	Synthèse des résultats de la recherche.....	86
6	Discussion des résultats de la première hypothèse.....	86
7	Discussion des résultats de la deuxième hypothèse.....	87
8	Discussion des résultats de la troisième hypothèse.....	89
9	Discussion générale.....	90

#### Synthèses

#### **Conclusion.**

#### **Bibliographie.**

#### **Annexes.**



# **Introduction**

### Introduction

La recherche sur l'apprentissage a une longue histoire. Ce n'est pas un concept complexe, né il y a plusieurs siècles. Il s'agit d'une approche familière dans de nombreux pays et cultures. Cependant, sa mise en œuvre réussie nécessite beaucoup de soin, de planification et d'attention.

Tout au long de leur parcours et de leur carrière, les dirigeants ont de nombreuses opportunités d'apprentissage au-delà de la tradition et de l'individu, par exemple, de nouvelles méthodes de travail, qui varient souvent d'une entreprise à l'autre, il peut également apprendre par son expérience, son environnement, ces pratiques collectives, de nouvelles lectures... etc. Cet apprentissage peut également se faire par le biais de formations professionnelles, de cours de spécialisation... etc.

Notre travail vise à comprendre quel est le processus d'apprentissage (formel ou informel) le plus efficace selon le dirigeant et lequel d'entre eux utilise-t-il le plus dans la gestion de ces fonctions managériales.

Ce mémoire comporte cinq chapitres qui sont divisés en deux parties, la première qui est consacrée à la partie théorique contient trois chapitres, le premier expliquera le cadre méthodologique de la problématique à savoir : la problématique, les hypothèses, la définition des concepts-clés et les études antérieures.

Le deuxième chapitre traite les contextes (formes) de l'apprentissage dont on a expliqué l'apprentissage formel et informel à travers leurs définitions, leurs approches, leurs types ainsi que la différence entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel. Malgré les rares études disponibles sur l'apprentissage formel on a essayé de donner le maximum d'informations possibles.

Quant au dernier chapitre de la partie théorique, il est consacré à l'explication du métier du manager et les facteurs qui influencent ces pratiques managériales, puisque nous avons choisi le dirigeant comme catégorie socioprofessionnelle de notre terrain de recherche.

La deuxième partie de ce mémoire est destinée à l'étude réalisée sur le terrain dont on a nommé la partie pratique. Cette dernière possède deux chapitres, le premier est réservé au cadre méthodologique de la recherche duquel on présentera l'entreprise CEVITAL, puis on

discutera sur notre pré-enquête ainsi que la méthode que nous avons utilisée pour accomplir cette recherche. Nous allons présenter aussi notre échantillon de recherche, les outils de mesure que nous avons utilisée. Et enfin l'analyse statistique des données de la recherche et les difficultés rencontrées lors de sa réalisation.

Le dernier chapitre est dédié à l'analyse et l'interprétation des résultats relatifs aux hypothèses de notre recherche et à leur synthèse.

# **PARTIE THEORIQUE**



*Chapitre I : Le cadre  
méthodologique de la  
problématique*

## **Préambule**

Ce chapitre regroupe tout un ensemble de procédures qui nous aideront à répondre aux questions qu'on se pose. C'est une démarche rationnelle qui va nous permettre d'examiner le problème à résoudre, d'obtenir des réponses et d'acquérir de nouvelles connaissances.

Nous allons présenter la problématique et les hypothèses de notre recherche, ainsi que la définition des concepts-clés. Ensuite, on expliquera les objectifs qu'on souhaite atteindre à la fin de la réalisation de ce modeste travail. On conclura ce chapitre avec les études faites sur ce thème et une discussion sur ces études antérieures.

### **1. La problématique de la recherche**

Manager une équipe est un art, dans la mesure où le management revêt une dimension créative, innovante, visionnaire même diront certains. C'est aussi une science, dans la mesure où le management participe d'une pensée analytique et est partie intégrante d'activités très marquées par l'univers technoscientifique. Et c'est enfin un savoir-faire pratique, car il se fonde sur l'expérience et s'enrichit continuellement par la pratique. Mais une chose est sûre : on ne « gère » pas les femmes et les hommes comme on gère les choses. Rien n'est moins sûr que cette compétence managériale multi facettes est actuellement enseignée dans les cursus des universités et des grandes écoles. Il semble qu'on prépare assez bien les futurs managers, mais qu'on ne les forme guère à assumer des fonctions de manager. Or, sauf dans les petites entreprises, un dirigeant doit se concentrer sur la stratégie et, de ce fait, surplomber la réalité. La fonction première d'un manager est : d'organiser et d'animer, au service de son entreprise, la coopération entre les membres de son équipe, à tous les niveaux, mais surtout aux échelons les plus bas de la hiérarchie. C'est aussi de planifier, d'arbitrer, d'allouer des ressources, d'affecter des moyens, bref de décider. (**Jeun-paul Bouchet, 2012, p 76**).

Former des managers ou des dirigeants renvoie d'une manière ou d'une autre d'un agir, c'est autant un processus qu'un état simultanément le produit d'un « auto » et d'une hétérostructuration (Noé 1979), le dirigeant est donc par un certain côté des choses, un apprenant comme un autre, il est certes l'agent de son propre apprentissage (Meirieu 1988).

L'importance accordée aux diplômes, aux titres et aux qualifications... etc montre combien ceux-ci demeurent des atouts majeurs pour accéder à la fonction de dirigeant l'atout

“école” supplante donc le rôle qui peut être dévolu à l’expérience, comme le montre les travaux de Michell Bauer et de Bérédicte Berlin-Mourot (1987,1993).

Les différents dispositifs d’apprentissage formel (formation initiale, formation continue, stage... etc) préparent les dirigeants à l’exercice de leur fonction, mais dans une grande majorité de cas comme le soutient Vail (1989) sont assez courtes. Elles ne font guère que distraire à la faveur de cet apprentissage le manager entretiendrait une image idéalisée et, celle du héros, il se prouverait à lui-même qu’il est capable de faire face au défi pour sa hiérarchie, l’enjeu est tout autre, c’est l’apprentissage informel qui préside aux apprentissages des managers, Raveleau (1999) qualifie ces apprentissages d’incrémentaux, le dirigeant apprend pas à pas au fur et à mesure des événements et des circonstances.

Ces habilités professionnelles ne s’acquièrent pas sur les bancs de l’école ou de l’université, c’est un « genre professionnel » qui se construit pas à pas, lorsque les managers sont immergés dans des situations ou ce qu’Yves Robin et Benort Raveleau (2017) appellent « situation en situation ». Les situations pour lesquelles des réponses adaptées sont attendues qui semble occuper une des choix dans le processus de formation des dirigeants.

Lind Hill (1992) lors de ses interviews avec les dirigeants souligne combien leur formation initiale s’est avérée lacunaire et limitée, elle ajoute :« Il était mal préparés pour résoudre les différents déclines aux quels ils étaient confrontés ».

C’est la raison pour laquelle « l’apprentissage sur la planète managériale telle qu’elle est nommé par Riverin et Simaud (1984) pour un dirigeant novice correspond à une étape cruciale, mais aussi décisive de son développement professionnelle.

Finger (1989) défend l’hypothèse suivante : c’est à la faveur d’un contact direct et constant au sein d’un milieu que l’apprenant développe des compétences, il ajoute que rien ne remplace l’expérience du terrain.

C’est donc l’apprentissage informel qui mène le plus à faciliter certains apprentissages liés notamment aux effets perturbants et potentiellement structurants du quotidien (Brougère Ulmann, 2009).

L’approche behavioriste ou comportementale expose l’apprentissage comme un processus de répétition, de routine de nature incrémentale. Quant à l’approche cognitive, elle expose un apprentissage basé sur un développement programmé de connaissance et de

processus cognitifs. On étudie ici la prise en compte du sujet de l'apprentissage et sa complexité. "Sujet" étant mis pour le dirigeant, le comité de direction, ce sont les contenus et les états mentaux qui comptent.

Pour bien comprendre se processus d'apprentissage formel et informel qui contribue à la f des m, nous avons effectué une enquête au prés des cadres dirigeants de l'entreprise SPA CEVITAL.

Au regard de tous ces éléments, il est possible de poser plusieurs questions : quel forme d'apprentissage formel et informel ces dirigeants ont-ils besoin ? En quoi ces acquisitions les préparent-elles à l'exercice de leur fonction managériale ? En d'autres termes, qu'est ce que les dirigeants ont retenus des enseignements dépensés sur les toits des écoles ou des universités ? Leur quotidien professionnel est-t-il à l'origine de nombreux apprentissage ? Par ailleurs, quel contexte (forme) d'apprentissage est prépondérant pour ce type de métier ? Sous quelle forme se réalise-t-il ?

Ce sont les interrogations qui vont désormais orienter plus précisément cette recherche vers une problématique de la formation des managers.

## **2. Les hypothèses**

D'après PINTO et GRAWITZ, l'hypothèse est une proposition des réponses provisoires à la question que se pose à propos de l'objet de la recherche formulé en des termes tels que l'observation et l'analyse puisse fournir une réponse. **(Pinto & GrawitzR, 1971, p 239).**

Les hypothèses auxquelles nous tenterons de vérifier à travers cette recherche sont :

- Les deux formes ou contexte d'apprentissage influence l'exercice de la fonction managériale des cadres dirigeants.
- Il existe une différence significative entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel quant a son effet sur les pratiques managériales des managers dirigeants.
- L'apprentissage informel est le plus prépondérant pour ce type de métier.

### 3. Définition des concepts clés

#### a. Processus d'apprentissage

##### 1) Définition théorique

D'après Vienneau (2011) l'apprentissage est un « Processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs. » (**R. Vienneau, 2011, p 02**).

#### b. Apprentissage formel

##### 1) Définition théorique

Menezes & al rapportent que l'apprentissage formel se déroule sur la base d'actions spécifiques concernant les tâches et les objectifs à atteindre, en racontant essentiellement « les techniques, les méthodes, les conditions et les lieux spécifiés précédemment et qui sont destinés à créer des connaissances, des attitudes, des compétences, des comportements et des idées ». Toujours selon les auteurs, l'apprentissage formel des individus est élaboré selon une méthode contenant des structures organisées. (**Menezes & al, sans date, p 04**).

##### 2) Définition opérationnel

L'apprentissage formel renvoie aux apprentissages ayant lieu dans un contexte organisé et structuré. Elle est dispensé par des établissements d'enseignement ou de formation, elle répond à un objectif clair et une intention de la part de l'apprenant et reconnu par un diplôme.

Parmi les dispositifs de l'apprentissage formel on retrouve (la formation initiale, la formation continue, la formation professionnelle, stages pratiques... Etc)son considérés comme des apprentissages formels par rapport à leur structure (en termes d'organisation, d'objectifs, de durée... etc).

**c. Apprentissage informel****1) Définition théorique**

L'apprentissage informel désigne des activités qui se déroulent dans un contexte non structuré, en dehors d'un cadre formel ou institutionnel, et qui ne sont pas associées à une reconnaissance officielle. (Marsick et al, 2009, p 27).

**2) Définition opérationnelle**

L'apprentissage informel est l'acquisition de connaissance et de compétence d'une façon indirecte, à travers nos expériences, routines de travail, nos essais et erreurs, nos pratiques collectives, répétitions, connaissances procédurales...etc.

Contrairement à l'apprentissage formel, l'apprentissage informel se produit dans un contexte non structuré et n'est pas organisé de façon hiérarchique.

**d. Le manager****1) Définition théorique**

Le manager est un membre d'une organisation ayant en charge une de ses parties, pour laquelle il engage sa responsabilité sur un ensemble d'objectifs et au sein de laquelle il exerce nécessairement une activité de commandement sur un nombre de salariés plus ou moins étendu.

Il se caractérise par une mission principale qui le différencie des autres membres de l'organisation : celle de diriger et de coordonner un ensemble d'individus sous sa responsabilité. (Barabel Meier, 2015, p 202).

**2) Définition opérationnelle**

L'appellation manager s'applique à toute personne ayant une responsabilité dans le cadre de l'administration, de la gestion ou de la direction d'une entreprise. Il est ainsi différent des autres employés de l'entreprise et est le personnage clé, il se confond généralement avec son entreprise.

**e. pratiques managériales****1) Définition théoriques**

Selon Miller et Chamsie (1996), les pratiques managériales des dirigeants se résument en l'art de l'organisation et de la coordination pour obtenir la meilleure performance possible. Ces pratiques s'appuient sur les caractéristiques des attitudes du dirigeant qui sont,

l'engagement du dirigeant à l'export, la pratique de veille, la mise en place de la stratégie proactive, la communication interne et les compétences internationales des dirigeants. (Barabel Meier, 2015, p 201).

## **2) Définition opérationnelle**

Les pratiques de management des dirigeants se réfèrent aux actions, stratégies et comportements adaptés par les dirigeants pour influencer, guider et gérer efficacement leurs métier ainsi que leurs équipe.

## **4. Les objectifs de la recherche**

Dans le cadre de cette présente étude nous souhaiterons atteindre les objectifs qui peuvent se résumer comme suite :

- Expliquer le double processus d'apprentissage dans la formation des managers
- Découvrir la façon dont les dirigeants apprennent et se développent par les différents contextes d'apprentissage dans le but d'améliorer leur pratique managériale.
- Mesurer l'effet significatif du contexte d'apprentissage le plus prépondérant sur la formation des managers.

## **5. Les études antérieures**

### **a. L'étude de Johanne Barretie (2008)**

Une étude de Johanne Barretie (2008) porte sur l'explication de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. Cette thèse a été réalisée par Johanne Barretie à l'université du Québec, Montréal.

Cette recherche vise à mieux comprendre la nature du processus de l'apprentissage informel chez des adultes au travail et dans le contexte d'une entreprise.

L'investigation adopte une approche qualitative/interprétative, pour aborder le phénomène du point de vue des sujets, à partir de ce qu'ils révèlent de leurs apprentissages informels par la réflexion sur leur pratique et l'explicitation. Avec un abord du terrain inspiré de l'ethnographie, la recherche procède par étude de cas. Un petit groupe de coordonnateurs d'une entreprise manufacturière de la grande région de Montréal a été suivi, au moyen d'observations in situ, de récits d'expérience en situation de travail, d'entretiens d'explicitation et d'une activité réflexive en groupe. Les données ont été analysées selon une approche inductive et par une méthode inspirée de la théorie ancrée. L'interprétation s'exprime dans une théorisation progressive «en construction », à partir du sens émergeant des données et de l'analyse.

Parmi les retombées potentielles de la recherche, une meilleure compréhension de l'apprentissage informel des adultes en milieu de travail ressort, pouvant favoriser la valorisation et la reconnaissance, par les apprenants et par les milieux, de cette forme d'apprentissage, et pouvant permettre de mieux l'arrimer aux formations organisées. En cela, elle pourrait susciter l'élaboration d'activités de formation (au travail ou à l'école) mieux articulées avec les multiples acquis d'expérience de la personne. En outre, une reconnaissance de ces apprentissages peut contribuer à valoriser l'apprenant, ce qui peut avoir d'importantes conséquences humaines et identitaires, dont l'impact à long terme reste encore méconnu.(**Johanne Barretie, 2008**)



**b. L'étude de Lilian Reis Da Silva (2021)**

Lilian Reis Da Silva a publié un article portant le titre de « Le processus d'apprentissage de l'individu dans le contexte organisationnel » publié le 21/10/2021, le pays n'a pas été cité.

Cet article vise à aborder la façon dont l'apprentissage individuel contribue à l'apprentissage organisationnel entre les individus.

Lilian Reis Da Silva a abordé à travers une recherche bibliographique de nombreuses définitions de l'apprentissage, l'apprentissage formel et l'apprentissage informel. Dont elle a cité leur importance et leur rôle dans le développement des compétences.

Cette recherche a montré que Si, d'une part, les expériences personnelles, l'éducation formelle et les caractéristiques de la personnalité des individus collaborent pour leur formation personnelle, ce sont des éléments qui ajouteront aux caractéristiques, aux lignes directrices et aux systèmes de travail existant au sein des entreprises, et il est nécessaire que chaque travailleur s'adapte de la meilleure façon, en plus d'identifier les possibilités d'expansion de ses compétences et de sa créativité ou non en fonction des attentes organisationnelles. **(Reis Da Silva, 2021)**

**c. L'étude de Patrick Werquin (2021)**

Le résultat de l'étude de Patrick Werquin (2021) a montré que l'apprentissage professionnel informel dont il a nommé : apprentissage professionnel informel est un apprentissage organisé sans formaliser.

Son objectif était de dégager des éléments structurants pour une analyse de l'apprentissage professionnel informel et des possibilités d'en améliorer la pertinence, la performance et donc la qualité.

Le contenu de cette étude est très riche, elle englobe la clarification conceptuelle de l'apprentissage professionnel formel et informel, les modes de l'API, il y'a une différence entre l'apprentissage professionnel formel et l'apprentissage professionnel informel... Etc. **(Patrick Werquin, 2021)**

**d. L'étude de Jean-Yves Robin et Benoît Raveleau (2017)**

Jean-Yves Robin et Benoît Raveleau (2017) ont réalisé une étude sur la fabrication des managers, des patrons ou des dirigeants. Cette étude s'articule autour de la formation des managers, ils considèrent que fabriquer des dirigeants, des managers ou des patrons relève d'un double processus : formel et informel, nombre d'entre eux sont des autodidactes même si au regard de leur biographie éducative, les modèles des business schools ou des écoles d'ingénieurs deviennent de plus en plus prégnants, c'est la raison pour laquelle, il importe de repérer quel type de rapports ces dirigeants entretiennent avec la formation.

Par ailleurs, ils sont un certain nombre à se définir comme patrons, managers ou cadres. Ce flou sémantique mérite d'être interrogé. Un manager n'est pas toujours un patron, un cadre ne devient pas systématiquement un dirigeant. C'est pourquoi il est utile de proposer une typologie dans le but d'identifier différentes catégories de managers. Quel que soit leur profil, ces dirigeants se trouveront confrontés à la nécessité de relever trois défis : fabriquer du sens, agir sur autrui et donner à voir. **(Jean-Yves Robin & Benoît Raveleau, 2017).**

**Synthèses**

Dans cette première partie de notre mémoire de recherche, on a pu élaborer un cadre général de la problématique, qui est l'une des premières affirmations de tout rapport de recherche. Ainsi, on a identifié clairement les variables et les hypothèses, à fin de passer à l'opérationnalisation.

En conclusion de ce chapitre, nous avons aussi identifié notre problématique de recherche, cité nos hypothèses, défini les concepts de notre sujet, comme nous avons abordé les objectifs et parlé sur les études antérieures.

*Chapitre II : Le double processus  
d'apprentissage (formel et informel)*

## **Préambule**

Le processus d'apprentissage est un phénomène global qui envahit toutes les sphères de la société, tous les domaines et tous les âges. On parle de l'apprentissage formel (formation initiale, continue, professionnelle...etc) et de l'apprentissage informel (l'expérience, la routine, les activités quotidiennes... etc).

À travers ce chapitre, nous allons présenter tout d'abord les informations nécessaires qui nous permettront de mieux comprendre notre thématique de recherche.

Dans un premier lieu, nous allons donner quelques définitions générales de l'apprentissage présentées par divers auteurs. Juste après, on parlera sur les approches de l'apprentissage (behavioriste et cognitiviste) on abordera ensuite le fond du sujet : l'apprentissage formel et informel. Commencant par l'apprentissage formel, on définira d'abord ce concept, présenter ces approches et conceptions puis ces types.

Quant à l'apprentissage informel, nous définirons aussi le concept, présenterons son contexte, ces théories et modèles, ces stratégies, ces formes ainsi que ces types.

Nous concluons ce chapitre par la différence entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel.

### **1. Définition du processus de l'apprentissage**

Selon J.Beillerot (1989) l'apprentissage est un processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. C'est-à-dire, c'est un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même des savoirs pour penser et agir. **(J.Beillerot, 1989, p 202).**

Pour Delevay (1992), le processus d'apprentissage est quelque peu différent. En ce sens, l'apprentissage désigne un processus qui permet à l'individu de se transformer psychiquement. Donc, l'objet de ce processus est l'information. En d'autres termes, c'est une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs. **(M.Delevay, 1992, p 161)**

Par contre, Legendre (1993) le décrit comme étant un « Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et

développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne. » (R. Legendre, 1993, p 67).

À la lumière de ces différentes définitions, il est possible de dégager certaines caractéristiques de l'apprentissage. Tout d'abord, l'apprentissage se fait par un sujet, une personne, un apprenant. Ensuite, c'est un processus qui permet à la personne de percevoir des objets, d'interagir avec eux et de les intégrer avec ses dimensions sociales, cognitives et affectives afin de transformer, créer ou faire évoluer sa structure cognitive. Finalement, les objets de l'apprentissage sont des informations, des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs.

## **2. Les approches de l'apprentissage**

### **a. L'approche béhavioriste**

Cette approche de l'apprentissage organisationnel s'appuie sur les travaux de la psychologie béhavioriste qui posent, sans pour autant en nier l'existence, qu'on ne peut accéder aux états mentaux des individus. La psychologie n'est pas une science de la conscience. Les croyances, les intentions demeurent inaccessibles à l'observateur et la psychologie doit se limiter à ce qu'on peut observer, c'est-à-dire le comportement (Watson, 1914). L'apprentissage est donc abordé du dehors et compris comme une réaction, une réponse à des stimuli répétés. Il est quantifiable dans la mesure où l'on peut mettre en relations des stimulations et des comportements correspondants. Le néo béhaviorisme de Skinner (1953), tout en continuant à rejeter la vision mentaliste d'un "homme intérieur", a inversé la séquence stimulus-réponse en une séquence réponse-stimulus. Cela signifie que l'individu peut agir sur l'environnement pour obtenir un stimulus dont il connaît la conséquence.

Si le détour par la psychologie s'est avéré nécessaire, c'est qu'on retrouve ce type d'analyse dans la théorie comportementaliste de l'apprentissage. Au niveau individuel, l'approche béhavioriste appréhende en effet l'apprentissage comme une modification des conduites des individus en fonction de séquences stimulus-réponses appropriées. L'apprentissage est analysé en termes de répétition, de conditionnement et de renforcement. (Frédéric Leroy, p 07).

**b. l'approche cognitive**

En psychologie, le courant cognitiviste souligne la nécessité de prendre en compte la complexité du sujet d'apprentissage. Alors que le béhaviorisme étudie comment l'environnement détermine le comportement, le cognitivisme pose que les conduites humaines sont expliquées en fonction du contenu des états mentaux et des représentations. Newell et Simon (1972) ont étudié la dimension cognitive de l'apprentissage en modélisant l'esprit humain sous la forme d'un système de traitement de l'information. Ces auteurs posent que penser c'est traiter de l'information, c'est manipuler des symboles.

Les états mentaux sont donc comparés à des systèmes de signes organisés dans un langage de l'esprit dont il faut connaître les règles. Dans cette perspective, les règles du calcul propositionnel sont utilisées pour décrire les agencements des représentations mentales. Signalons que le courant connexionniste (1987) s'oppose à cette approche et cherche à rompre avec une représentation "psychologisante" du fonctionnement cognitif en faisant prévaloir une approche sub-symbolique. Les mécanismes cognitifs ne sont plus abordés à partir de représentations internes, de connaissances, de croyances ou d'intentions mais fonctionnent comme un réseau de neurones, les nœuds de ce réseau n'ayant pas de correspondants fonctionnels en termes de conduite. **(Frédéric Leroy, p 09-10).**

**3. Les différents contextes (formes) d'apprentissage : formel, non formel et informel**

Les notions de formel, non formel et informel sont utilisées depuis fort longtemps. L'éducation informelle faisait partie des pratiques que prônait Mary Follet (1868-1933) dans la construction d'une volonté collective pour développer la démocratie aux États-Unis. Parker Follett (1918) et Eduard Lindeman (1926-réimprimé en 1961) trouvaient l'apprentissage informel nécessaire à la compréhension de l'expérience Smith (1997, 2004). **(Maud Bouffard, 2016, p 35).**

Ce serait dans un rapport de l'Unesco de 1947 que la distinction entre formel, non formel et informel aurait été officialisée. Ces catégories ont été créées dans le but de mesurer des comportements observables et descriptibles, d'assurer la comparaison entre les pays et de dégager les bonnes pratiques en matière de politiques de formation. Dans cette catégorisation, qui s'est ensuite généralisée dans les écrits vers la fin des années 1960, «deux paramètres explicatifs prédominent : le niveau d'organisation des apprentissages et les formes de

reconnaissance sociale auxquelles ils donnent lieu». Ainsi, dans la littérature, on distingue généralement 3 types d'apprentissage : le formel, le non formel et l'informel.

L'apprentissage non formel désigne les activités d'apprentissage qui sont organisées et structurées, mais qui ne conduisent pas nécessairement à une attestation reconnue. Ce type d'apprentissage peut s'acquérir sur le lieu de travail ou dans le cadre des activités d'organisations ou de groupes communautaires. Il est intégré dans des activités planifiées, mais qui ne sont pas toujours explicitement désignées comme des activités d'apprentissage. **(Maud Bouffard, 2016, p 35).**

D'après Werquin (2010), l'apprentissage non formel apparaît entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel. (Voir la figure 03 p 39).

Notre présente étude s'intéresse aux doubles processus d'apprentissage (formel et informel), nous allons donc nous focaliser sur l'explication de ces deux formes d'apprentissage seulement.

### **3.1 Apprentissage formel**

#### **3.1.1 Définition de l'apprentissage formel**

Sylvie Ann (2013) caractérise l'apprentissage formel comme étant celui qui est dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation, ou sur le lieu de travail). Il est explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources).

Sylvie Ann confirme que l'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant; il débouche généralement sur la validation et la certification. **(Sylvie Ann Hart, 2013, p 02).**

D'après le Conseil Supérieur de l'Éducation, l'apprentissage formel réfère aux activités de perfectionnement impliquant des connaissances scientifiques liées à un domaine plutôt qu'à l'expérience. Ces activités mènent généralement à des crédits universitaires ou à un diplôme particulier. Appelé « activités de formation formelles » ou « activités de formation reconnues », ce type d'apprentissage apparaît officiellement dans les universités dans les années 1970. Depuis, les universités collaborent activement avec les institutions collégiales afin d'offrir plusieurs programmes de formation. **(Conseil Supérieur de l'Éducation, 2000, p 17).**

### **3.1.2 Les Approches et les conceptions de l'apprentissage formel**

Plusieurs approches ou théories en sciences de l'éducation ont contribué à la définition du concept de l'apprentissage. Les conceptions de l'apprentissage qu'elles développent se divisent en deux catégories sur le plan temporel, l'apprentissage étant défini soit comme processus, soit comme produit. Le moment du produit ou du résultat succède au moment du processus. En ce qui concerne l'apprentissage conçu comme processus, on le retrouve dans les conceptions des courants du cognitivisme, du constructivisme, du socioconstructivisme, de l'humanisme, Etc. L'apprentissage désigne alors le moment où l'information est perçue, décodée et traitée **(Vienneau, 2011, p 4)**.

Le processus peut aussi désigner le développement, l'actualisation et l'adaptation. En outre, il est « constitué d'une série de phases (ou d'étapes) organisées dans le temps » **(Raymond, 2006, p 43)**.

En revanche, pour d'autres courants dont, notamment, le béhaviorisme, l'apprentissage désigne le second moment: celui où le produit apparaît, principalement par les « bonnes réponses » attendues, démontrant qu'il y a « apprentissage ». Par ailleurs, l'apprentissage pris dans ce second sens ne peut se faire sans qu'il y ait eu préalablement apprentissage pris dans le premier sens, ce qui signifie qu'il est le résultat d'un processus **(Vienneau, 2011, p 4)**.

Par le fait même, le produit, ou l'apprentissage, représente des connaissances, des comportements et des bonnes réponses. Le tableau suivant présente des synthèses de différentes conceptions de l'apprentissage selon divers courants :



**Tableau 01 : les approches et conceptions de l'apprentissage formel selon Vienneau (2011)**

<b>Approches</b>	<b>Conceptions de l'apprentissage formel</b>
<b>Béhaviorisme</b> Référence : <b>Pavlov, Skinner</b>	- Association stimulus-réponse - Dépendant de l'environnement - En fonction du produit (bonnes réponses)
<b>Cognitivism</b> Référence : <b>Atkinson, Shiffrin, Mills, Gagné, Tardif.</b>	- Interaction entre l'apprenant et l'environnement - Capacité de traitement de l'information - Se fait par des stratégies cognitives et métacognitives.
<b>Constructivisme</b> Référence : <b>Piaget, Bruner.</b>	- L'intégration du savoir dans une structure cognitive unique de chaque apprenant - Déterminé par l'apprenant en fonction de ses expériences et de ses connaissances antérieures - Processus de construction personnelle de la réalité.
<b>Socioconstructivisme</b> Référence : <b>Jonnaert, Vygotsky, Vander, Borght</b>	- Construction du savoir par l'apprenant en interaction avec ses pairs et l'enseignant. - Déterminé par la qualité du milieu et du vécu de l'apprenant - Processus de construction collective de la réalité
<b>Humanisme</b> Référence : <b>Rogers, Maslow, Glasser</b>	- Développement par la personne de connaissances subjectives - Déterminé par la qualité de la participation - Processus de développement personnel.

**Source : Mari-Josée Roch, 2016, p 09.**

• **Approche Cognitivism, constructivisme et socioconstructivisme**

Actuellement, les principales théories de l'apprentissage qu'on retrouve dans les programmes de formation générale et le programme de formation initiale en enseignement proviennent des courants du cognitivism, du constructivisme et du socioconstructivisme, soit l'approche par compétences. Sous ce rapport, il convient d'examiner ces courants

pédagogiques afin de bien saisir les caractéristiques du concept de l'apprentissage formel qu'ils préconisent. (**Mari-Josée Roch, 2016, p 11**).

- **Le cognitivisme**

Selon Barth, « apprendre serait donc d'abord la capacité de discerner des attributs, de sélectionner ce qu'on retient et ce qu'on laisse de côté ». Pour cette cognitiviste, il y a des attributs essentiels et non essentiels à distinguer dans le processus d'apprentissage formel. Les attributs essentiels sont la capacité d'identifier et de distinguer les caractéristiques d'un objet pour le définir par les relations ou les rapports que ces attributs entretiennent entre eux. Ceux qui sont non essentiels concernent l'aspect descriptif de l'objet. Par ailleurs, les domaines cognitif et affectif sont des conditions de l'apprentissage formel. Ils sont constamment en interaction et s'influencent mutuellement lors du processus d'apprentissage (**Barth, 2004, p 31-35**).

- **Le constructivisme**

Astolfi (1992), pour sa part, identifie deux composantes qui sont en interaction dans le processus d'apprentissage formel. La première est l'autostructuration, ce qui signifie que seule la personne qui apprend peut interagir avec les différents objets de son apprentissage pour, ensuite, les intégrer dans son réseau de connaissances antérieures. La deuxième est « que l'essentiel de notre savoir ne résulte pas d'une redécouverte individuelle ». Cela signifie, d'une part, que l'individu organise seul son savoir et, d'autre part, que « ce savoir lui est foncièrement hétérogène. Il ne vient pas en continuité de ses intérêts, ni de ses besoins, mais en rupture avec ses représentations ». En somme, pour ce constructiviste, « apprendre, c'est transformer son réseau de représentations », une opération que seul celui qui apprend peut faire (**Astolfi, 1992, p 100-119**).

- **Le socioconstructivisme**

On retrouve un constat similaire chez les socioconstructivistes Jonnaert et VanderBorgh (1999), c'est-à-dire que l'apprentissage sert à transformer les représentations de celui qui apprend. Ainsi, pour eux, « apprendre, c'est abandonner une représentation pour en adopter une plus prometteuse » (**Jonnaert et Vander Borgh, 1999, p 32**).

De plus, ils soutiennent que l'apprentissage est un processus constructif, interactif et social. Pour ces socioconstructivistes, il est impossible de comprendre l'apprentissage en isolant séparément ces composantes. La dimension constructiviste, à leurs yeux, ne permet pas la confrontation des idées avec autre que soi, pas plus que la dimension interactive ne peut

expliquer pourquoi les connaissances interagissent avec l'environnement physique dans lequel se trouve celui qui apprend. (**Mari-Josée Roch, 2016, p 12**).

Quant à la dimension sociale de l'apprentissage, elle ne peut qu'expliquer des relations entre les individus qui apprennent sans pour autant considérer le contexte ou le projet pour lequel l'apprentissage se fait (**Jonnaert, 2002, p 75**).

En somme, l'apprentissage ne peut être compris en faisant abstraction de celui qui apprend, de la personne ou des personnes avec lesquelles il apprend, des raisons qui le motivent à apprendre et des buts qu'il vise.

En résumé, sur le plan temporel, les théories cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes considèrent l'apprentissage comme un processus. Par le fait même, celui qui apprend est le principal artisan de son savoir, c'est-à-dire que l'apprentissage réfère à une capacité avec laquelle l'apprenant organise seul des savoirs qui lui sont hétérogènes en les intégrant à ses connaissances antérieures, ce qui lui permet de transformer sa structure cognitive et d'adopter de nouvelles représentations. De plus, ce processus est tributaire à la fois de l'interaction sociale par laquelle l'apprentissage se fait, de la motivation de la personne qui apprend et de l'environnement dans lequel l'apprentissage se réalise. (**Mari-Josée Roch, 2016, p 13**).

### **3.1.3 Les types de l'apprentissage formel**

Tout ce qui touche à l'apprentissage formel a donné lieu à travers les temps à un vocabulaire étendu. Chaque utilisateur (employeurs, syndicats, spécialistes en formation, pouvoirs publics) a des termes propres à son milieu. Les uns parlent de « développement individuel » et de « perfectionnement », les autres de « recyclage », de « training », etc. nous allons définir dans le tableau suivant les types de l'apprentissage formel :

**Tableau 02 : les types d'apprentissage formel :**

<b>Type</b>	<b>Définition</b>
Formation professionnelle	Transfert aux salariés de connaissances ou de savoir-faire pour leur permettre de bien s'acquitter de leurs tâches ; ensemble des actions qui visent à valoriser les salariés, suivies ou non par une promotion ; terme qui englobe le perfectionnement, l'apprentissage, le recyclage, l'initiation, l'accueil, l'entraînement, etc.
Formation initiale	Formation prise dans un établissement scolaire, technique ou autre, permettant d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques concernant un domaine spécifique, et nécessaire pour exercer un métier ou une profession.
Formation générale	Niveau des acquis de scolarité générale ou professionnelle requis pour un emploi fin de pouvoir donner un rendement acceptable dans cet emploi.
Formation en alternance	Formation organisée de façon à faire alterner des périodes de formation dans des établissements scolaires ou autres et des périodes de stages ou de travail en apprentissage dans l'organisation, rémunérées ou non.
Coaching	Accompagnement individuel apporté par un membre dans l'organisation (à l'interne) ou par un consultant (à l'externe) dans le but d'aider un salarié à accroître sa performance.
Entraînement	Formation dispensée en cours d'emploi à un salarié, qui peut s'étendre de quelques heures à plusieurs mois, selon la complexité des tâches. Elle vise à permettre au salarié d'acquérir la compétence immédiate pour remplir les obligations de son poste.
Formation continue	Recyclage ou formation incessante du travailleur lui permettant de se mettre à jour dans une discipline, une technique, un métier ou une profession. Cette formation lui permet implicitement de s'adapter au changement de techniques et des conditions de travail.
Apprentissage sur le tas	Apprentissage d'appoint par laquelle un travailleur apprend en même temps qu'il effectue diverses tâches et se familiarise avec de nouveaux procédés et techniques utilisés dans une profession ou un métier afin d'accomplir son travail avec satisfaction.
Apprentissage hors temps de travail	Action de formation suivie par le salarié en dehors de son horaire de travail et pour laquelle l'employeur inscrit les dépenses dans son budget, en sus du salaire, on parle également de budget de perfectionnement.
Initiation	Ensemble des actions qui consistent à montrer à un salarié les tâches d'un nouvel emploi ou le maniement d'un nouvel outil ou d'une nouvelle machine.
Recyclage	Terme qui désigne tous les programmes (étatiques, patronaux, syndicaux) destinés à former les salariés déplacés à cause d'un changement dû à l'automatisation, à les familiariser avec de nouvelles tâches ou à leur faire apprendre un nouveau métier ou une nouvelle profession.

**Source : Jean-Marie PERETTI, Bruno FABI & autre, 2011, p 370.**

### **3.2 Apprentissage informel**

#### **3.2.1 Définition de l'apprentissage informel**

Voici quelques exemples de définitions sur l'apprentissage informel proposées par différents auteurs:

Pour Pain(1990), c'est précisément «l'absence d'intentionnalité» qui est mise de l'avant dans sa description du phénomène :

*« Des activités dont l'objectif n'était pas éducatif [...] provoquaient des effets chez les participants qu'on ne pouvait pas attribuer à une volonté intentionnelle. Il n'y avait ni but éducatif explicite, ni programme formalisé ni animateur ou enseignant désigné, mais des changements de comportement ou l'acquisition d'informations étaient repérables chez les individus. ».* (Pain, 1990, p 07).

Pour Christine Wihak & Gail Hall (2008) L'apprentissage résultant des activités courantes se rapportant au travail, à la famille ou aux loisirs. Les objectifs, la durée et le soutien qui lui sont consacrés ne sont pas structurés; en général, il n'aboutit pas à l'obtention d'un certificat.». Ils ajoutent que « l'apprentissage informel peut être intentionnel mais dans la plupart des cas, il est non intentionnel, accessoire ou aléatoire.» (Christine Wihak & Gail Hall, 2008, p 06).

D'autre part, le Bureau international du travail (BIT, 2012) considère que l'apprentissage informel désigne « le système par lequel un jeune apprenant (l'apprenti) acquiert les compétences propres à un métier ou à un métier de l'artisanat, dans une micro ou petite entreprise, l'apprentissage informel ne suit aucun programme d'enseignement et ne donne lieu à aucune certification reconnue. » (Bureau international du travail. (Patrick Werquin, 2021, p 200).

On comprend donc que l'apprentissage informel est tout ce que l'apprenant apprend indirectement, c'est-à-dire par son expérience professionnelle, ces erreurs commises, ses relations avec ces collègues, à travers l'intégration des nouvelles technologies ou encore par sa participation à des colloques et des réunions... Etc.

### **3.2.2 Apprentissage informel : au-delà d'un contexte**

Dans la littérature, au tournant du XXe siècle, des auteurs comme Lindeman (1926-réimprimé en 1961) abordent déjà l'apprentissage par le biais des expériences de la vie, mettant ainsi en lumière l'impact de l'apprentissage en dehors d'un cadre formel ou scolaire. En effet, pour Lindeman (1926-réimprimé en 1961), un des fondateurs de l'éducation des adultes du début du siècle dernier alors que les systèmes éducatifs étaient encore à leur balbutiement, l'apprentissage adulte est essentiellement un apprentissage informel et non directif, bien ancré dans les situations de la vie et permettant de découvrir le sens de l'expérience. C'est par les travaux de chercheurs comme Dewey (1938), Knowles (1950, 1970), Rogers (1969), Kolb (1984), Marsick (1987), Courtois (1989), Mezirow (1991) et Jarvis (1987) que le modèle de l'apprentissage informel s'est développé au fil du temps. La notion d'apprentissage informel puise en grande partie ses racines dans la tradition éducative humaniste (Carré, 1992; Rogers, 1969), où la personne joue un rôle de premier plan dans l'actualisation de son plein potentiel. Centré sur une personne apprenante qui s'autodirige et basé sur des situations authentiques et significatives, l'apprentissage informel se veut en quelque sorte le mode d'apprentissage adulte par excellence. **(Maud Bouffard, 2016, p 34).**

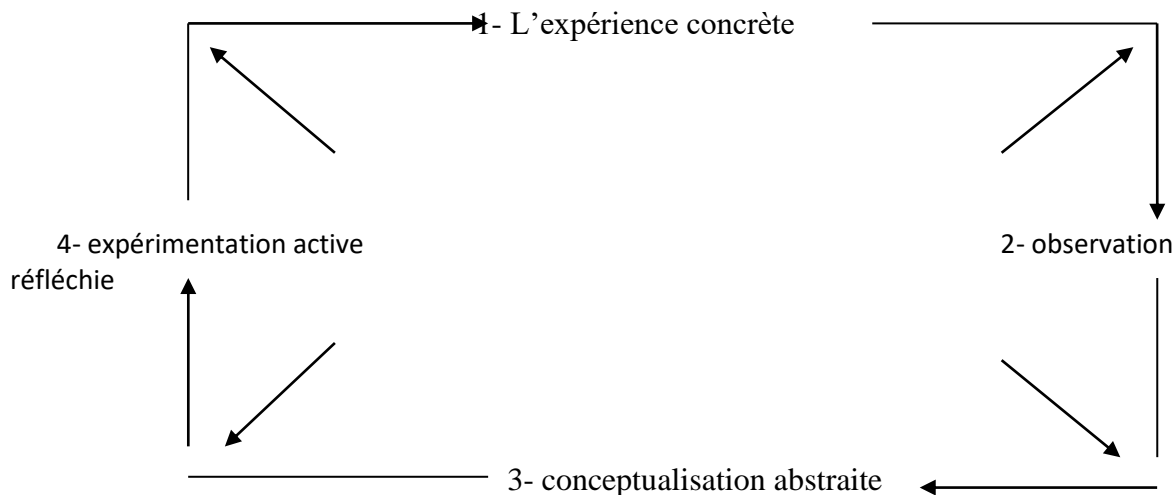
Tough (1971, 1978) est considéré comme un pionnier dans l'étude de ce phénomène sur le terrain. Ses recherches menées dans les années 1960 ont permis de faire la démonstration de la place prépondérante de l'apprentissage informel chez les adultes. En effet, ses enquêtes ont montré que les adultes consacrent beaucoup de temps au cours d'une année à une activité ou à un projet d'apprentissage autogéré. Selon Tough (2002), le ratio des apprentissages chez les adultes serait de l'ordre de 20% dans un cadre formel, entrepris avec l'aide d'un formateur, pour 80% d'apprentissages dits informels ou non formels. Ces résultats l'ont conduit à suggérer la métaphore de l'iceberg, qui comme Barrette (2008) l'explique, illustre que les apprentissages qui se réalisent dans un contexte formel «ne constituent que la pointe apparente de l'apprentissage adulte», cachant l'importante dimension de l'apprentissage qui se produit en dehors de la formation structurée. **(Maud Bouffard, 2016, p 34-35).**

### **3.2.3 Les théories et modèles de l'apprentissage informel**

#### **❖ La théorie expérientiel de l'apprentissage informel**

L'apprentissage expérientiel suppose une double relation entre le savoir et l'expérience (Kolb 1984) : le savoir d'un individu dépend de ses expériences vécues et de son enfance, et parallèlement cet apprentissage se valide lors d'expériences nouvelles. Cette relation réciproque induit une vision cyclique des étapes d'apprentissage. Le cycle se décompose en quatre phases distinctes (figure2) : la phase d'expérience concrète, impliquant personnellement l'individu ; la phase d'observation réfléchie qui correspond à la réflexion de l'individu sur le sens de l'expérience précédemment vécue la phase de conceptualisation abstraite, au cours de la quelle l'être conceptualise à l'aide d'outils et de règles afin de généraliser la situation qu'il a vécu ; et enfin la phase d'expérimentation active constitue la validation du modèle conceptuel bâti. (fillol, 2006, p 69).

Figure (1) : L'apprentissage expérientiel (d'après Kolb 1984)



Source: Roland K. Yeo, 2006, p 398. Cite par (fillol, 2006, p 69).

Dans cette logique, Kolb et Fry (1975) proposent une typologie des styles d'apprentissage : les individus sont naturellement plus enclins à apprendre d'une manière particulière et à favoriser une étape du cycle d'apprentissage. Leur typologie se base sur deux critères : abstrait (étape 3) versus concret (étape 1) et réfléchi (étape 2) versus actif (étape 4). Cette distinction met en relief quatre styles d'apprentissage : divergent, convergent, assimilateur et accommodateur.

#### ❖ Le modèle de Jarvis sur l'apprentissage informel : regrouper les stratégies

Il existe une ressemblance étonnante entre les listes d'activités individuelles d'apprentissage informel employées dans la recherche et le processus d'apprentissage décrit dans le modèle d'apprentissage chez les adultes proposé par Jarvis (1992, 2004). Jarvis allègue que l'apprentissage peut s'effectuer par des biais multiples et interdépendants, à la fois non réflexifs et réflexifs, tout en reconnaissant que le non-apprentissage peut constituer une réponse à une situation ou à une information nouvelle. (Christine Wihak & Gail Hall, 2008, p 11).

L'apprentissage non réflexif conduit à la reproduction, non innovatrice, de connaissances. Jarvis (1992, 2004) considère que l'apprentissage non réflexif constitue la première façon dont les gens apprennent la place qu'ils occupent dans une société ou un



environnement professionnel. Ce type d'apprentissage, auquel se livre toute personne peu au fait des tâches à accomplir ou évoluant dans un contexte organisationnel peu familier, se présente sous différentes formes : apprentissage préconscient, mémorisation et apprentissage de compétences non réflexives.

- L'apprentissage informel préconscient s'effectue à la périphérie de la sphère consciente; dans le milieu de travail, cela constitue souvent la façon dont les gens se familiarisent avec la culture de l'organisation.
- La mémorisation, autre forme d'apprentissage non réflexif, a un sens plus large dans la théorie de Jarvis que le simple apprentissage par cœur qui s'effectue dans le cadre scolaire, puisqu'elle englobe tout apprentissage issu d'une communication autoritaire, par exemple en écoutant un expert, en consultant un collègue plus informé ou en lisant une information dans un livre ou sur une page Web;
- L'apprentissage de compétences non réflexives comprend l'imitation (apprentissage par l'observation) et la pratique répétitive.

L'apprentissage réflexif, par contre, permet à des innovations dans la sphère du savoir de se produire, bien qu'il puisse aussi servir à acquérir des connaissances préexistantes (Jarvis, 1992. 2004). Ce type d'apprentissage comprend la contemplation, l'acquisition de compétences réflexives et l'apprentissage expérimental.

- La contemplation, forme d'apprentissage courante, comprend la capacité de réfléchir à une expérience et d'en tirer une conclusion;
- Les compétences réflexives s'acquièrent quand un professionnel apprend non seulement à se servir d'une compétence quelconque, mais aussi à en discerner les principes sous-jacents;
- L'apprentissage expérimental se réfère à la mise à l'épreuve, dans la pratique, d'une théorie (sa propre théorie informelle, ou une théorie publique existante).

Une autre caractéristique importante du modèle de Jarvis (1992, 2004) concerne le fait qu'il reconnaît que le non apprentissage peut résulter d'une situation d'apprentissage donnée. Cela signifie que, même si se présente une occasion d'apprendre, la personne peut ne pas le faire. Il existe plusieurs raisons fondamentales à cela :

- on présume qu'on sait déjà tout ce dont on a besoin de savoir sur une situation particulière;

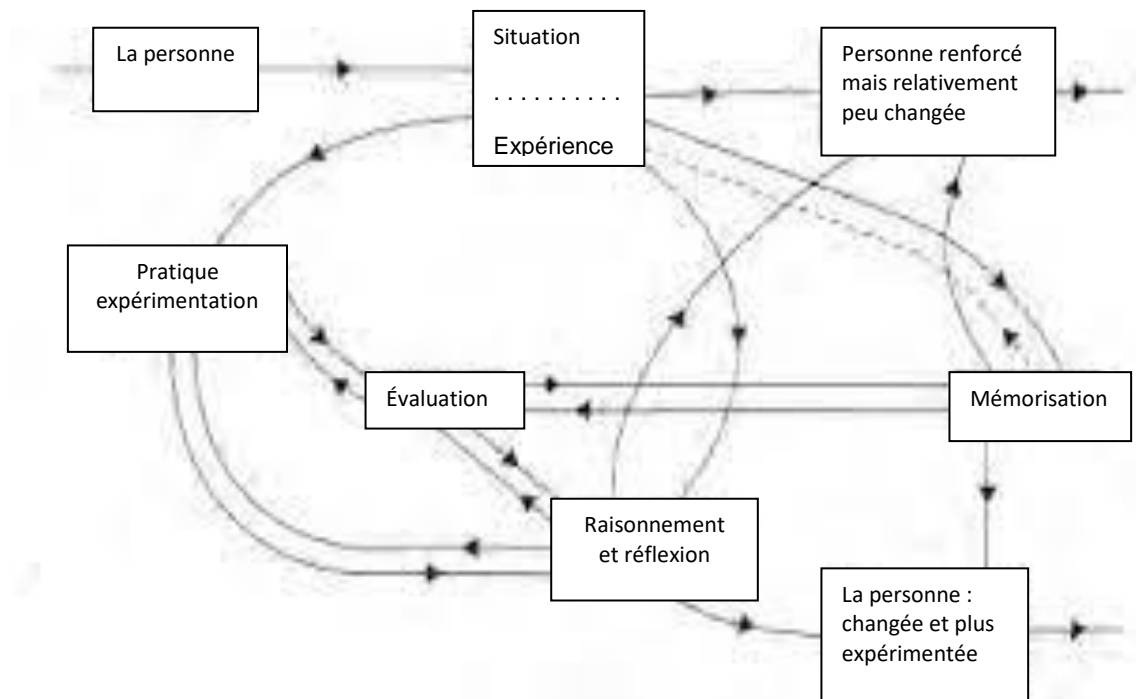
- On ne prête pas attention à une occasion d'apprendre parce qu'on est trop occupé ou qu'on craint d'apprendre quelque chose de nouveau;
- On rejette l'occasion d'apprendre parce qu'on refuse de modifier une opinion ou une attitude fermement ancrée.

Jarvis (1992, 2004) suggère qu'un épisode d'apprentissage donné est généré par une disjonction. La disjonction représente une disharmonie entre l'intérêt du sujet et/ou ses connaissances et/ou son milieu socioculturel. Les meilleures conditions pour apprendre se produisent quand l'harmonie est perturbée et que la disjonction qui en résulte rend impossible l'acte de ne pas penser. La perturbation peut être positive, par exemple quand quelqu'un se demande s'il existe un moyen plus sûr de faire fonctionner une machine, ou négative, par exemple quand survient une crise au cours d'une procédure de routine. **(Christine Wihak&Gail Hall, 2008, p 12).**

Le modèle de Jarvis(1992, 2004) indique que les qualités de la personne, le milieu social et une situation d'apprentissage particulière vont influencer le chemin qu'un épisode d'apprentissage va suivre. Selon Jarvis (2004, p. 107), ce qui rend une personne prête à persister dans son apprentissage plutôt que de mettre fin à la séquence par un non-apprentissage constitue « toute la question». Il suggère que pour comprendre comment l'apprentissage survient, il est important de comprendre quand et comment les gens réagissent à une disjonction. **(Christine Wihak&Gail Hall, 2008, p 12).**

Si le modèle de Jarvis (1992, 2004) s'inspire du travail d'autres théoriciens de l'apprentissage informel chez les adultes, comme Knowles, Merriam et Mezirow, il s'enracine dans les expériences d'apprentissage concrètes d'adultes et illustre les complexités de l'apprentissage informel; il montre, de plus, l'interdépendance qui existe entre les activités d'apprentissage informel et formel. Jarvis a développé son modèle d'apprentissage après avoir demandé à des groupes d'apprenants adultes de décrire des épisodes d'apprentissage qu'ils avaient vécus, puis les avoir associés au modèle de cycle d'apprentissage de Kolb(1984). Les résultats ont révélé que l'apprentissage chez les adultes est beaucoup plus complexe que ne le laisse supposer le modèle circulaire de Kolb, montrant des spirales, des boucles et des retours plutôt qu'une progression linéaire dans un cycle d'apprentissage simple. **(Christine Wihak&Gail Hall, 2008, p 12).**

Figure 02 : modèle de Jarvis sur l'apprentissage informel (Jarvis, 1992, p 07).



Source : (Jarvis, 1992, P07) cité par Christine Wihak & Gail Hall (2008)

Jarvis a clairement indiqué, néanmoins, que son modèle n'était pas figé et qu'il continuerait évoluer et se modifier. (Christine Wihak & Gail Hall, 2008, p 13).

Wihak (2006) a fait appel au modèle de Jarvis pour analyser l'apprentissage informel lié au travail auprès de conseillers interculturels au Nunavut et l'a trouvé très utile pour déceler les points communs entre leurs expériences personnelles respectives. Leurs activités d'apprentissage non réflexif comprenaient la volonté de s'immerger dans la culture inuite (apprentissage préconscient), l'apprentissage provenant d'autorités culturelles, en écoutant les histoires racontées par les Inuits âgés et en recherchant un savoir culturel auprès de mentors inuits et non inuits (mémorisation); ainsi que l'acquisition de compétences traditionnelles se rapportant à la terre, par l'imitation et la pratique (Activité d'acquisition de compétences non réflexive). Leurs activités d'apprentissage réflexif comprenaient la rédaction d'un journal ou des discussions avec des collègues (contemplation), l'adaptation de leur pratique professionnelle de counselling pour convenir à la culture (apprentissage par les compétences réflexives) et la génération de nouvelles idées et théories de counselling en les éprouvant sur le terrain (apprentissage expérimental). Cette recherche illustre l'utilité que pourrait avoir la

théorie de Jarvis (1992, 2004) dans le champ d'activité de l'apprentissage informel pour étudier ensuite la façon dont les gens apprennent dans un cadre d'apprentissage informel lié au travail. (Christine Wihak&Gail Hall, 2008, p 13).

### **3.2.4 Stratégies de l'apprentissage informel**

Marsick & Watkins (2001), qui ont été parmi les premiers théoriciens à s'intéresser à l'apprentissage informel lié au travail, ont relevé les types d'activités d'apprentissage informel suivants :

- Accomplissement de tâches;
- Tâtonnement;
- Apprentissage autodirigé;
- Réseautage;
- Accompagnement (coaching);
- Mentorat;
- Planification du rendement.

La liste des activités d'apprentissage informel présentée dans l'Enquête canadienne de 2003 sur l'éducation et sur la formation des adultes (Peters, 2004) comprenait : solliciter des conseils auprès d'une personne mieux informée, utiliser l'Internet ou d'autres logiciels, observer une personne en train d'effectuer une tâche, consulter des livres ou manuels, ou encore apprendre par soi-même à réaliser certaines tâches de différentes façons. Cette liste précise ce que Marsick et Watkins (2001) désignent sous le terme d'«apprentissage autodirigé». (Christine Wihak&Gail Hall, 2008, p 10).

Deux grandes enquêtes réalisées aux États-Unis sur la participation des adultes à des activités d'apprentissage ont relevé quant à elles les activités d'apprentissage informel lié au travail suivantes :

- Formation supervisée ou mentorat;
- Etude adaptée au rythme de chacun et faisant appel aux livres ou cassettes vidéo;
- Etude adaptée au rythme de chacun et faisant appel à l'outil informatique;

- Participation à des congrès ou des rencontres ou séminaires;
- Lecture de revues spécialisées. (Christine Wihak & Gail Hall, 2008, p 10).

### 3.2.5 Les formes de l'apprentissage informel

L'apprentissage informel peut prendre différentes formes, Cristol et Muller (2013) ont réalisé un travail de classification des types d'apprentissage informel. Comme présenté dans le Tableau ci-dessous, ils ont retenu sept formes en fonction des modalités de l'apprendre et la diversité des terrains favorables au développement de ces apprentissages.

**Tableau 3. Classification des apprentissages informels de Cristol et Muller**

Désignation des apprentissages informels	Attribut principalement mis en valeur
1. Apprentissage réflexif	Le rôle de l'intention comme clé de l'apprentissage
2. Apprentissage incident, fortuit, à l'occasion de, accidentel...	L'apprentissage événementiel <ul style="list-style-type: none"> <li>• par inadvertance</li> <li>• soudain</li> </ul>
3. Apprentissage implicite	Le rôle de l'attention comme productrice d'un apprentissage
4. Apprentissage professionnel	L'organisation comme environnement d'apprentissage
5. Apprentissage situé, tacite	Le lieu comme organisateur d'apprentissage
6. Apprentissage nomade, pervasif, ubiquitaire	L'opportunité technologique comme réalité augmentée pour apprendre
7. Apprentissage expérientiel	L'expérience dans sa double utilité <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour apprendre à agir efficacement</li> <li>• pour apprendre à se structurer soi-même</li> </ul>

**Source : (Maud Bouffard, 2016, p. 41).**

Cette classification offre une clé de lecture et se veut un outil de plus afin de mieux saisir la nature des apprentissages informels. Chose certaine, elle met en évidence les multiples formes que l'apprentissage informel peut prendre, de même que la diversité des

terrains où il se contextualise, illustrant le fait que c'est une notion complexe, floue et selon plusieurs, encore instable. (**Maud Bouffard, 2016, p. 41**).

### **3.2.6 Les types de l'apprentissage informel**

- **L'apprentissage « médié » par un tiers : l'accompagnement**

Les dispositifs dits d'« accompagnement » semblent de plus en plus présents aujourd'hui et fortement associés aux démarches de professionnalisation : ils peuvent être proposés dans le cadre de formations par alternance (il s'agit alors du tutorat, par exemple) ou dans le cadre de parcours d'insertion (on parle alors souvent de parrainage). Ils ont bien souvent pour fonction première l'aide à la mise en situation de travail, de manière à augmenter l'efficacité de celle-ci. (**Richard Wittorski, 2008, p 23**).

Selon Boutinet (2002), l'émergence des situations d'accompagnement caractérise un changement de civilisation vers 1970 -80, lorsque « les grands intégrateurs de la famille, de l'école et de la religion et de la vie professionnelle se sont mis à dysfonctionner de façon caractéristique. L'accompagnement devient alors la façon de gérer des situations limites, des situations de crise ou des bifurcations problématiques. [...] Ils voient dans l'accompagnement des personnes le révélateur d'un environnement en changement et d'un adulte en questionnement sur son devenir personnel et professionnel ». L'accompagnement « exprime la superposition d'un nouveau paradigme existentiel à un ancien en voie d'usure pour penser cette préoccupation lancinante que constitue depuis une génération l'insertion. En surimpression du projet, ce nouveau paradigme de l'accompagnement évoque donc ce parcours interminable, jamais assuré, qui fait passer notre errance jeune ou adulte de transition en transition ». (**Boutinet, 2002, p 242**).

- **L'apprentissage -développement professionnel dans/depuis l'activité**

Un autre ensemble de travaux s'intéresse à la façon dont l'activité d'un sujet est le support d'apprentissages, voire de développement professionnel. Comme le dit P. Champy – Remoussenard (2005), « le fait que l'activité occasionne sans cesse des apprentissages et produise des savoirs nouveaux est une donnée majeure pour ceux qui travaillent dans la perspective de la formation et de la professionnalisation des acteurs ». (**P. Champy – Remoussenard, 2005, p 37**).

D'après Leplat (2001), S'agissant des apprentissages développés dans les situations de travail, une des conceptions dominantes de l'analyse du travail consiste à dire que l'on

apprend d'abord des « compétences incorporées » soit par imprégnation, soit par l'action, soit de façon contrôlée. Les compétences incorporées permettent l'acquisition de compétences plus larges car elles « fournissent aux activités de niveau supérieur, réglées sur les connaissances, des unités d'action rapidement disponibles ». Pour des activités complexes, le processus d'acquisition conduit à des activités automatiques. Il est décrit par Anderson ([1981], qui distingue plusieurs étapes : « à mesure que l'action progresse, l'activité est réorganisée et les compétences de plus en plus incorporées à l'action, ce qui entraîne, entre autres, l'allègement déjà mentionné de la charge de travail ». Ainsi, le développement professionnel repose sur une incorporation croissante des compétences à l'action au bénéfice d'une sélection et d'une hiérarchisation progressive de ces compétences. **(Leplat, 2001, p 42-43).**

- **L'apprentissage par l'expérience.**

Selon Dubet (2000), nous sommes « sommés », dans nos sociétés modernes, de recourir à l'expérience : le passage à « l'expérience est corrélatif d'un phénomène d'exposition des individus engendré par un mouvement général de désinstitutionnalisation », « l'affaiblissement des institutions place les individus devant des épreuves nouvelles. Le sens de leur action et de leur expérience ne leur est pas donné par les institutions, il doit être construit par les individus eux - mêmes ». L'expérience est donc l'affaire du sujet, qui se débat avec des situations singulières qui se présentent à lui. **(Dubet, 2000, p 78).**

L'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition. Elle relève de deux registres : le faire et le connaître. À cet endroit, il existe un débat entre ceux qui pensent que les pratiques très incorporées sont constitutives de l'expérience au même titre que les pratiques dont les individus sont capables de « prendre conscience » (position affirmée par le courant de l'apprentissage expérientiel, par exemple). **(Richard Wittorski, 2008, p.25).**

Schwartz (1999) considère que la notion d'expérience est un « concept fade », elle renvoie à la «renormalisation» en situation (lorsque la prescription n'est pas suffisante pour gérer l'inédit des situations). L'expérience constitue le patrimoine de l'individu, l'auteur parle de « savoir investi » pour la désigner. Par différence avec le savoir formel, « les savoirs investis sont des savoirs qui se donnent en adhérence, en capillarité avec la gestion de toutes ces situations de travail, elles -mêmes prises dans des trajectoires individuelles et collectives singulières, contrairement aux savoirs académiques, formels, qui eux sont désinvestis [...], indépendants des situations particulières » **(Schwartz, 1999, p 215).**

- **L'apprentissage par soi, les autres et les choses.**

Les courants de l'apprentissage informel distinguent, pour leur part, plusieurs sources et modalités d'apprentissage. Galvani(1995) indique que l'autoformation relève plus précisément de trois courants distincts : d'une part, l'approche pédagogico -médiatique de l'autoformation ; d'autre part, l'approche socio -pédagogique (Dumazedier) où l'autoformation apparaît comme un fait social massif ; enfin, l'approche bio -cognitive (Pineau) dans laquelle il s'agit d'explorer la formation de soi, comprendre et mettre en œuvre un processus de mise en forme de soi. « Pour Pineau, la formation est un processus vital, ontologique, de mise en forme de l'être dont on peut au moins discerner trois agents : soi (autoformation), les autres (hétéro -formation : parents, milieu) et les choses (écoformation : échanges physiques et biologiques) ». Autrement dit, nous apprenons par le contact avec nous -mêmes, avec les autres et avec notre environnement matériel. **(Galvani, 1995, p 39).**

Carré et Charbonnier (2003), s'intéressant aux apprentissages professionnels informels à partir d'une vaste enquête de terrain de type ethnographique, montrent que ce type d'apprentissages s'observe certes lors de dysfonctionnements, aux moments de pause ou entre deux activités, mais également à l'occasion des échanges entre jeunes et anciens (rapports intergénérationnels), dans les « tiers temps » ou les « tiers espaces » (les situations d'ajustement), au moment de l'entrée dans une fonction (idée d'épreuve et de mise à l'épreuve). Ces apprentissages professionnels informels sont favorisés à la fois par l'harmonie qui peut exister entre la culture d'entreprise et la motivation des individus à apprendre et par une attitude favorable à l'apprentissage formel ou informel que les auteurs nomment l'« apprenance ». **(Richard Wittorski, 2008, p 28).**



## **4 La différence entre l'apprentissage formel, non formel et informel**

### **4.1 Les conditions propres aux trois contextes de l'apprentissage**

Le tableau suivant représente les principales conditions propres à chacun des contextes d'apprentissage. Dans la colonne Contexte d'apprentissage, le terme « Contenu d'apprentissage » recouvre le domaine de connaissances qui fait l'objet de l'apprentissage. Le terme « Objectifs d'apprentissage » fait référence à l'instance qui les détermine. Le terme « Intentionnalité » renvoie à l'individu. Finalement, le terme « Contrôle » indique l'intervention de l'État en matière de réglementation, d'accréditation et d'assurance qualité. (Henri & Plante, 2019, p 03).

**Tableau 04 : les conditions propres aux trois contextes de l'apprentissage**

Contexte d'apprentissage/conditions	Apprentissage formel	Apprentissage non formel	Apprentissage informel
<b>Contenu d'apprentissage</b>	Structuré, organisé	Structuré, organisé	Non planifié, aléatoire
<b>Objectifs d'apprentissage</b>	Déterminés par le curriculum	Autodéterminés par l'apprenant	Non déterminés
<b>Intentionnalité</b>	Oui	Oui	Non
<b>Contrôle</b>	Oui	Non	Non

**Source : (Henri & Plante, 2019, p 04).**

Les définitions proposées par Werquin (2010) sont contrastées de manière à être mutuellement exclusives. Elles sont cependant sujettes à interprétation en fonction du caractère mouvant des situations d'apprentissage. Par exemple, les contextes d'apprentissage formel sont devenus de plus en plus nombreux et ne se résument plus strictement au contexte scolaire ou à une formation structurée avec un formateur.

Une conception plus large de la notion d'apprentissage formel amène certains auteurs à proposer des définitions assez similaires pour l'apprentissage formel et l'apprentissage non formel.

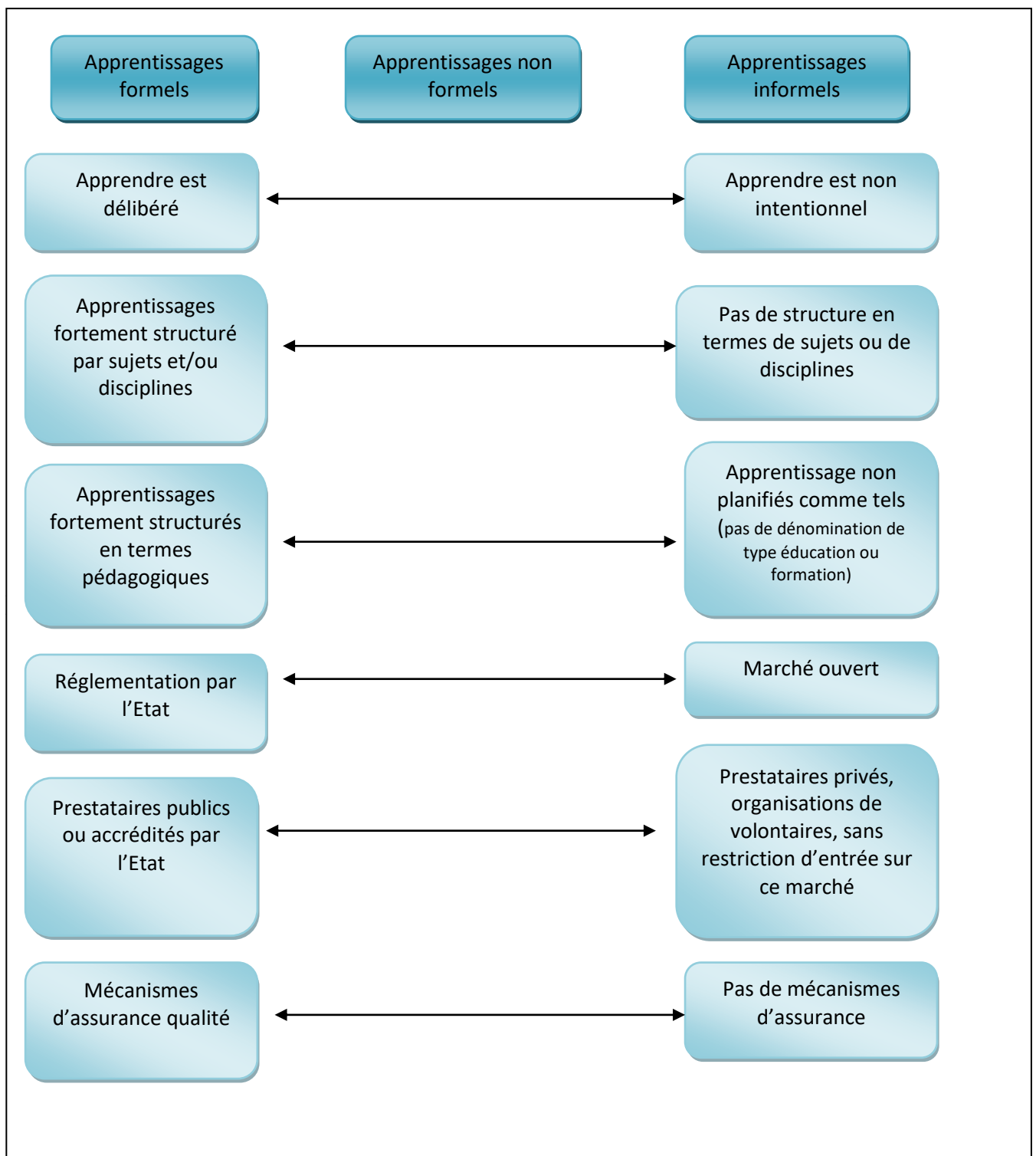
Pour arriver à mieux distinguer les contextes d'apprentissage, certaines définitions utilisent des conditions complémentaires à celles qui viennent d'être présentées dans le

tableau 04. On propose de considérer la durée de l'apprentissage qui serait plutôt courte dans le cas d'apprentissages non formels. On considère également la certification qui serait plutôt absente dans le cas d'apprentissages non formels. En ce qui concerne les apprentissages formels et informels qui sont mutuellement exclusifs, certains auteurs retiennent, par exemple, que les apprentissages informels peuvent être intentionnels, ce qui oblige à créer une nouvelle catégorie généralement appelée apprentissage aléatoire. (Henri, F. et Plante, P, 2019, p 04).

#### **4.2 Le continuum des apprentissages**

Il n'est pas toujours évident de trancher entre apprentissages formels, non formels et informels. Les frontières entre ces trois contextes ne sont pas hermétiques. De manière pragmatique, Werquin (2010) les situe dans un continuum (figure 02) où l'apprentissage non formel apparaît entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel. Ainsi, il peut être intéressant d'établir des degrés de formalité plutôt que de catégoriser les apprentissages en fonction de définitions ou de conditions limitatives. La possibilité d'exprimer les degrés de formalité des apprentissages permet d'exprimer des variantes nationales et locales et de les insérer dans une analyse globale. Cette approche devrait permettre aux décideurs, aux chercheurs et aux praticiens de parler le même langage dans les échanges internationaux et de faciliter la communication et les échanges d'idées et de bonnes pratiques. (Henri & Plante, 2019, p 04)

Figure 03 : Le continuum des apprentissages, du formel à l'informel :



Source : Werquin, 2010, p 28.

**❖ La différence entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel selon le BIT et l'OIT :**

Le Bureau International du Travail (BIT) a publié en 2012 un tableau qui représente la différence entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel :

**Tableau 05 : Différences entre apprentissages formel et informel selon le Bureau international du travail (BIT, 2012)**

<b>Éléments d'apprentissage</b>	<b>Apprentissage formel</b>	<b>Apprentissage informel</b>
Contrat de formation entre l'employeur et l'apprenti	Contrat écrit entre l'employeur, l'apprenti et parfois le centre de formation	Contrat oral ou écrit entre le maître artisan, l'apprenti et parfois ses parents
L'apprenti acquiert des compétences professionnelles pour exercer un métier	Compétences générales qui permettent la maîtrise d'un métier	Compétences générales qui permettent la maîtrise d'un métier
La formation est dispensée sur le lieu de travail et intégrée au processus de production	La formation est dispensée sur le lieu de travail et habituellement complétée par des cours en centre de formation ; programmes officiels de formation ou plan de formation	La formation est entièrement dispensée sur le lieu de travail, observant souvent un programme informel de formation
L'apprenti est un jeune	C'est habituellement le cas. Certaines réglementations fixent des limites d'âge, d'autres non	C'est habituellement le cas, risque d'être confronté au travail des enfants
Le coût de la formation par apprentissage est partagé entre l'employeur et l'apprenti	L'employeur investit du temps et des moyens (dont le salaire de l'apprenti), l'apprenti fournit son travail, le gouvernement accorde une aide financière	Le maître artisan investit du temps et des moyens (argent de poche, paiement en nature), l'apprenti fournit son travail et s'acquitte parfois de frais d'apprentissage

**Source : BIT 2012.**

Quant au second tableau, il s'agit des Différences courantes entre apprentissages formel et informel selon l'Organisation Internationale du Travail publié en 2017 :

**Tableau 06 : les différences courantes entre apprentissage formel et informel selon l'OIT**

	<b>Apprentissage formel</b>	<b>Apprentissage informel</b>
Gouvernance tripartite	Oui	Non
Rémunération	Oui	peut-être
Contrat écrit	Oui	Non
Couverture sociale	Oui	Non
Cadre juridique	Oui	Non
Programme d'enseignement	Oui	Non
Formation sur le poste de travail	Oui	Oui
Formation en dehors du poste de travail	Oui	Non
Évaluation formelle	Oui	Non
Certification reconnue	Oui	Non
Durée	De 1 à 4ans	Variable

**Source : Organisation International du Travail, 2017.**

Malgré les cinq années d'écart entre les deux publications de l'Organisation internationale du travail, on voit bien que les auteurs se risquent à une comparaison utile entre apprentissage formel et apprentissage informel. C'est en effet par comparaison que les concepts se comprennent souvent le mieux. L'exercice est néanmoins risqué car il y a probablement autant de systèmes d'apprentissage professionnel, en particulier informel, que de pays, voire de territoires. **(Patrick Werquin, 2021, p 16).**

### **Synthèses :**

Arrivant à la fin de ce chapitre, on peut comprendre l'utilité de l'apprentissage formel et de l'apprentissage informel dans le développement des compétences et l'amélioration des capacités nécessaire pour la gestion d'un métier.

Étant donné que notre recherche se penche sur l'apprentissage formel et informel du dirigeant, le troisième et dernier chapitre de la partie théorique sera donc réservé à l'explication du métier du dirigeant.

*Chapitre III: Les pratiques  
managériales à travers le  
métier de manager*

### **Préambule :**

Afin de préciser le métier de manager, nous distinguerons d'abord la notion de manager et d'autres notions proches telles que celle de cadre. Ensuite, nous proposerons une caractérisation du métier de manager selon la littérature scientifique qui mobilise les notions de rôles et d'activités.

Le manager sera abordé dans sa fonction, son environnement, ses compétences, sa formation et sa carrière. Ce chapitre est utile car il s'inscrit dans une vision du management plus centrée sur le manager en tant qu'être humain vu qu'il exerce le métier le plus complexe vue son importance dans l'organisation.

### **1. L'idéaltype du manager aujourd'hui**

#### **1.1 La notion de manager**

Monneuse (2014) Le métier de manager est également vu comme inné et à la portée de tous; pourtant il repose sur « des compétences, du talent, de la créativité et un savoir-faire acquis avec l'expérience » (**Laurent, 2017, p11**).

Selon Delavallée& autre (2010) indique que l'étymologie du terme manager est plus claire que sa signification actuelle. Le mot anglais manager trouve son origine dans le mot italien maneggiare dont la racine latine est manus qui renvoie à l'idée de « manier, d'avoir en main » (**Delavallée, 2010, p13**).

#### **1.2 Les notions de manager et de cadre-dirigeant**

Le manager est également appelé cadre-dirigeants en français, mais existe-t-il une distinction de sens entre le mot francophone et le mot anglophone?

Selon Basso (2007) le mot cadre-dirigeant, penchant francophone du mot anglais manager, a d'abord été utilisé dans un contexte militaire : les cadres désignaient l'ensemble des officiers et sous-officiers chargés de diriger, encadrer et de mettre de l'ordre, La notion de cadre-dirigeant en français a ensuite laissé place à la notion de manager (**Basso, 2007, p22**).

## **2. Typologie des managers**

Le terme manager est donné à des personnes exerçant des métiers parfois bien différents : dirigeant de PME, manager de proximité, manager des ventes, chef d'atelier....

Sur base de la littérature Coulter & autres (2011) nous distinguons une typologie hiérarchisée et composée de trois groupes spécifiques:

- **Les tops managers** : appartiennent souvent à la direction générale. Ils prennent des décisions à un niveau stratégique qui auront une influence sur tous les membres de l'organisation.
- **Les managers intermédiaires** : se situent le long du spectre entre agent de maîtrise et cadre dirigeant. Leur mission consiste, d'une part, à traduire la stratégie de l'entreprise en données exploitables par leurs collaborateurs directs ou de niveau inférieur et, d'autre part, à faire remonter les informations venant des différents collaborateurs vers le haut.
- **Les managers de première ligne** : appelés aussi managers de proximité ou responsables d'équipes, sont le lien final entre la hiérarchie et l'opérationnel, ce sont, par exemple, des chefs d'équipe ou des superviseurs. Ils ont pour mission principale de gérer les activités quotidiennes des employés. **(Laurent T, 2017, p12)**

## **3. Qu'est-ce que le métier de manager aujourd'hui ?**

Les approches proposées sont considérées comme traditionnelles mais encore utilisées aujourd'hui lors de l'étude du métier de manager, les manuels de management, depuis ces 40 dernières années, donnent généralement la même définition du management ou de ce qu'est un manager qui s'attarde fréquemment sur deux aspects : les activités et les rôles du manager.

### **3.1 L'approche traditionnelle du métier de manager par les activités**

Henri Fayol (1916) est un des premiers à développer et catégoriser les fonctions managériales. Il définit un processus de management en 1916, encore utilisé aujourd'hui comme cadre de référence pour décrire les activités des managers. Ce processus se compose de cinq activités : planifier, organiser, commander, coordonner et contrôler.

- **La planification** reprend la définition des objectifs et la mise en place des stratégies nécessaires à la réalisation de ceux-ci.



- **L'organisation** consiste, pour le manager, à définir entre autres les tâches à réaliser et les personnes qui en seront responsables.
- Un manager est amené à **diriger** et motiver ses employés, à coordonner les différentes tâches à effectuer ou encore à gérer les conflits interpersonnels. Cette activité de direction est aujourd'hui associée au leadership.
- Le manager exerce un **contrôle** qui consiste en partie à assurer l'obtention des résultats visés.

Le manager est donc amené à se poser la question de la performance et à remettre les pendules à l'heure si le déroulement des opérations n'est pas celui prévu initialement.

Ces quatre activités sont menées de front, elles ne peuvent pas être dissociées les unes des autres ou séparées dans le temps. Elles s'articulent autour d'une idée centrale : atteindre le but fixé par l'organisation. **(Robbins et al 2011, p48).**

### **3.2 L'approche traditionnelle du métier de manager par les rôles**

Henry Mintzberg reprend les activités proposées par Fayol (1916) et propose dix rôles, classés en trois catégories tout en précisant que « la personnalité individuelle peut avoir une influence sur la façon dont le rôle est tenu, mais ne peut pas empêcher que le rôle soit tenu. Ainsi, les managers et d'autres personnes sont les interprètes de rôles prédéterminés mais individuellement ils les incarnent de diverses façons ».

Les trois catégories de rôles sont :

- Le statut conféré par l'autorité formelle aux managers les conduit à trois formes de rôles interpersonnels : les rôles de symbole, de leader et d'agent de liaison.
- Les relations interpersonnelles induisent l'accès à l'information et les rôles y étant liés: les rôles d'observateur actif, de diffuseur et de porte-parole.
- L'accès à l'information pose finalement les bases du processus de prise de décision et permet au manager d'assumer quatre rôles décisionnels : les rôles d'entrepreneur, de régulateur, de répartiteur de ressources et de négociateur. **(Laurent.T, 2017, p18).**

Tableau 07 : La description de ces rôles donnés par Mintzberg est résumée dans le tableau.

Rôles	Description
<b>Rôles interpersonnelles</b>	
<i>Symbole</i>	Chef symbolique : obligé de remplir un certain nombre de devoirs routiniers de nature légale ou sociale
<i>Leader</i>	Responsable de la motivation et l'activation des subordonnés, responsable des affectations, de la formation, etc.
<i>Agent de liaison</i>	Crée lui-même, puis entretient un réseau de contacts externes et d'informateurs qui lui apportent faveurs et informations
<b>Rôles liés à l'information</b>	
<i>Observateur actif</i>	Cherche et reçoit une grande variété d'informations pour développer une compréhension approfondie de l'organisation et de l'environnement ; émerge comme le centre nerveux de l'information interne et externe de l'organisation
<i>Diffuseur</i>	Transmet aux membres de l'organisation des informations reçues de personnes extérieures ou d'autres subordonnés
<i>Porte-parole</i>	Transmet à des personnes extérieures des informations sur les plans, les politiques, les actions, les résultats, etc. de l'organisation ; sert d'expert dans le domaine d'activité de l'organisation
<b>Rôles décisionnels</b>	
<b>Entrepreneur</b>	Recherche des opportunités dans l'organisation et son environnement, et prend l'initiative de « projets d'amélioration » pour effectuer des changements, supervise aussi la conception de certains projets
<b>Régulateur</b>	Responsable des actions correctives qu'il faut prendre lorsque l'organisation fait face à des perturbations importantes et inattendues
<b>Répartiteur des ressources</b>	Responsable de la répartition des ressources organisationnelles de toutes sortes ; en fait prise ou approbation de toutes les décisions importantes de l'organisation
<b>Négociateur</b>	Doit représenter l'organisation dans les négociations importantes

Source : Laurent, 2017, p18.

Tout comme dans le cas des processus du management, les rôles du manager sont concomitants : un manager est constamment impliqué dans des rôles décisionnels, interpersonnels, et liés à l'information.

De plus, Mintzberg précise que les rôles forment une Gestalt : un ensemble dont les parties sont indissociables les unes des autres. Nous remarquons également que les activités liées au management de Fayol (1916) se prolongent dans les différents rôles du manager : la planification se retrouve dans le rôle de répartiteur des ressources, la direction se prolonge dans le rôle de leader, le contrôle est lié au rôle de régulateur, etc.

#### **3.3 Les approches traditionnelles actualisées**

Hales (1986) s'intéresse également à la question « que font les managers ? » et se focalise sur l'étude des **tâches**, des **responsabilités** et des **fonctions** des managers. Il propose de distinguer, d'une part, les activités et les comportements des managers (ce que les managers font) et, d'autre part, les tâches, les responsabilités et les fonctions des managers (ce que les managers sont chargés d'accomplir).

Cette approche plus récente que celle de Mintzberg (1984) et de Fayol (1916) permet de pointer les responsabilités et les fonctions des managers ainsi que des activités communes à tous les managers.

En effet, Hales (2001) se base sur un siècle de recherches sur les managers et propose des activités communes à tous les managers :

- Agir comme le représentant ou le point de contact d'une unité de travail, diffuser l'information, s'engager dans des opportunités de réseautage.
- Négocier, planifier le travail.
- Allouer des ressources entre différentes activités de travail, diriger et surveiller le travail des subordonnés.
- S'engager dans des activités spécifiques de gestion des ressources humaines, résoudre les problèmes et gérer les perturbations dans le processus de travail.
- Innover dans les processus et accomplir du travail plus technique lié aux spécialisations fonctionnelles ou professionnelles des managers.

Il caractérise également le métier de manager selon différents termes tels que la fragmentation des activités, un grand nombre d'interactions verbales souvent en face-

à-face et des tensions ou de la pression résultant de la volonté de répondre à différentes demandes concurrentes.

Les managers sont amenés à penser au-delà des silos organisationnels et à jouer le rôle d'intégrateur entre différentes équipes et de facilitateur dans la responsabilisation des employés, Ils promeuvent également l'apprentissage organisationnel, inspirent et incitent au changement (**Tengblad.S, 2006, p.43**).

#### **4. Les compétences du manager**

Aujourd'hui, le concept de compétence a pris une place prépondérante dans le domaine du management. Des outils sont quotidiennement utilisés dans les entreprises afin d'identifier, mesurer et développer les compétences des managers. (**barabelM, 2015,p 242**)

Les managers doivent maîtriser des compétences de trois natures différentes:

- ❖ **Les compétences techniques** qui représentent l'ensemble des outils et des techniques que le manager maîtrise et qui lui sont nécessaires pour exercer son travail. (Méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité); variant en fonction de l'entreprise de l'industrie et de la situation dans lesquelles opère le dirigeant.
- ❖ **Les compétences conceptuelles** (analyser, comprendre, agir de manière systématique) ; désignent un savoir-faire interprétatif qui les aide à interpréter des tendances dans leur organisation ou leur environnement (Beaucourt & autres, 1998) afin d'avoir une vision globale et de pouvoir prendre des décisions éclairées. Comme le souligne Mintzberg, la compétence d'un manager dépend en grande partie de la compréhension qu'il a de son travail.

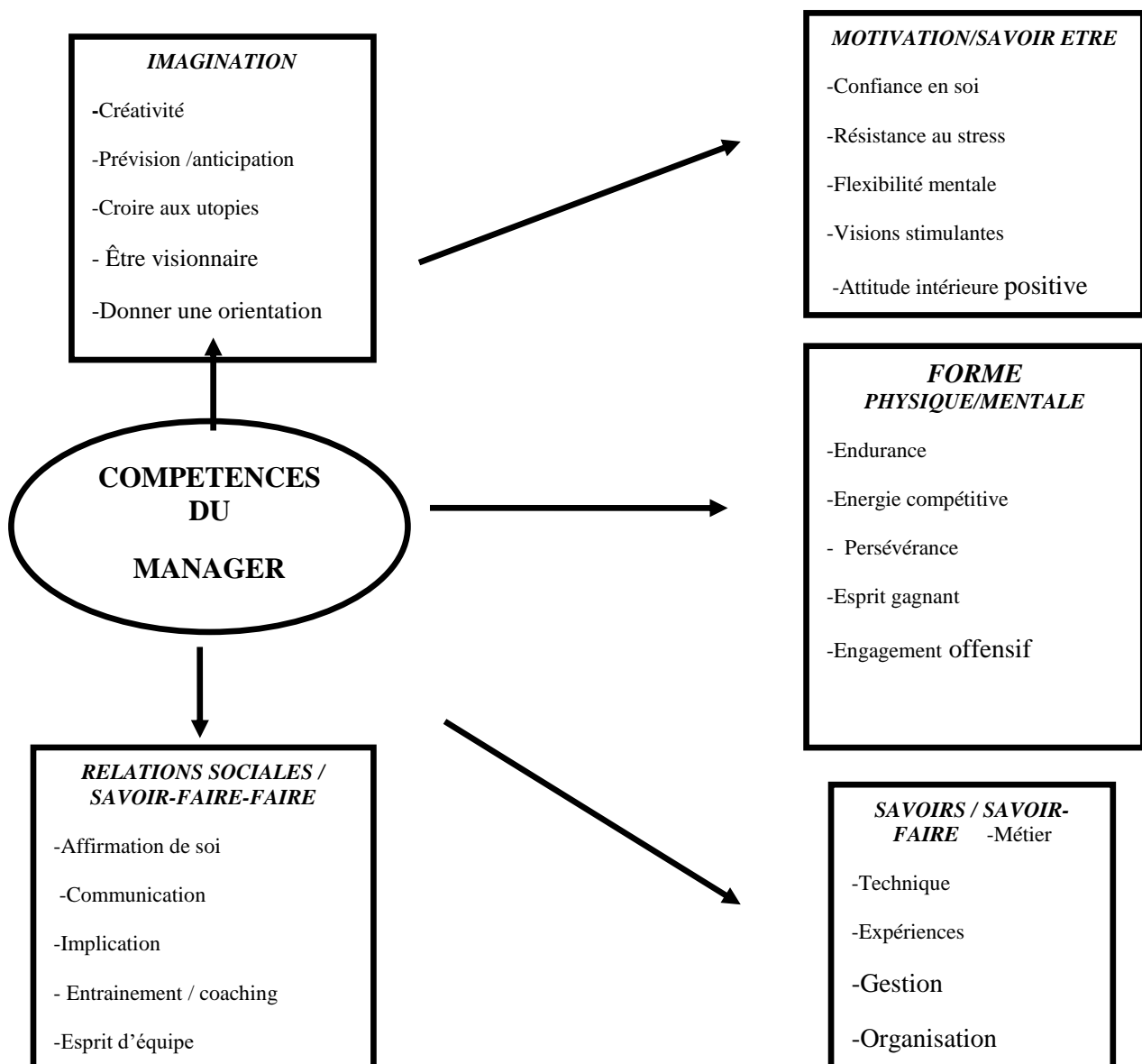
A ce propos, Hatchuel (1994) distingue deux types de compétences cognitives : d'une part, les compétences qui permettent de « savoir comprendre », d'autre part les compétences qui permettent de « savoir combiner ».

- ❖ **Les compétences humaines** (dans les relations intra et interpersonnelles), concernent notamment les capacités à motiver autrui, à mobiliser et entraîner autrui autour d'objectifs communs mais aussi les aptitudes à diriger et fédérer, se faire respecter, à développer autrui, à agir et prendre des initiatives, ainsi qu'à engager sa responsabilité. (**BARABEL.M, 2015, p242-243**).

Le manager possède un travail complexe qui démontre l'importance des capacités et des compétences qu'il faut acquérir pour être en mesure de mieux appréhender le « métier » à la fois difficile et enrichissant. (Desponds J, 2007, p20).

Le schéma ci-dessous proposé par desponds(2007) décrit de manière claire les compétences principales du manager, et éclaire un peu plus les différents propos des définitions, en apportant une vision moderne et réaliste de la fonction de manager.

**Figure 04 : Les cinq piliers du management**



Source : Desponds .J, 2007, p21

La qualité fondamentale du dirigeant est celle d'être capable d'imaginer un futur meilleur. Cette remise en question perpétuelle de l'actuel est le véritable moteur du progrès dans toute organisation. Celui qui se satisfait de la situation présente renie du même coup sa fonction de cadre.

Ainsi cette faculté de voir plus loin de "prévoir" le futur est l'une des clés du management efficace

Etre visionnaire, c'est bien mais cela ne suffit pas ! Encore faut-il atteindre les buts que l'on s'est fixé pour améliorer les choses. Seuls nous sommes bien impuissants. Avec nos collaborateurs, cela devient possible si nous sommes capables de : dire soi même "oui" au changement et de mobiliser les énergies donc mettre en mouvement nos collaborateurs. Pour cela la première condition relève de notre attitude intérieure, la deuxième provient de notre maîtrise des techniques de communication et de nos compétences sociales.

Pour un manager il faut posséder d'excellentes capacités physiques, intellectuelles et mentales pour faire face aux responsabilités qu'il doit assumer. » ( **Desponds J, 2007, p22-23**)

## **5. La formation du manager**

Les écoles de commerce ou de management proposent toutes des formations généralistes visant à former de futurs cadres à différents métiers de l'économie dans des domaines aussi divers que le commerce, la finance, l'industrie ou quelques autres encore. Ces écoles souhaitent faire de leurs élèves, des hommes et des femmes susceptibles d'occuper des postes à responsabilité et surtout ayant la capacité à manager des équipes en entreprise. (**Savattero E, 2008, p75**)

Pour Savattero le modèle de formation de Manager basé sur la double compétence technique et humaine, voire sociologique est la base de nombreux cursus d'Ecole de Management comme d'Universités. Mais plutôt que de tenter de définir un modèle idéal de formation de manager, il préfère parler de modes de formation, faisant intervenir :

- L'interaction entre formation initiale et vie professionnelle, la place de l'apprentissage.

- L'intérêt de la complémentarité culturelle des Managers pour une entreprise.
- La nécessité pour tous les managers d'avoir au minimum quelques points de repères sur les spécificités techniques de l'entreprise.
- L'importance du cursus professionnel visant à élargir les points de vue et le spectre des compétences, mais aussi et surtout la perception de phénomènes insoupçonnables au sortir de la formation initiale, principalement dans le domaine des facteurs humains.
- La place de la formation "au long de la vie professionnelle", basée non seulement sur l'apprentissage de techniques nouvelles, mais surtout sur l'échange d'expériences.

Cette approche vise à conforter l'idée que le manager doit être sans cesse en train de se remettre en questions et chercher à se former à de nouveaux concepts et de nouvelles méthodes pour être toujours plus performant. (**Savattero E, 2008, p 75-80**).

Le Goff (1996) lorsqu'il traite de la formation en management admet qu'une formation théorique et pratique basée sur l'expérience des acteurs est importante, mais pour lui il y a « une indispensable formation de culture générale » qui doit être suivie pour renforcer ses capacités à évoluer dans le monde de l'entreprise. « Les objectifs d'une telle formation peuvent être les suivants :

- Mieux cerner, analyser et comprendre les différents déterminants des situations de travail, tout particulièrement les facteurs humains, sociaux, et culturels.
- Restituer les mutations du travail et les rapports sociaux dans l'entreprise dans un cadre plus large : historique, économique, social et culturel. La logique d'efficacité propre à l'entreprise doit pouvoir ainsi être confrontée à d'autres logiques et aspirations existant en son sein et dans son environnement.
- Sur ces bases, ouvrir un libre questionnement sur les principaux enjeux des évolutions de l'entreprise et de son environnement. » (**Le Goff, 1996, p 113-126**)

Les nouveaux arrivants sur le marché du travail vont devoir avant toute prise d'initiative appréhender un élément qui est peu enseigné dans les formations : l'environnement interne et externe propre à chaque entreprise.

## **6. Le manager et son environnement**

Le manager doit faire face aux facteurs liés à son environnement, ce qui nécessite de sa part à une adaptation quotidienne aux éléments qui l'entoure. Tout manager doit avant tout défendre la manière de travailler de l'organisation et il est surtout garant de la culture de l'entreprise. Cette culture est source de différenciation dans des secteurs d'activité dans lesquels se concurrencent plusieurs groupes importants. Le management est à l'image de la culture interne et de l'environnement de l'entreprise.

Managor (2006) cite comme exemple « la culture du milieu, la nature de la branche d'activité, divers facteurs dynamiques comme la concurrence, la vitesse de changement, et le type de technologie, ainsi que les caractéristiques de l'organisation elle-même » (BarabelM, 2015, p262)

Le management est très influencé par l'environnement économique et social de chaque entreprise, les managers évoluent dans cet espace qui peut ne pas leur être favorable. Il est donc primordial qu'il arrive à mettre en place les moyens de son épanouissement. Pour s'épanouir le manager doit posséder des compétences qui lui sont propres.

## **7. La carrière du manager :**

La carrière du manager est une séquence d'emplois, d'activités, qu'il occupe au cours de sa vie professionnelle. La carrière est souvent cumulative, lorsqu'une personne gagne de l'expérience elle peut espérer se voir confier des responsabilités et des activités supplémentaires. Comme nous l'avons précisé, les compétences nécessaires pour mener à bien une carrière de manager ne sont pas les mêmes selon le secteur et le niveau hiérarchique. Mais, dans tous les cas, il est nécessaire d'avoir fait ses preuves dans son activité courante avant de pouvoir être promu et de se voir confier des tâches plus complexes. En général, les changements volontaires ont lieu

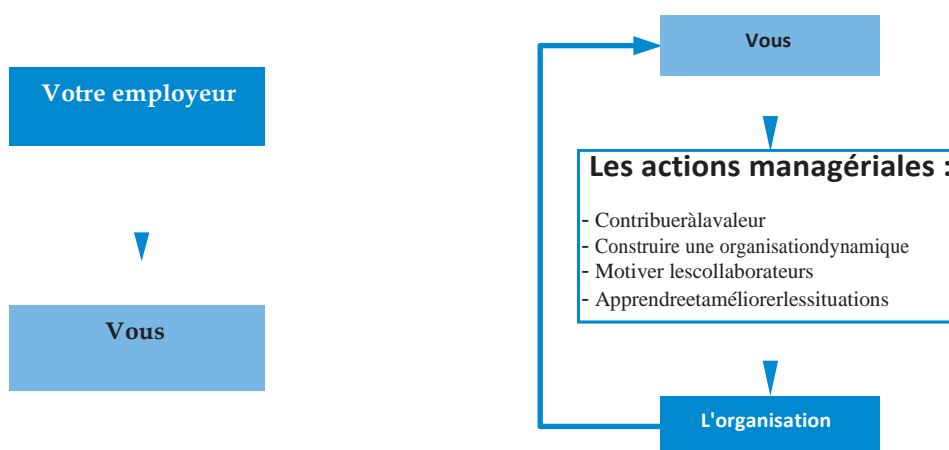


afin d'exercer d'autres responsabilités, souvent mais pas nécessairement avec un salaire plus important.

Le manager ne doit pas non plus ignorer que parfois il peut se retrouver dans une situation où beaucoup est à reconstruire. Mais il ne commence jamais réellement de zéro : de nombreuses compétences managériales qu'il a accumulées au fil de sa carrière professionnelle sont transférables d'une entreprise à l'autre. (CarolineH, 2019, p23).

Figure 05 : Mener une carrière de manager

Option employé passif Option manager impliqué



Source : Caroline, 2019, p24.

Une carrière professionnelle est une succession de phases plus ou moins longues. Les actions du manager, ses efforts, parfois un peu de chance, permettent d'accélérer certaines séquences.

## 8. Définition de la pratique managériale

Plusieurs définitions ont été conçues pour les pratiques managériales surtout dans le monde anglo-saxon ces dernières mettent l'accent sur le comment de l'application du management sur terre .comment le quantifier et le rendre une science .passant par la première définition qui est Le management n'est pas qu'une question de gestion des projets internes, c'est aussi comment gérer les projets externes de plus en plus complexes en multi-partenariat. La question de la responsabilité et de l'arbitrage est à prendre en considération. Les pratiques managériales, c'est comment

va-t-on accompagner le changement. Donc le changement est un facteur clef ici pour illustrer la pratique du management. (L'heriteau M.F, 1972, p92).

Les pratiques managériales soulignent le lien fort entre stratégie et mise en œuvre de la stratégie et insiste sur la dimension processus du management. Les objets auxquels le management s'applique sont ici les équipes, les ressources et les projets. Le processus de management type de management est alors des facteurs clefs pour pouvoir définir les pratiques managériales ainsi que l'objectif de ces dernières qui est l'obtention de résultats.(L'heriteau M.F, 1972, p 92).

### **8.1 Les pratiques managériales des manager**

Les pratiques managériales sont des approches et des techniques utilisées par les managers pour diriger, motiver et superviser les membres de leur équipe. Ces pratiques peuvent varier en fonction des valeurs, des objectifs et de la culture de l'organisation.(Jean- Marc & al, 2008, p 27).

Voici quelques exemples courants de pratiques managériales :

- **Communication efficace**

Les bons gestionnaires établissent une communication claire et ouverte avec leur équipe. Ils communiquent les attentes, les objectifs et les informations pertinentes de manière à favoriser la compréhension et l'engagement de tous.

- **Développement des compétences**

Les gestionnaires efficaces reconnaissent l'importance de développer les compétences et le potentiel de leurs collaborateurs. Ils identifient les besoins en formation, fournissent des opportunités d'apprentissage et soutiennent le développement professionnel de leur équipe.

- **Feedback régulier**

Les managers qui offrent un feedback constructif et régulier aident leurs employés à s'améliorer et à progresser. Ils donnent des commentaires spécifiques sur les performances, reconnaissent les réalisations et identifient les domaines d'amélioration.

- **Délégation**

Les gestionnaires efficaces savent déléguer les responsabilités de manière équilibrée. Ils identifient les forces et les compétences de chaque membre de leur équipe et leur confient des tâches appropriées, tout en offrant le soutien nécessaire.

- **Leadership inspirant**

Les bons gestionnaires donnent l'exemple et inspirent leur équipe. Ils établissent une vision claire, encouragent l'innovation, motivent les employés et favorisent un environnement de travail positif.

- **Gestion du temps**

Les managers efficaces sont capables de gérer leur propre temps et de gérer les ressources disponibles de manière à atteindre les objectifs fixés. Ils établissent des priorités, définissent des échéances réalistes et aident leur équipe à planifier et à gérer efficacement le temps.

- **Reconnaissance et récompenses**

Les gestionnaires reconnaissent les contributions et les efforts de leur équipe. Ils célèbrent les réussites, offrent des récompenses appropriées et créent un climat de travail gratifiant qui encourage la motivation et la fidélité.

Il est important de noter que les pratiques managériales peuvent varier en fonction des contextes et des cultures organisationnelles. Ce qui fonctionne dans une entreprise peut ne pas fonctionner dans une autre. Les bons gestionnaires sont flexibles et adaptent leurs pratiques pour répondre aux besoins spécifiques de leur équipe et de leur organisation

#### **8.2 Les facteurs influençant les pratiques de manager**

Germain (2006) présente les facteurs d'ordre humain et comportementaux (style de décision, type de management...) induisent une différenciation des pratiques de gestion (**Germain, 2006, p22**).

Nous présenterons dans ce qui suit les plus influents :

- **L'âge**

L'âge est une variable sur laquelle on peut se baser pour expliquer les différences comportementales pouvant exister entre les individus. Il est prouvé qu'un individu de 18 ans n'a pas les mêmes attitudes, ni les mêmes ambitions qu'un individu de 30 ou 40 ans. Les recherches de Cooper (1973), citées par Lalonde (1985), ont situé la période entre 25 et 40 ans comme celle où l'individu acquiert assez d'expérience, de compétence, une maîtrise de soi, pouvant l'amener à prendre plus de risque. (**Chirushage, sans date, p27**).

Les différentes études sont arrivées à la conclusion que l'âge est un facteur influençant le comportement du dirigeant, et par conséquent, le succès ou l'échec dans la gestion d'une entreprise.

- **Le niveau d'instruction et la formation**

Le niveau et le type d'instruction constituent une autre variable souvent privilégiée par la littérature. Les relations susceptibles d'exister entre le niveau et le type de scolarité et les pratiques de management ainsi que les performances organisationnelles ont également été cernées.

Fortin (1990) ajoute que non seulement le niveau de scolarité a son importance, mais aussi que les connaissances en gestion facilitent le succès dans le démarrage d'une entreprise. Il souligne que la complexité actuelle des affaires exige de l'entrepreneur ou de son équipe une certaine expertise en marketing, en finance, et en gestion. Aussi, la formation et le perfectionnement sont des atouts importants pour un dirigeant, et constituent des aspects déterminants puisque ce sont les principales sources de connaissances du manager. **(Niyungeko, sans date, p37).**

- **L'expérience de travail**

L'expérience est un élément déterminant, puisque le rendement d'un manager semble découler de ses pratiques antérieures. Les rapports de certaines études indiquent que deux tiers des entrepreneurs qui réussissent avaient déjà une expérience dans leur secteur ce qu'on appelle l'expérience pertinente. Son degré est mesuré par le nombre d'années que l'individu a travaillé dans les environnements relatifs au domaine étudié.

O'Donnell & autres, (1980) indiquent que l'expérience accumulée dans les emplois antérieurs peut avoir une influence indirecte sur le succès de l'entreprise. Les leçons ainsi que les raisons fondamentales des succès et des échecs passés servent de base utile de référence. D'autres études avancent que l'expérience est beaucoup plus essentielle que la formation elle-même car elle permet une certaine aisance au dirigeant dans l'accomplissement de sa tâche. **(Chiruchshage, sans date, p31)**

- **La culture**

Il existe un fort courant de pensée attribuant à la culture nationale un rôle dans la formation des valeurs managériales et dans le conditionnement du comportement

des managers. Selon cette approche "culturelle" du management, chaque société génère ses propres valeurs et crée des formes d'organisation des entreprises compatibles avec sa propre culture. **(Tamara, 2009, p14)**

D'après NEWMAN & ALL (1995), il n'y a pas de management idéal, les différences dans la culture nationale appellent à des différences dans les pratiques managériales. **(MAY & ALL, 2005, p 33).**

Les valeurs marquent la culture et influencent la formation des attitudes des managers au travail, ainsi que leurs décisions et leurs comportements. Selon leur nationalité les managers n'accordent pas la même importance aux différentes fonctions.

## **9. Les managers dirigeants de l'entreprise algérienne**

### **9.1 L'acteur-manager dans le paysage algérien**

Depuis son indépendance jusqu'à la fin des années 80, l'Algérie n'a connu que deux types d'acteurs à la tête des entreprises, le petit entrepreneur ou l'artisan de la période coloniale si bien décrit par P. Bourdieu dans *travail et travailleurs en Algérie* (1963) et le manager de l'entreprise publique (PDG) comme figure emblématique de la grande organisation industrielle, centralisée et bureaucratisée. Cependant, après les réformes de 1988 et le passage à l'économie de marché, le petit entrepreneur a su saisir les opportunités qui se présentaient à lui et en profiter pour se placer au centre de la dynamique économique. **(Madoui M, 2011, p164).**

Le manager-dirigeant est une personne clé au sein de l'entreprise qu'il dirige, qu'elle soit grande, petite ou moyenne. Le développement et la performance de celle-ci reste affectée par la personnalité, les aspirations et les comportements de ce dernier. De ce fait nous avons estimé nécessaire d'étudier ce personnage sur lequel de multiples recherches ont déjà été menées. Ces recherches ont abouti au recensement de nombreuses typologies en se basant d'une part sur l'analyse des caractéristiques personnelles et psychologiques et les objectifs poursuivis et d'autre part sur son rôle pivot et ses implications stratégiques et organisationnelles **(Jaouen & Torres, 2008, p148).**

### **9.2 Le manager-dirigeants de l'entreprise privée**

Identifier souvent comme étant à la fois le propriétaire et le dirigeant, il sera alors qualifier d'entrepreneur dont plusieurs classifications ont été présentées reposant pour certaines sur l'origine de ce dernier ou sur ses motivations de création. Parmi les chercheurs ayant traité de ce sujet Gillet(2004) définissent la typologie suivante :

➤ **Les cadres**

Il a regroupé les propriétaires-dirigeants issus du secteur public (directeurs, gestionnaires, administratifs, techniciens, ingénieurs, etc.) qui sont passés par opportunité dans le secteur privé en créant leur entreprise soit seuls ou en s'associant à des porteurs de capitaux (amis ou membre de la famille),. Alors que pour sa part Gillet parle tout simplement d'anciens cadres de l'entreprise publique. (Gillet, 2004, p 130).

➤ **Les ouvriers**

La transition vers l'économie de marché a été en grande partie la raison d'un déclenchement d'une crise qui n'a épargné aucun secteur de la vie économique. D'un côté il y a eu une baisse sensible des créations d'emplois résultant de la réduction des investissements publics dès 1986 et, de l'autre côté, des compressions d'effectifs suite aux plans de restructuration des entreprises à partir de 1994 et qui ont engendré des licenciements massifs. L'offre de l'emploi a aussi évolué : raréfaction de l'emploi salarié garanti par l'État et à durée indéterminée, et à un développement de l'emploi temporaire et peu qualifié, etc. (Gillet2004, p 130).

➤ **Les migrants**

Les deux auteurs y ont regroupé les propriétaires-dirigeants « migrants ». Après avoir connu une longue période d'immigration en France, Leur retour en Algérie s'est effectué principalement dans le début des années 80, période qui correspond aux lois d'ouverture économique de 1982 qui ont institué l'ouverture du capital aux entreprises privées. Ces nouveaux propriétaires-dirigeants ; en apportant une longue expérience professionnelle (en tant que commerçant, ouvrier, ingénieurs, etc.) et surtout suffisamment d'argent constituant le capital de leur propre affaire, ont

vu en l'investissement dans leur pays natal (l'Algérie), une opportunité de réussite favorables (pays jeune, pays en expansion, remise en cause de la gestion socialiste).

➤ **Les héritiers**

Contrairement aux propriétaires-dirigeants reconvertis, contraints ou migrants, les propriétaires-dirigeants héritiers se caractérisent par la présence dans la famille d'une longue tradition commerçante et entrepreneuriale qui remonte parfois à plusieurs générations. Ainsi, Madoui. M (2006) dans sa typologie distingue deux sous-groupes caractérisant cette catégorie de propriétaire-dirigeant. Gillet. A (2004) par contre rajoute pour sa part un troisième sous groupe :

**Le premier sous-groupe** est constitué de patrons ayant pris la relève de l'entreprise de leur père vers 45 et 50 ans. Ils ont appris le métier de leur père et ont acquis une expérience professionnelle au sein de cette même entreprise. Ils ont un niveau de formation initiale plutôt faible (niveau primaire ou collège). Leur motivation initiale est de pérenniser leur entreprise dans le but de perpétuer les traditions du travail déjà instaurées. Les salariés de l'entreprise sont majoritairement de la famille proche, ou issue du même village. (Gillet, 2004, p 131).

**Le second sous-groupe** est constitué de nouveaux jeunes patrons qui ont repris ou hérité de leurs parents l'entreprise familiale. Âgés de 25 à 30 ans, plus instruits et plus qualifiés, ils ont introduit de nouveaux comportements dans les fonctionnements de l'entreprise, utilisant plus de techniques de management moderne, gérant, par exemple, leur personnel en privilégiant la compétence dans le recrutement, tout en essayant de faire moins de social dans la gestion des salariés. (Gillet2004, p 131).

Enfin, **le troisième sous-groupe** est constitué de jeunes propriétaires-dirigeants qui ont créé leur propre affaire grâce à l'aide de leur père (capital financier, social, savoir-faire). Ces jeunes propriétaires-dirigeants n'ont pas forcément un niveau de formation élevé, mais l'expérience acquise dans l'entreprise du père lui a conféré l'amour du métier et lui a incité à le développer et le moderniser. Leur motivation principale est d'être autonome et indépendant. Tout en poursuivant la trajectoire entrepreneuriale du père. Ainsi, ils se distinguent des pratiques de leur père en intégrant diverses innovations : publicité, amélioration qualité de produit, démarche qualité, etc.(Gillet, 2004, p.132).

### **9.3 Le cadre de formation du manager algérien**

L'enseignement et la formation ont occupé une place centrale dans les stratégies politiques algériennes durant les premières décennies de l'indépendance, de 1962 à 1980. Cela dit, durant cette période, le renouvellement de l'enseignement supérieur, la modernisation de son contenu et de sa pédagogie sont principalement le fait des ministères techniques, agissant dans le cadre de l'ordonnance créant les instituts technologiques **(KHELFAOUI.H, 2003, p 35)**.

En l'occurrence, à l'heure de la mondialisation, et au moment où l'Algérie se découvre presque brutalement en voie d'insertion dans de nouveaux espaces d'échanges économiques et autres zones de libre échange. Celle-ci se retrouve dans un contexte économique et managérial caractérisés par l'insuffisance de managers. Ces dernières expriment donc des besoins de plus en plus précis pour des managers à même de relever des défis réels dans un contexte fait de transformation et de mutations permanentes, rendant impérieuse l'adoption de nouvelles formes de « pilotage ». **(Khelfaoui, 2003, p 35)**.

Dès lors, les cadres algériens se retrouvent, les premiers concernés par le fait que le contenu de leur formation doit être en adéquation et réadapté en permanence aux besoins du marché.

Cependant, il faudrait savoir que la proportion des managers de formation, par rapport à ceux qui ont reçu une formation initiale d'ingénieur, est assez faible, une conséquence de la politique de formation d'après l'indépendance. Les postes de direction de haute responsabilité au sein de l'entreprise sont presque tous occupés par des ingénieurs, qui préfèrent à leur tour se faire remplacer par des gents du même profil. Après avoir privilégié la formation technique, les entreprises algériennes découvrent leurs lacunes managériales se traduisant par des contre-performances criantes, du moins pour la plupart des entreprises. Ce qui les fragilise d'avantage dans ce nouveau contexte concurrentiel où le libre échange impose des règles de gestion rigoureuses faute de sanctions irrémédiables. **(ESSAID, 2003, p 38)**

Rappelons que l'Algérie depuis l'entrée en vigueur, en 1991 du décret exécutif n 91/141, la formation des cadres algériens n'est plus du ressort exclusif de l'Etat. Avec ce nouveau cadre législatif plusieurs écoles et instituts privés ont pu voir le jour



avec des offres de formation initiales ou de perfectionnement de managers. On note qu'en plus des formations spécialisées lancées périodiquement par les universités et les Ecoles supérieures algériennes publiques et privées dans les domaines de la gestion, de nouvelles Ecoles de management mixtes et étrangères ont été créées.

**(Ouyahia M, 2003, p 41)**

### **Synthèses**

Le métier de manager consiste à superviser, diriger et coordonner les activités d'une équipe ou d'un département au sein d'une organisation. Les managers sont responsables de la planification des tâches, de la gestion des ressources, de la prise de décisions, de la résolution de problèmes et de l'atteinte des objectifs fixés. Il joue un rôle clé dans l'organisation en fournissant des orientations.

# **PARTIE PRATIQUE**

***Chapitre IV : Les procédures  
méthodologique de la recherche***

## **Préambule**

Ce chapitre abordera en premier lieu une petite présentation de l'entreprise CEVITAL qui nous a accueillis chaleureusement durant notre enquête de terrain.

Ensuite, nous entamerons la pré-enquête, la méthode utilisée et l'échantillon de recherche.

Après, nous définirons les outils de mesure utilisés, ferons une analyse statistique sur les données de la recherche et enfin on parlera sur les difficultés que nous avons rencontrés sur le terrain de l'enquête.

### **1. Présentation du lieu de l'enquête**

#### **1.2 Historique de CEVITAL**

Cevital est une Société par Actions au capital privé de 68,760 milliards de DA. Elle a été créée en Mai 1998. Elle est implantée à l'extrême Est du port de Bejaia. Elle est l'un des fleurons de l'industrie agroalimentaire en Algérie qui est constituée de plusieurs unités de production équipées de la dernière technologie et pour suit son développement par divers projets en cours de réalisation. Son expansion et son développement durant les 5 dernières années, font d'elle un important pourvoyeur d'emplois et de richesses. CEVITAL est passé de **500** salariés en 1999 à 3996 salariés en 2022.

Cevital contribue largement au développement de l'industrie agroalimentaire nationale, elle vise à satisfaire le marché national, et exporter le surplus, en offrant une large gamme de produits de qualité. En effet, les besoins du marché national sont de 1200T/J d'huile. Les capacités actuelles de Cevital sont de 1800T/J, spot excédent commercial de 600T/J.

Les nouvelles données économiques nationales dans le marché de l'agroalimentaire font que les meilleurs sont ceux qui maîtrisent d'une façon efficace et optimale les coûts et les charges et ceux qui offrent le meilleur rapport qualité-prix. Ceci est nécessaire pour s'imposer sur le marché. De ce fait, Cevital négocie avec les grandes sociétés commerciales internationales telles que CARREFOUR et AUCHAN (en France), ROYAL (en Suisse) et d'autres sociétés spécialisées dans l'import-export en Ukraine, Russie, etc. Ces produits sont également vendus dans différents villes africaines (Tunisie, Niamey, Bamako, etc.).

## **1.2 Les principales activités de Cevital**

Lancé en Mai 1998, le complexe Cevital a débuté son activité par le conditionnement d'huile en Décembre 1998. En février 1999, les travaux de génie civil de la raffinerie ont débuté. Cette dernière est devenue fonctionnelle en Août 1999.

L'ensemble des activités de Cevital sont concentrés sur la protection et la commercialisation des huiles végétales, de margarine et de sucre et se comme suit :

- ✓ Raffinage d'huile (1800 tonnes/jours) ;
- ✓ Conditionnement d'huile ( 1400 tonnes/heure) ;
- ✓ Production de margarine (600tonnes/jour) ;
- ✓ Fabrication d'emballage (PET) : Poly-Ethylène-Téréphtalate (9600unités/heure);
- ✓ Raffinage du sucre (1600 tonnes/jour et 3000 tonnes/jour) ;
- ✓ Stockage des céréales ( 120000 tonnes) ;
- ✓ La cogénération (une capacité de production arrivé jusqu'à 64MW) ;
- ✓ Minoterie et savonnerie en cours d'étude.

**A El Kseur :** une unité de production de jus de fruits à été achetée par le groupe dans le cadre de la privatisation des entreprises publiques algériennes en novembre 2006. Sa capacité de production est de 14 400 T par an. Le plan de développement de cette unité portera à 150 000/an en 2010.

**A Tizi-ouazou :** au cœur du massif montagneux du Djurdjura qui culmine à plus de 2300 mètres, se trouve l'unité d'eau minérale Lalla Khedidja qui a été inaugurée en juin 2007.

## **1.3 Effectif de CEVITAL**

Actuellement l'effectif de Cevital est de plus 4379 collaborateurs répartis en trois catégories socioprofessionnelles. Selon le rapport d'activité de septembre 2010 de la direction des ressources humaines (DRH), de l'entreprise Cevital compte.

**Tableau 08: L'effectif de CEVITAL :**

<b>Catégorie professionnelle</b>	<b>Nombre de salariés</b>
Cadres	945
Agents de maîtrises	1413
Agents exécutant	2021
<b>Total</b>	<b>4379</b>

**Source : document interne de l'entreprise.**

Selon le service RH, ces différentes catégories socioprofessionnelles sont réparties entre les unités de production, l'administration et la gestion des projets de l'entreprise.

#### **1.4 Les composants de la direction générale**

La direction générale est composée d'un secrétariat et de 19 directions:

- La direction Marketing.
- La direction des Ventes & Commerciale.
- La direction Système d'informations.
- La direction des Finances et Comptabilité.
- La direction Industrielle.
- La direction Ressources Humaines.
- La direction Approvisionnements.
- La direction Logistique.
- La direction des Silos.
- La direction des Boissons.
- La direction Corps Gras.
- La direction Pôle Sucre.
- La direction QHSE.
- La direction Énergie et Utilités.
- La direction Maintenance et travaux neufs.

- **La direction des ressources humaine**

La Direction des Ressources Humaines gère un potentiel humain très important composé de différentes catégories socioprofessionnelles ainsi que différentes qualifications. Elle est chargée de la gestion du personnel tant du point de vue administratif que social, du recrutement et de la formation. Ses missions peuvent être énumérées comme suit :

- Définit et propose à la direction générale les principes de gestion ressources humaines en support avec les objectifs du business et en ligne avec la politique RH groupe.
- Assure un support administratif de qualité à l'ensemble du personnel de CEVITAL Food.
- Pilote les activités du social.
- Assiste la direction générale ainsi que tous les managers sur tous les aspects de gestion ressources humaines, établit et maîtrise les procédures.
- Assure le recrutement.
- Chargé de la gestion des carrières, identifie les besoins en mobilité.
- Gestion de la performance et des rémunérations.
- Formation du personnel.
- Assiste la direction générale et les managers dans les actions disciplinaires.
- Participe avec la direction générale à l'élaboration de la politique de communication afin de développer l'adhésion du personnel aux objectifs fixés par l'organisation.

## **2. Méthodologie de la recherche**

Après avoir recueillie des informations théoriques sur les variables de recherche centrées sur le double processus d'apprentissage (formel et informel) et le métier du manager, nous allons maintenant s'intéresser à la recherche empirique dans le but d'explorer le terrain d'étude pour mieux cerner notre thématique et la pertinence des résultats relatifs à nos hypothèses.

### **2.1 La pré-enquête**

La prés-enquête est une étape indispensable dans toutes les recherches scientifiques. C'est la première étape qui constitue la base de toute enquête car elle permet au chercheur de prendre contact avec son terrain de recherche.

Nous avons eu un entretien avec la responsable du service de formation qui nous à pris en charge tout au long de notre réalisation de terrain.

Cette étape nous à permis de rencontrer des professionnelles de plus haut niveau. Il s'agit bien des dirigeants cadres de différents départements qui nous ont répondu à différentes questions préalables à l'étude.

### **2.2 La méthode utilisée**

D'après Grawitz (1979), la méthode de recherche est un ensemble des opérations par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie, elle dicte surtout de façon concrète d'envisager la recherche, mais ceci de façon plus ou moins impérative, plus ou moins précise, complète et systématisée. **(Grawitz M, 1979, p344).**

Nous avons utilisé dans cette présente recherche la méthode descriptive et l'analyse quantitative car notre étude s'inscrit dans une approche quantitative, dont le but est de rassembler les éléments qui sont quantifiables directement par la population ciblé afin de mettre à distance la réalité du sujet pour pouvoir l'analyser. Notre étude vise également à produire des statistiques sur la population étudiée souvent présenté sous forme de tableaux et diagrammes circulaires.

Nous avons choisis dans notre étude la technique de l'enquête par questionnaire présenté sous forme d'une échelle puisque nous cherchons à classer et à décrire les réponses



des enquêtés à des questions construites à partir des variables testés afin de mesurer et décrire le double processus d'apprentissage que maintient le cadres dirigeants pour améliorer leur compétences et acquérir des connaissances qui vont leur permettre d'exercer leur fonction managériale.

### **2.3 Échantillon de la recherche**

Selon Ratchford (1987), la population mère « correspond à l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude ». **(Ratchfort, B.T, 1987, p 24-38).**

Du moment que notre recherche s'intéresse aux différents contextes d'apprentissage dont les dirigeants ont besoin pour exercer leur fonction managériales, nous avons pris tout les dirigeants cadres de l'entreprise Cevital de bejaia. Notre recherche est donc une recherche exhaustive qui vise à cibler la totalité de la population.

Donc notre population de l'étude constitue les dirigeants-cadres de Cevital de béjaia qui est une société par action algérienne, elle est l'un des fleurons de l'industrie agroalimentaire en Algérie. Cette société est constituée de plusieurs unités de production.

Étant donné que les enquêtés sont les dirigeants-cadres, l'étude a touché les différents directions, départements et services. (Voir l'annexe 01).

L'échantillon dont nous parlons est une population de dirigeants-cadres mixte de différentes catégories d'âge, de niveau d'instruction, suivant une sélection ciblée. Sachant que nous avons distribués 50 échelles mais nous n'avons récupérés que 42 copies valides pour le traitement.

- **Description de l'échantillon**

Après avoir récupéré tout les questionnaires, ils ont été consultés et certains d'entre eux ont été exclus car ils ne remplissent pas les conditions nécessaires.

40 questionnaires ont été conservés et donc le total final de notre échantillon de recherche a atteint 40 dirigeants-cadres sur 50 dirigeants.

À la base de cet échantillon ont à fait ressortir le profil général des enquêtés : l'âge, le sexe, le niveau d'instruction et l'ancienneté. Pour décrire cet échantillon.

Les caractéristiques de l'échantillon se situent dans les réponses liées aux questions individuelles posées aux dirigeants-cadres lors du questionnaire.

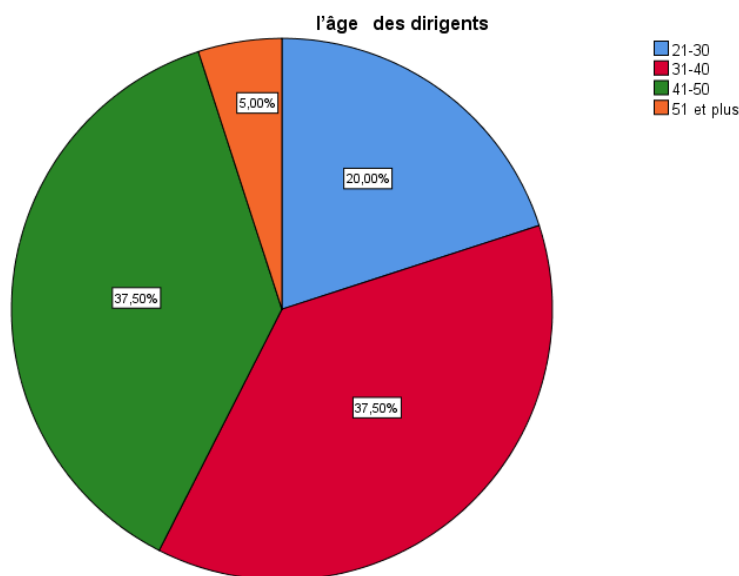
Nous avons catégorisé les données dans des tableaux qui nous permettront de préciser leurs caractéristiques :

**Tableau 09 : La répartition des membres de l'échantillon selon l'âge :**

Age	30-35	36-41	42-47	48 et plus	Total
Fréquences	2	15	15	8	40
Pourcentages	5%	37,5%	37,5%	20%	100%

Source : output du SPSS de l'enquête

**Figure 06 : La répartition des membres de l'échantillon selon l'âge**



Source : élaboré par nos sources à partir des données de l'enquête

D'après le tableau précédent, on constate que notre échantillon d'étude est déterminé par quatre(04) catégories d'âge, dont la catégorie d'âge la plus élevée est celle de 36-41ans ainsi que celle de 42-47ans ayant toute les deux une fréquence de 15 et un pourcentage de 37,5%, suivie par la catégorie d'âge de 48ans et plus avec une fréquence de 8 et un pourcentage de 20%. Et enfin, la catégorie d'âge de 30-35ans avec une fréquence de 2 et un pourcentage de 5%.

**Commentaire**

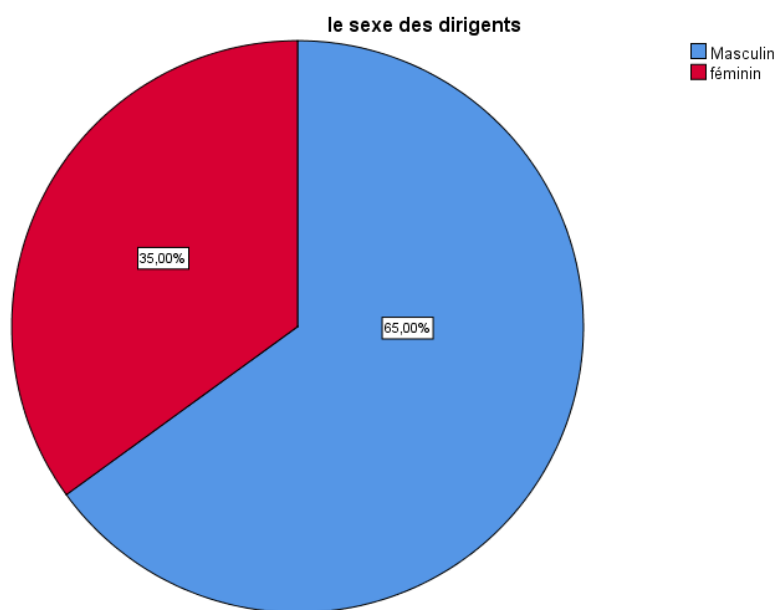
Ce résultat explique que la majorité des dirigeants de notre échantillon sont divisés entre de jeunes âgés de 36 à 41ans ou de 42 à 47ans.

**Tableau 10: La répartition des membres de l'échantillon selon le sexe :**

Sexe	Masculin	Féminin	Total
Fréquences	26	14	40
Pourcentages	65%	35%	100%

Source : output du SPSS de l'enquête

**Figure 07 : La répartition des membres de l'échantillon selon le sexe**



Source : élaboré par nos sources à partir des données de l'enquête

Nous remarquons par ce tableau que le sexe masculin représente une fréquence de (26) ce qui représente un pourcentage de (65%) tandis que le sexe féminin représente une fréquence de 14 ce qui représente un pourcentage de (35%) seulement.

**Commentaire**

Ces résultats montrent que la proportion d'hommes est plus grande que la proportion des femmes, les pourcentages s'expliquent essentiellement à la nature du poste occupé qui

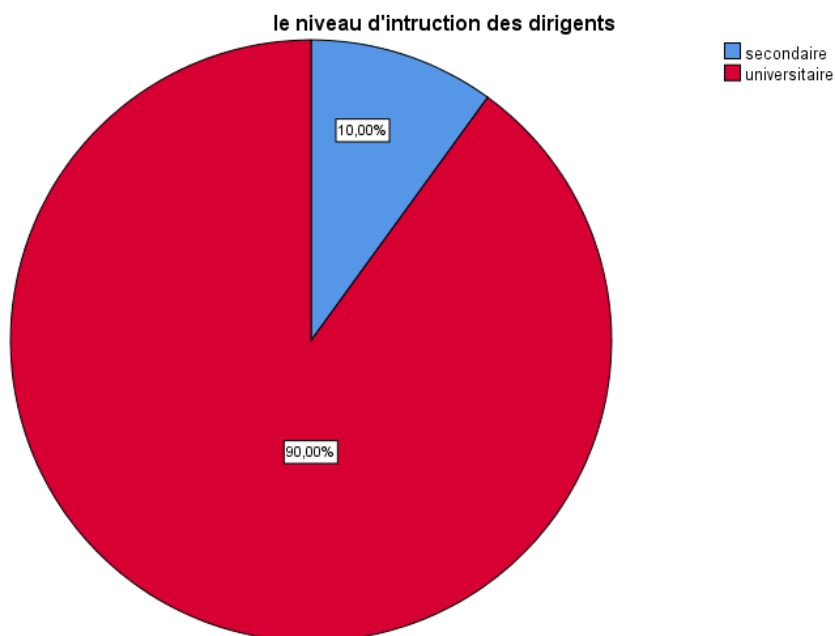
nécessite une présence permanente et continue, en plus la charge du travail et des responsabilités et risques. En courus, fait que les femmes redoutent et évitent ces postes.

**Tableau 11: La répartition des membres de l'échantillon selon le niveau d'instruction :**

Niveau	Secondaire	Universitaire	Total
<b>Fréquences</b>	4	36	40
<b>Pourcentages</b>	10%	90%	100%

Source : output du SPSS de l'enquête

**Figure 08: La répartition des membres de l'échantillon selon le niveau d'instruction**



Source : élaboré par nos sources à partir des données de l'enquête

D'après les données du tableau ci-dessus, la plupart des dirigeants de l'entreprise CEVITAL ont un niveau d'instruction « universitaire » représenté avec une fréquence de 36 et un pourcentage de 90%, suivie par le niveau d'instruction secondaire avec une fréquence de 4 seulement et un pourcentage de 10%.

#### Commentaire

On constate donc que la majorité de nos enquêtés ont un niveau universitaire avec un pourcentage très élevé, ce qui est entièrement logique vue l'importance et les exigences du

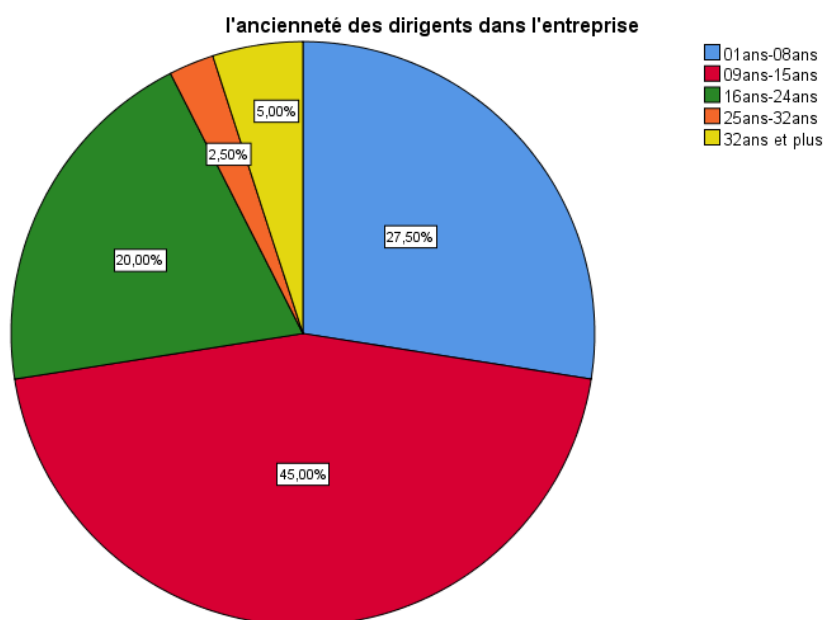
poste qu'ils occupent « dirigeant-cadre » qui exige un niveau élevé de compétences et de qualifications.

**Tableau 12 : La répartition des membres de l'échantillon selon leur ancienneté :**

Ancienneté	1-8	9-15	16-24	25-32	32 et plus	Total
Fréquences	11	18	8	1	2	40
Pourcentages	27,5%	45%	20%	2,5%	5%	100%

Source : output du SPSS de l'enquête

**Figure 09: Répartition des membres de l'échantillon selon leur ancienneté**



Source : élaboré par nos sources à partir des données de l'enquête

Le tableau précédent nous montre que le taux le plus élevé est celui des enquêtés qui ont une ancienneté entre (9-15ans) avec une fréquence de 18 et un pourcentage de 45%, suivie par celui de (1-8ans) avec une fréquence de 11 et un pourcentage de 27,5%, ensuite celui de (16-24ans) représenté par une fréquence de 8 et un pourcentage de 20%, en quatrième position on retrouve celui des enquêtés ayant une ancienneté de plus de 32ans avec une fréquence de 2 et un pourcentage de 5%, au final on a le taux le plus faible qui appartient au enquêtés qui ont une ancienneté entre (25-32ans) avec une fréquence de 1 seulement et un pourcentage de 2,5%.

**Commentaire**

D'après ces résultats statistiques, on résulte que nos enquêtés ont une expérience de 9 à 15ans au sein de l'entreprise.

- **Discussion des résultats relatifs aux caractéristiques personnelles :**

On peut dire à la lumière des caractéristiques fournis par les membres de l'échantillon que la majorité d'entre eux sont des hommes, ce qui reflète la réalité de l'organisation et la nature du poste occupé dans laquelle la recherche à été menée, ce sont des dirigeants-cadre jeunes diplômés de l'université. Ce qui confirme le nombre d'années d'ancienneté dans le lieu de travail qui dépasse 9ans.

#### **2.4 L'outil de mesure utilisé**

Un outil est défini comme étant l'ensemble de moyens et procédés qui permettent au chercheur de rassembler des données et des informations sur son sujet de recherche.

**(Rwigamba B, 2001, p 16).**

Dans cette recherche nous avons adopté l'outil de l'échelle de mesure comme la technique la plus adéquate vue la nature du poste occupé par les dirigeants-cadres en raison de leurs préoccupations constante. Ils n'a pas le temps de lire l'énorme quantité de questions, c'est pour quoi ce type de technique est considéré comme la meilleure et la plus appropriée.

- **Définition de l'échelle**

Les échelles sont utilisées pour classer des individus ou des ensembles d'individus selon leurs repense à des questions construites à partir d'indicateur choisi. On regroupe ainsi un ensemble d'indicateurs, On les classes alors sur une échelle allant du plus au moins ou d'une attitude extrême dans un sens jusqu'à extrême opposé. **(Angers. M, 1997, p115).**

- Les caractéristiques de l'échelle

Nous avons conçu deux questionnaires de l'échelle pour mesurer les deux contextes d'apprentissage (formel et informel), cet échelle à été conçu par nous même et examiné par la promotrice dans le but de recueillir des données sur chacun des variables de recherche.

**Tableau 13 : Répartition des items de l'échelle par rapport aux deux dimensions :**

Dimensions	Nombres d'items
Apprentissage formel	17
Apprentissage informel	20
Total	37

**Source : réalisé par nous-mêmes**

Les items de notre échelle dans les dimensions de l'apprentissage formel et l'apprentissage informel se caractérisent par la clarté et la simplicité et comporte 37 items repartis en 17 items pour l'apprentissage formel et 20 items pour l'apprentissage informel comme nous l'avons vue dans le tableau précédent.

**Tableau 14: Modèle de cotation sur l'apprentissage formel :**

Items	Tout à fait désaccord	En désaccord	Sans avis	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Votre formation de base vous a permis d'être opérationnel sur le marché du travail.	<b>X</b>				
2. Les fonctions dont vous avez bénéficiés complètent un cursus de formation initiale.		<b>X</b>			
3. Les actions de formation favorisent la progression dans le milieu professionnel.			<b>X</b>		
4. Se former continuellement permet d'approfondir les connaissances.				<b>X</b>	
5. Vos acquisitions et renouvellement de compétences sont fondés beaucoup plus sur les formations que vous avez faites.					<b>X</b>

**Source : Réalisé par nous-mêmes**

La réponse aux items de l'échelle est sur une échelle de Likert avec cinq possibilités allons de tout à fait en désaccord au tout à fait d'accord pour la première échelle concernant l'apprentissage formel.

**Tableau 15 : Modèle de cotation sur l'apprentissage informel :**

Items	Jamais	Rarement	Parfois	souvent	Toujours
1. La routine est la meilleure façon d'apprendre.	<b>X</b>				
2. Votre expérience professionnelle influence sur votre rendement.		<b>X</b>			
3. . Votre expérience professionnelle vous a aidé à mieux gérer vos pratiques managériales. .			<b>X</b>		
4. Vous apprenez du contact des différences (différence entre personnes, services, entreprise et environnement).				<b>X</b>	
5. Le processus de correction d'erreurs ou d'ajustement vous a facilité le traitement et la résolution des problèmes.					<b>X</b>

Source : réalisé par nous-mêmes

La réponse aux items de l'échelle est sur une échelle de Likert avec cinq possibilités allons de jamais à toujours pour la deuxième échelle concernant l'apprentissage informel.

- **Fiabilité de notre échelle**

**Apprentissage formel**

**Tableau 16 : la fidélité de l'apprentissage formel :**

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,735	,730	17



Alpha de crobach

D’après les résultats du tableau-ci-dessus, la fiabilité de mon questionnaire est élevée, et ce pour un seuil de 0,01 pour le taux de confiance de 95% de ces résultats avec  $\alpha=0,735$ , qui veut dire qu’on puisse faire confiance aux résultats du questionnaire à 73%.

**Apprentissage informel**

**Tableau 17:la fidélité de l’Apprentissage informel**

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,691	,690	20

Alpha de crobach

D’après les résultats du tableau-ci-dessus, la fiabilité de mon questionnaire est élevée,et ce pour un seuil de 0,01 pour le taux de confiance de 95% de ces résultats avec  $\alpha=0,691$ ,qui veut dire qu’on puisse faire confiance aux résultats du questionnaire à 69%.

- **Validité de notre échelle**

Après avoir élaboré les items qui construisent l’ensemble du questionnaire, nous l’avons déposé auprès d’une commission d’expertise qui est les éléments suivants : notre promotrice à l’université d’Abderrahmane Mira-Bejaia ainsi que le responsable de formation au niveau de SPACevital.

**Tableau 18 : la validité de l’apprentissage formel**

**Matrice de corrélation inter-éléments**

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17
F1	1,00																
F2	0,30	1,00															

F3	0,03	0,20	1,00															
F4	0,26	0,28	0,20	1,00														
F5	-0,05	0,12	0,12	-0,02	1,00													
F6	-0,11	0,10	0,47	0,10	0,34	1,00												
F7	0,00	0,19	0,14	-0,06	0,57	0,44	1,00											
F8	0,11	0,23	0,17	0,29	-0,03	0,47	0,21	1,00										
F9	0,16	0,11	0,32	0,32	-0,13	0,31	0,03	0,51	1,00									
F10	-0,08	0,00	-0,06	-0,23	0,43	-0,17	0,27	0,06	0,06	1,00								
F11	0,05	0,22	-0,01	0,06	-0,03	-0,13	-0,04	0,16	0,22	0,41	1,00							
F12	0,02	0,22	-0,11	-0,10	0,31	0,03	0,40	0,07	0,09	0,37	0,23	1,00						
F13	-0,10	-0,11	0,08	-0,31	0,51	0,29	0,21	-0,08	0,11	0,40	0,22	0,16	1,00					
F14	-0,38	0,00	0,10	-0,11	0,34	-0,12	-0,04	-0,31	-0,10	0,38	0,20	0,17	0,43	1,00				
F15	0,35	0,34	-0,01	0,08	0,18	-0,21	0,02	0,15	0,25	0,33	0,44	0,39	0,22	0,17	1,00			
F16	0,02	0,02	-0,10	0,04	0,23	-0,13	0,21	0,08	0,13	0,31	0,44	0,36	0,03	0,00	0,39	1,00		
F17	-0,12	0,08	-0,16	-0,38	0,35	0,00	0,28	-0,25	0,00	0,43	0,12	0,42	0,42	0,36	-0,07	0,17	1,00	

Source :output du SPSS de l'enquête

Selon le tableau 12 nous constatons que la relation entre les items est positive dans sa globalité qui fait de notre échelle de l'apprentissage formel est plus valide.

Tableau 19 : la validité de l'apprentissage informel

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20
I1	1,00																			
I2	0,27	1,00																		
I3	-0,29	0,32	1,00																	
I4	-0,17	-0,13	0,39	1,00																
I5	0,29	0,15	0,08	0,23	1,00															
I6	-0,06	0,17	0,25	0,16	0,43	1,00														
I7	0,22	0,38	0,06	-0,19	0,26	0,25	1,00													
I8	-0,06	-0,07	0,05	0,27	0,28	0,35	-0,06	1,00												
I9	0,46	0,25	-0,06	-0,26	0,11	-0,15	0,11	0,17	1,00											
I10	0,36	0,09	-0,23	-0,16	0,08	-0,09	0,08	0,04	0,16	1,00										
I11	0,08	0,25	-0,20	-0,05	0,25	0,17	-0,06	0,34	-0,11	0,39	1,00									
I12	0,37	0,16	-0,24	-0,08	0,16	0,05	0,01	0,15	0,25	0,48	0,47	1,00								
I13	0,25	0,24	0,05	-0,09	0,34	0,23	0,18	-0,08	0,03	0,04	0,25	-0,14	1,00							
I14	0,21	0,01	-0,12	-0,12	-0,09	0,09	0,17	0,05	-0,07	0,46	0,15	0,17	0,05	1,00						
I15	0,54	0,41	-0,10	-0,15	0,14	-0,15	0,28	-0,13	0,23	0,18	0,20	0,20	0,50	0,14	1,00					
I16	0,13	0,19	0,07	0,15	0,23	-0,02	0,07	0,07	0,09	0,02	0,22	0,21	0,32	0,14	0,27	1,00				
I17	0,19	0,35	-0,07	0,03	0,10	0,12	0,03	0,19	0,17	0,11	0,63	0,46	0,20	0,00	0,29	0,16	1,00			
I18	0,07	-0,02	-0,12	-0,12	-0,01	0,08	0,12	0,19	0,03	0,18	0,24	0,23	-0,18	-0,02	0,14	-0,45	0,42	1,00		
I19	-0,11	-0,12	0,16	-0,09	0,24	0,34	-0,13	0,20	0,07	-0,01	0,25	0,14	0,18	0,27	-0,14	0,12	0,09	-0,03	1,00	
I20	0,10	-0,12	-0,03	-0,01	0,21	-0,06	-0,08	0,13	0,13	0,07	0,23	0,43	-0,09	0,10	-0,18	0,36	0,09	-0,03	0,38	1,00

Source : output du SPSS de l'enquête.

Selon le tableau 13 nous constatons que la relation entre les items est positive dans sa globalité qui fait de notre échelle de l'apprentissage informel est plus valide.

### **2.5 l'analyse statistique des données de la recherche**

Nous avons dépouillé les données recueillies en utilisant le logiciel SPSS pour y analyser (Statistical package for social sciences). A cet effet, nous avons opté pour les opérations statistique suivantes :

- Le pourcentage et les fréquences pour calculer les caractéristiques personnelles de l'échantillon d'étude.
- Le test alpha Cronbah pour calculer la fidélité des deux fors d'apprentissage (formel et informel).
- Test khi-carré (khi-2) pour calculer
- Test student pour calculer
- Les moyennes et l'encart types pour calculer

### **2.6 Les difficultés rencontrées**

Parmi les difficultés qu'on à rencontré durant notre enquête du terrain on souligne :

- La durée du stage était insuffisante.
- L'encadrant qui nous a pris en charge dans l'entreprise n'avais pas assez de temps pour nous voire, parce qu'elle était souvent occupé.
- Le nombre de séances était insuffisante (seulement deux séance par semaine).
- Le manque de communication avec la population de l'échantillonnage.

### **Synthèse**

Comme nous l'avons vu, nous avons présenté en premier le lieu de notre recherche, en second la méthode utilisée, l'échantillon d'enquête, les outils de mesure, l'analyse statistique des données de la recherche. Enfin les difficultés qu'on à rencontrés pendant notre sortie sur le terrain.

Nous retiendrons pour ce travail de recherche la méthode quantitative en ayant recours aux échelles de mesure auprès des dirigeants-cadre de « Cevital » et pour le traitement statistique ont à utilisé le logiciel SPSS.

***Chapitre V : Analyse &  
interprétation des résultats***

## Préambule

Afin de procéder à l'analyse et l'interprétation des résultats relatives aux hypothèses de l'étude nous avons entamé la présentation des résultats avec des tableaux et des commentaires statistiques pour chaque hypothèse séparément pour pouvoir les discuter.

On à utilisé des tableaux statistiques et des analyses sociologiques avec l'aide du logiciel SPSS.

### 1. Analyse et interprétation des résultats relatifs aux hypothèses de la recherche

#### 1.1 Analyse et interprétation des résultats de la première hypothèse

Nous allons présenter la recherche relative à la première hypothèse qui stipule :  
« les deux formes ou contexte d'apprentissage influence l'exercice de la fonction managérial des cadres dirigeants »

**Tableau 20 : Les résultats statistiques descriptifs relatif à l'apprentissage formel.**

Axe	Valeurs K2 Calculé	ddl	Significative statistique	Observation
ltmes1	32,400	1	,000	Significative
ltmes2	40,550	1	,000	Significative
ltmes3	1,600	1	,206	Non Significative
lmes4	4,900	1	,027	Non Significative
lmes5	15,800	1	,001	Significative
ltmes6	12,350	1	,002	Significative
ltmes7	19,500	1	,001	Significative
ltmes8	3,600	1	,058	Non Significative
ltmes9	2,500	1	,114	Non Significative
ltmes10	21,400	1	,000	Significative
ltmes11	9,050	1	,011	Non Significative
ltmes12	20,250	1	,000	Significative
ltmes13	36,000	1	,000	Significative
ltmes14	71,000	1	,000	Significative
ltmes15	17,000	1	,001	Significative
ltmes16	29,000	1	,000	Significative
ltmes17	18,000	1	,001	Significative

Source : output du SPSS de l'enquête

**Commentaire**

Le premier tableau ci-dessus présente les résultats d'une analyse statistique qui a comme objectif d'étudier l'influence de l'apprentissage formel sur la fonction managériale, les résultats montrent que la majorité des questions de cette dimension est supérieure à celle existante dans le tableau de la loi de  $\chi^2$  et que toutes les valeurs khi-deux sont moins de (0,005) au degré de liberté (1), sauf les questions (2, 4, 8, 9,11).

**Tableau 21: les résultats statistiques descriptifs relatif à l'apprentissage informel.**

Variable 02	Valeurs K2 Calculé	Ddl	Signification statistique	Observations
Itmes1	13.400	1	,004	Significative
Itmes2	20.600	1	,000	Significative
Itmes3	32.750	1	,000	Significative
Itmes4	15.800	1	,001	Significative
Itmes5	13.600	1	,004	Significative
Itmes6	19.400	1	,000	Significative
Itmes7	4.450	1	,103	Non Significative
Itmes8	9.950	1	,007	Non Significative
Itmes9	15.000	1	,002	Significative
Itmes10	42.000	1	,000	Significative
Itmes11	19.400	1	,000	Significative
Itmes12	11.150	1	,004	Significative
Itmes13	27.600	1	,000	Significative
Itmes14	24.200	1	,000	Significative
Itmes15	17.000	1	,001	Significative
Itmes16	8.750	1	,013	Non significative
Itmes17	11.450	1	,004	Significative
Itmes18	22.250	1	,000	Significative
Itmes19	3.950	1	,139	Non Significative
Itmes20	16.250	1	,000	Significative

Source : output du SPSS de l'enquête

**Commentaire**

Le deuxième tableau ci-dessus présente les résultats d'une analyse statistique qui vise à étudier l'influence de l'apprentissage informel sur la fonction managériale, les résultats montrent que de la loi de  $\chi^2$ , et que toutes les valeurs khi-deux sont moins de (0,005) au degré de liberté (1), sauf les questions (6, 8,16,19).

Nous confirmons donc la première hypothèse d'après les résultats de tableau 20 et le tableau 21.

### 1.2 Analyse et interprétation des résultats de la deuxième hypothèse

Nous allons présenter les résultats relatifs à la deuxième hypothèse qui stipule :

« il existe une différence significative entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel dans l'effet des manager dirigeants ».

**Tableau 22 : présentation de la recherche statistique descriptive relative à la différence entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel.**

Variable	Moyenne	Ecart type	DDL	Test T	Signification
Apprentissage formel	69.38	6.38	39	-9,24	0.00
Apprentissage informel	81.43	6.05	39	-9,41	0.00

Statistique significatif au niveau ( $\alpha = 0,05$ ).

**Source : output du SPSS de l'enquête**

#### Commentaire :

Le tableau ci-dessus indique qu'il existe une différence significative au niveau  $\alpha = (0.05)$ , la différence significative au niveau 0.00 (bilatéral) entre les formes d'apprentissage (formel et informel) par rapport à leur effet sur les pratiques managériales. On confirme donc la deuxième hypothèse.

### 1.3 Analyse et interprétation des résultats de la troisième hypothèse

Nous présenterons dans le tableau suivant les résultats relatifs à la troisième hypothèse qui stipule :

« L'apprentissage informel est le plus dominant et essentiel pour ce type de métier de manager ».



**Tableau 23: présentation de la recherche statistique descriptive relative au types d'apprentissage le plus dominants (l'apprentissage informel).**

Variables	Moyennes	Ecart-type	Signification *
Apprentissage formel	69,38	6,196	0,000
Apprentissage informel	81,43	6,051	0,000

Source : output du SPSS de l'enquête

### Commentaire

D'après les résultats du tableau précédent, on constate que la moyenne de l'apprentissage formel est inférieure que la moyenne de l'apprentissage informel avec une moyenne de 69,38 pour le formel et de 81,43 pour l'informel. L'écart-type de l'apprentissage formel est de 6,196 par contre celui de l'apprentissage informel est de 6,051. Donc la différence est en faveur de l'apprentissage informel.

Nous confirmons donc sur la base de ces résultats la troisième hypothèse, selon laquelle l'apprentissage informel est le plus dominant dans le métier du manager.

## 2. Synthèse des résultats de la recherche

### 2.1 Discussion des résultats de la première hypothèse

D'après la lecture statistique de la première hypothèse stipulant « les deux formes ou contexte d'apprentissage influence l'exercice de la fonction managériale des cadres dirigeants »

Il ressort à travers le tableau statistique au-dessus que l'exercice de la fonction managériale est attiré par les deux formes d'apprentissage. Le modèle de Jarvis (1992, 2004) indique que les qualités de la personne, le milieu social et une situation d'apprentissage particulière vont influencer le chemin qu'un épisode d'apprentissage va suivre.

Nos résultats se conforme avec l'étude de Jean-Yves Robin & Benoît Raveleau (2017) ont réalisé une étude sur la fabrication des managers, des patrons ou des dirigeants. Cette étude s'articule autour de la formation des managers, ils considèrent que fabriquer des dirigeants, des managers ou des patrons relève d'un double processus : formel et informel, nombre d'entre eux sont des autodidactes même si au regard de leur biographie éducative, les modèles des business schools ou des écoles d'ingénieurs deviennent de plus en plus prégnants, c'est la raison pour laquelle, il importe de repérer quel type de rapports ces dirigeants entretiennent avec la formation.

Un apprentissage de situation en situation elle semble occuper une place de choix dans le processus de formation des dirigeants.

De façon spécifique la majorité mis en évidence l'importance de l'apprentissage pour les managers soulignant que le développement des compétences et un processus dynamique qui nécessite une mise à jour constante.

En ce qui concerne l'approche formelle Raymond (2006) convient que le formel est référé aux activités de perfectionnement qui permet d'acquérir des connaissances scientifiques liées à un domaine. Ces activités généralement mènent à un diplôme ou qualification particulière Raymond (2006).

Les travaux de Fillol (2006) montre que l'apprentissage informel les apprenants apprennent indirectement, c'est-à-dire par son expérience professionnelle, ces erreurs commises, ses relations avec ces collègues, à travers l'intégration des nouvelles technologies ou encore par sa participation à des colloques et des réunions... Etc.

Les formes d'apprentissage permettent au manager d'appliquer directement leurs connaissances théoriques et de développer leur compétence pratique dans des situations réelles ou simulées Werquin (2010).

En outre, La formation des manager permet d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques concernant un domaine spécifique et nécessaire pour exercer un métier ou une profession (J.M Peretti 2011).

L'exemple d'Henri(2019) a mis en avant l'apprentissage comme élément clé pour les pratiques managériales, car il permet aux managers de se perfectionner et de s'adapter aux nouveaux défis et aux nouvelles technologies. Les managers qui continuent à apprendre et à se former tout au long de leur carrière sont mieux équipés pour diriger leur équipe et pour faire face aux changements organisationnels.( Henri&autres ,2019).

En bref, l'apprentissage peut aider les managers à améliorer leurs compétences en communication, leur créativité et leur capacité à résoudre des problèmes. En somme, les deux formes d'apprentissage sont indispensables pour les pratiques managériales efficaces.

## **2.2 Discussion de résultats relatifs à la deuxième hypothèse**

Rappelant de la deuxième hypothèse : «il existe une différence significative entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel dans l'effet des manager dirigeants »

Par rapport à l'effet de la formation des manger dans l'entreprise SPA CEVITAL on constate qu'il existe une différence significative entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel selon les résultats de tests T.

Pour Delevay (1992), le processus d'apprentissage est différent. En ce sens, l'apprentissage désigne un processus qui permet à l'individu de se transformer psychiquement. Donc, l'objet de ce processus est l'information. En d'autres termes, c'est une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs.

A bas de notre recherche nos avons s'intéresse aux doubles processus d'apprentissage (formel et informel), nous allons donc nous focaliser sur l'explication de ces différents formes d'apprentissage seulement.

D'autres personne interrogées que l'éducation informelle faisait partie des pratiques que prônait Mary Follet (1868-1933) dans la construction d'une volonté collective pour

développer la démocratie aux États-Unis. Parker Follett (1918) et Eduard Lindeman (1926-réimprimé en 1961) trouvait l'apprentissage informel nécessaire à la compréhension de l'expérience Smith (1997, 2004). (Maud Bouffard, 2016,).

Dans notre partie théorique nous avons discuté sur les différentes notions de l'apprentissage telle que de formel et l'informel sont utilisées depuis fort longtemps.

Ce serait dans un rapport de l'Unesco de 1947 que la distinction entre formel et informel aurait été officialisée. Ces catégories ont été créées dans le but de mesurer des comportements observables et descriptibles, d'assurer la comparaison entre les pays et de dégager les bonnes pratiques en matière de politiques de formation. Dans cette catégorisation, qui s'est ensuite généralisée dans les écrits vers la fin des années 1960, «deux paramètres explicatifs prédominant : le niveau d'organisation des apprentissages et les formes de reconnaissance sociale auxquelles ils donnent lieu». Ainsi, dans la littérature, on distingue généralement trois types d'apprentissage : le formel, le non formel et l'informel (Maud Bouffard, 2016).

Vander (2002) suggère que l'apprentissage formel se déroule souvent dans des cadres éducatifs structurés, peut avoir un impact important sur les pratiques managériales. En suivant des formations, des cours ou des programmes d'études, les managers peuvent acquérir de nouvelles compétences, des connaissances et des perspectives qui peuvent les aider à mieux comprendre leur rôle et leur environnement professionnel. Les programmes d'apprentissage formel peuvent également aider les managers à se familiariser avec les dernières tendances et les meilleures pratiques de leur secteur. En somme, l'apprentissage formel peut être un moyen efficace pour les managers d'améliorer leur performance et de renforcer leur leadership (Mari-Josée Roch, 2016).

Par contre Hall (2008) & autres introduisent que l'apprentissage informel se produit souvent de manière non structurée et à travers des interactions sociales, peut également avoir un impact significatif sur les pratiques managériales. Les managers peuvent apprendre de leurs collègues, de leurs employés et de leur environnement de travail en général. L'apprentissage informel peut aider les managers à développer leur réseau professionnel, à améliorer leur compréhension de la culture de l'entreprise et à acquérir des compétences interpersonnelles importantes telles que la communication, la résolution de problèmes et la

prise de décision. En somme, l'apprentissage informel peut être un moyen efficace pour les managers de continuer à apprendre et à se développer tout au long de leur carrière. Christine Wihak & Gail Hall, 2008, p 06).

En guise de conclusion à cette discussion, nous rappelons les études présentées ci-dessus attestent une différence significative entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel dans l'effet des manager-dirigeant.

### **2.3 Discussion de résultats relatifs à troisième hypothèse**

Selon cette hypothèses « l'apprentissage informel est le plus dominants est essentiels pour ce types de métier de manager ».par l'interprétation des résultats statistique de cette hypothèse, on constat que l'apprentissage informel au sein de l'entreprise SPA CEVITAL occupe une position prépondérante dans le métier de manager.

Notre étude se conforme avec l'étude de Patrick Werquin (2021) qui montre que l'apprentissage professionnel informel dégager des éléments structurants pour une analyse de l'apprentissage professionnel informel et des possibilités d'en améliorer la pertinence, la performance et donc la qualité. Plus encore l'étude design que l'apprentissage informel est un moyen essentiel pour les gestionnaires d'acquérir des compétences et des connaissances.

Puis, il a été découvert que l'apprentissage formel puisse être bénéfique pour les gestionnaires, il y a des points négatifs à considérer. Par exemple, les programmes de formation peuvent être coûteux et prendre du temps, ce qui peut être difficile pour les gestionnaires qui ont déjà des responsabilités professionnelles importantes. De plus, les programmes de formation peuvent ne pas être adaptés aux besoins individuels des gestionnaires, ce qui peut rendre l'apprentissage moins efficace. Sans obliger que certains gestionnaires peuvent ne pas apprécier l'environnement d'apprentissage formel, ce qui peut rendre l'apprentissage moins agréable et moins efficace (Patrick Werquin ,2021).

L'exemple de Hrimich (1996) souligne que « les apprentissages informels découlent d'un grand nombre d'expériences vécues au travail, à la maison et au sein de la communauté. C'est un processus «impulsé» par l'expérience concrète, où une personne apprend par le contact avec son environnement, et qui résulte notamment de l'observation et de l'imitation de modèles. L'apprentissage informel peut être recherché de façon intentionnelle par des

activités de formation ou survenir de façon fortuite, imprévue et parfois même de façon inconsciente.» (Hrimech, 1996).

D'autre part, le Bureau international du travail (2012) considère que l'apprentissage informel désigne « le système par lequel un jeune apprenant (l'apprenti) acquiert les compétences propres à un métier ou à un métier de l'artisanat, dans une micro ou petite entreprise, l'apprentissage informel ne suit aucun programme d'enseignement et ne donne lieu à aucune certification reconnue. »(Patrick Werquin, 2021).

Deux grandes enquêtes réalisées aux États-Unis sur la participation des adultes à des activités d'apprentissage ont relevé quant à elles les activités d'apprentissage informel lié au travail comme la formation supervisée ou mentorat, étude adaptée au rythme de chacun et faisant appel aux livres ou cassettes vidéo... etc. (Gail Hall, 2008).

Cristol & Muller(2013) ont réalisé un travail de classification des types d'apprentissage informel. Ils ont retenu sept formes en fonction des modalités de l'apprendre et la diversité des terrains favorables au développement de ces apprentissages. (Maud Bouffard, 2016).

De plus en plus d'études montrent que l'apprentissage informel occupe les apprenants à acquérir des compétences et des connaissances précieuses qui peuvent les aider dans leur vie personnelle et professionnelle. Donc notre troisième hypothèse est aussi confirmée.

### **Discussion générale des résultats**

En conclusion de nos discussions, il ressort que les deux formes d'apprentissage, à savoir l'apprentissage formel et l'apprentissage informel influencent l'exercice de la fonction managériale des dirigeant-cadres et elles sont attractives d'après nos résultats statistiques.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, nos résultats indiquent la différence significative entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel dans l'effet des managers-dirigeants.

En fin, notre troisième hypothèse selon laquelle l'apprentissage informel est le plus prépondérant et essentiel dans le métier de manager est aussi confirmée. Les études soulignent

que cette forme d'apprentissage permet aux managers d'acquérir des compétences et des connaissances nécessaires pour contribuer à leur développement professionnel.

On confirme donc nos trois hypothèses proposé dans le premier chapitre consacré au cadre méthodologique de la problématique de notre recherche.

**Synthèse**

Tout au long de se chapitre, nous avons essayé d'analyser et de discuter les résultats des hypothèses avancées dans notre recherche concernant la formation des managers à travers les différents formes d'apprentissage auprès de l'entreprise SPA CEVITAL Bejaia.

Ces résultats permettent de conclure le contexte d'apprentissage qui influence l'exercice de la fonction managérial des cadres dirigeants et la façon d'apprendre et se développer par rapport aux formes d'apprentissage formel et informel.

# **Conclusion**



## **Conclusion**

Notre recherche a été réalisée au sein de l'entreprise « SPA CEVITAL » portant sur le thème « la formation des managers à travers les différentes formes d'apprentissage ».

L'objectif de cette recherche était d'explorer la formation des managers à travers les deux formes d'apprentissage (formel et informel), d'évaluer l'influence de ces formes d'apprentissage sur la formation des managers, et de découvrir laquelle d'entre elles ces derniers préfèrent utiliser pour améliorer leurs compétences et réussir la gestion de leur fonction managériale.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons adopté une analyse quantitative, soit des échelles pour recueillir les données. A partir d'un traitement statistique des données et des analyses descriptives qui ont été réalisés, nous avons pu confirmer nos hypothèses émises dans l'étude.

On retient de cette recherche qu'il est indéniable que l'apprentissage des managers revêt une importance capitale dans leur construction et leur développement professionnelle. L'influence de l'apprentissage formel et informel se révèle essentielle pour permettre aux managers d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour faire face aux défis du monde des affaires.

L'apprentissage informel ne doit pas être négligé, les interactions quotidiennes des managers avec leurs collègues, l'expérience pratique sur le terrain et même les échecs offrent des opportunités précieuses d'apprentissage. Il favorise également l'adaptabilité et la capacité à résoudre les problèmes de manière créative.

L'apprentissage formel, qu'il s'agisse de programme de formation structuré, de cours universitaire ou de certifications spécialisées, offre aux managers une base solide de connaissances théoriques. Il leur permet de comprendre les principes fondamentaux de la gestion et d'acquérir une expertise technique spécifique.

Mais on constate d'après les réponses des dirigeants-cadre de l'entreprise Cevital sur nos questions que cette forme d'apprentissage n'est souvent pas leur préférée, on peut expliquer ça par sa structure et par la demande de temps qu'elle implique. De plus, elle exige généralement une période prolongée d'engagement, avec des heures de cours définies. Cette

contrainte temporelle peut être difficile à concilier avec d'autres responsabilités personnelles et professionnelles du manager, ce qui rend l'apprentissage formel moins attrayant pour les managers.

# **Bibliographie**

## **Bibliographie**

### **Ouvrages**

- ALBERT, E ET EMERY, JL (1998) « Le manager est un psy » Editions d'Organisation, Paris.
- DRUCKER, P (2006), « Devenez manager ! », Editions Pearson Education, Paris.
- EIER (O) (2009): « Dico du manager, 50 clé pour apprendre et agir », Dunod, Paris.
- GRAWITZ, M (1972), Méthodes des sciences sociales, 4 e édition, Dalloz, Paris.
- Jean-Marie PERETTI(2011), Bruno FABRI & autre, « GRH, une approche internationale», groupe de boeck S.A, Bruxelles.
- LAROCHE, H (2000) « Le manager en action : les jugements et l'attention », IXème Conférence Internationale de Management Stratégique, AIMS. Paris.
- Leplat J. (2001), Compétence et ergonomie, In J. Leplat & M. Montmollin (éd.), les compétences en ergonomie, Paris.
- M FALCOZ C(2003) : « Bonjour les managers, adieu les cadres ! », Éditions d'organisation, Paris, France.
- MINTZBERG, H (2006), « Le manager au quotidien », éditions d'Organisation, Paris.
- MINTZBERG.H(1986): « Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre », Éditions d'organisation, Paris, France.
- Reuchlin, M, (1973), les Méthodes en psychologie, 3ème édition, P.U.F, Paris.
- -Richard Wittorski, (2008) la professionnalisation, édition L'Harmattan, France.
- Thierry Burger-Helmchen& Caroline Hussler& Paul Muller, le manuel complet du management ; Offert : ressources numériques complémentaires, Magnard-Vuibert – juin 2019 paris.
- Werquin, P. (2010). Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques, Éditions OCDE, Paris, France.

### **Articles**

- AIT BELKACEM (M) : « Les ressources humaines un vecteur de changement », Investir Magazine N°5, décembre/janvier 2002/2003 ; Dossier manager.
- OUYAHIA (M) N°5, décembre/janvier 2002/2003 : « La formation à la carte », Investir Magazine, Dossier manager, P68.
- Recherches économiques et managériales, (2014) N°14, publiée par l'université de Mohamed Khider –Biskra- Algérie, décembre, P89.

- Y. BAREL & C. GUYON (1999), « Un leader, des styles de management »; revue française de gestion, P87.
- Mari-Josée Roch (2012), Les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s.
- Galvani P. (1995). Trois approches. Éducatives, n° 2, p.39.
- Champy -Remoussenard, P. (2005)., Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs, n° 8, p. 37.
- Boutinet J.P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. Éducation permanente, n° 153, p. 242.
- ESSAID (K) : « Cherche manager désespérément », N°5, décembre/janvier 2002/2003, Dossier manager;

### **Colloques**

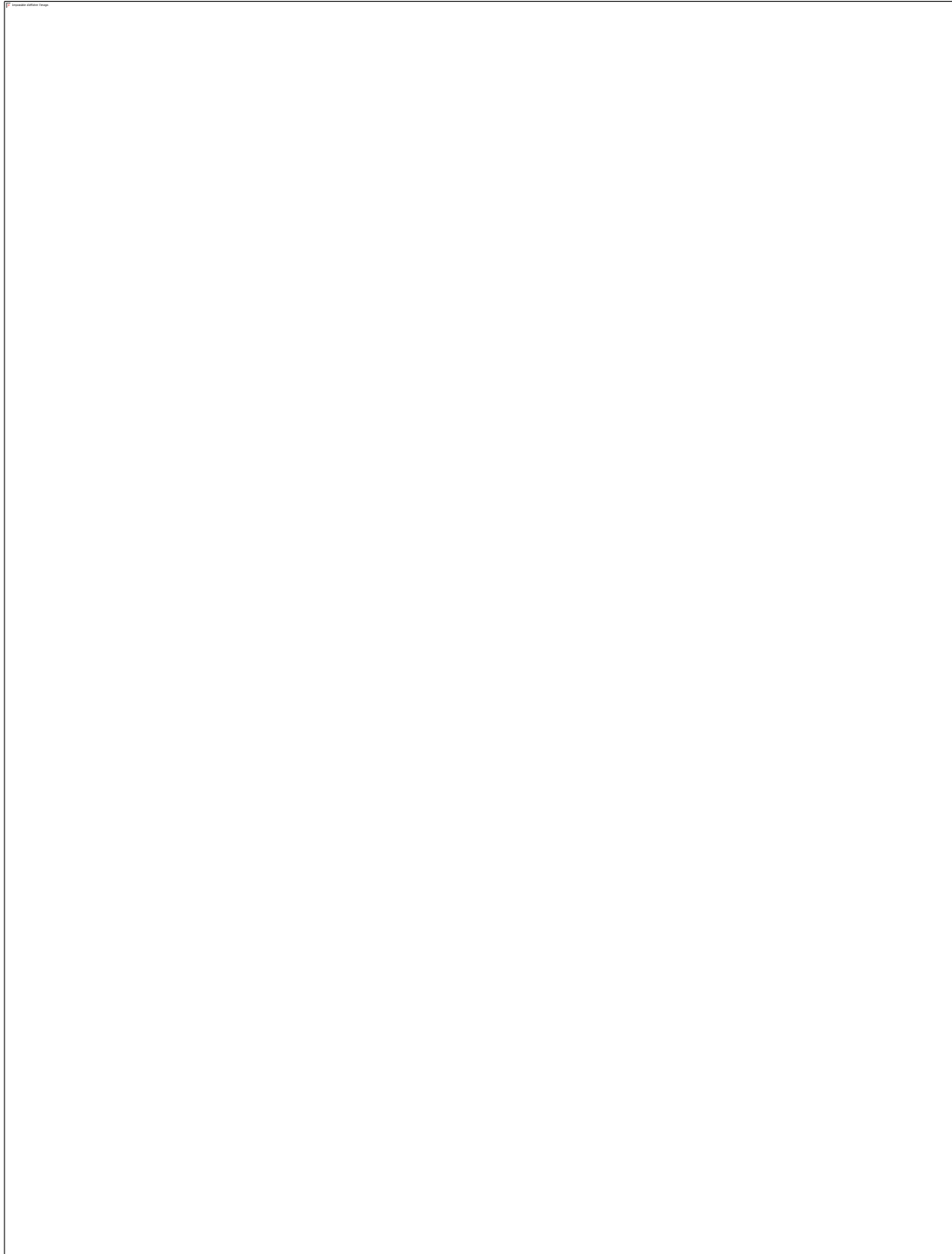
- LECA Jean 26/27 mars 1992, L'évaluation dans la modernisation de l'Etat In: Politiques et management public, vol. 11 n° 2, 1993. La modernisation de la gestion publique : les leçons de l'expérience - Actes du Cinquième Colloque International Paris (Deuxième partie).
- SAVATTEO, E (2008), « Devenir manager : une formation ou un des cursus ? » Les journées de l'Économie-Gestion (4ème Edition) « Actes du colloque : Former des managers : une utopie ? ».

### **Thèses**

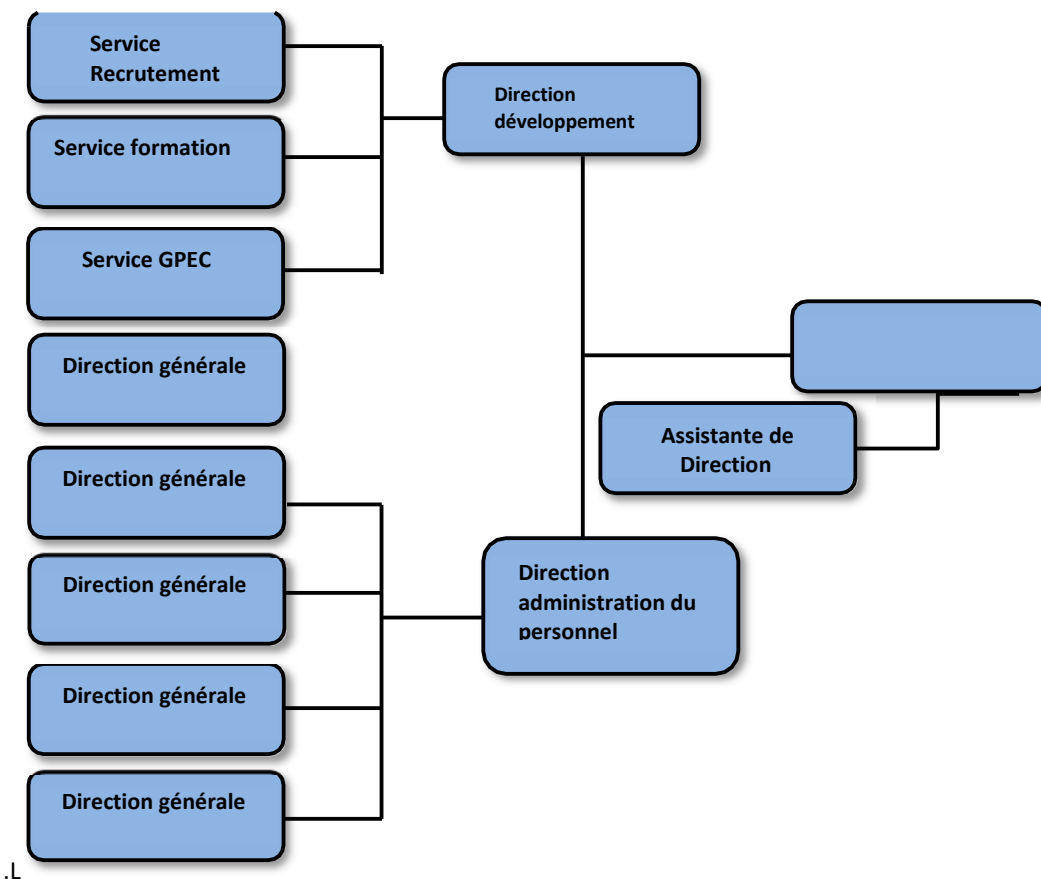
- BIT, Bureau international du travail (2012). L'amélioration de l'apprentissage informel en Afrique – Une guide de réflexion. Bureau international du travail, BIT, département des compétences et de l'employabilité. Genève.
- Dubet Fr. (2000). Rôle et expérience. In Centre de recherche sur la formation (éd.). L'analyse de la singularité de l'action). Paris : Presses universitaires de France.
- Guide de l'OIT à l'intention des décideurs. Outils pour des apprentissages de qualité. Volume 1, Genève. Octobre.
- Schwartz Y. (1999). La compétence, une question pour le philosophe. In Club CRIN (éd.). Entreprises et compétences : le sens des évolutions. Paris : Les cahiers du club CRIN.

# **Annexes**

**Annexe 01 : l'organigramme général de l'entreprise SPA CEVITAL**



Annexe 02 :L'organigramme de la Direction des Ressources Humaines de l'entreprise Cevital

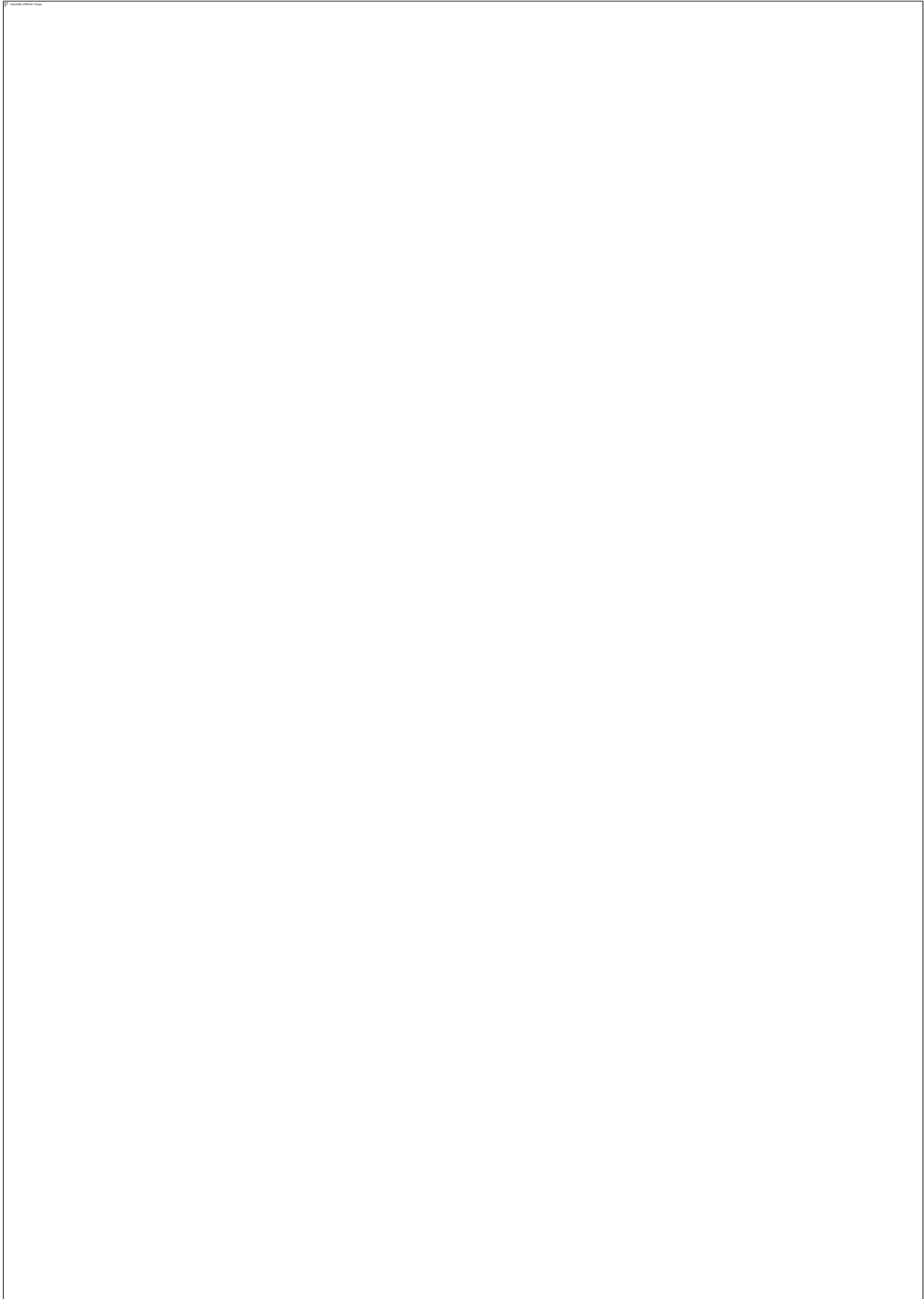


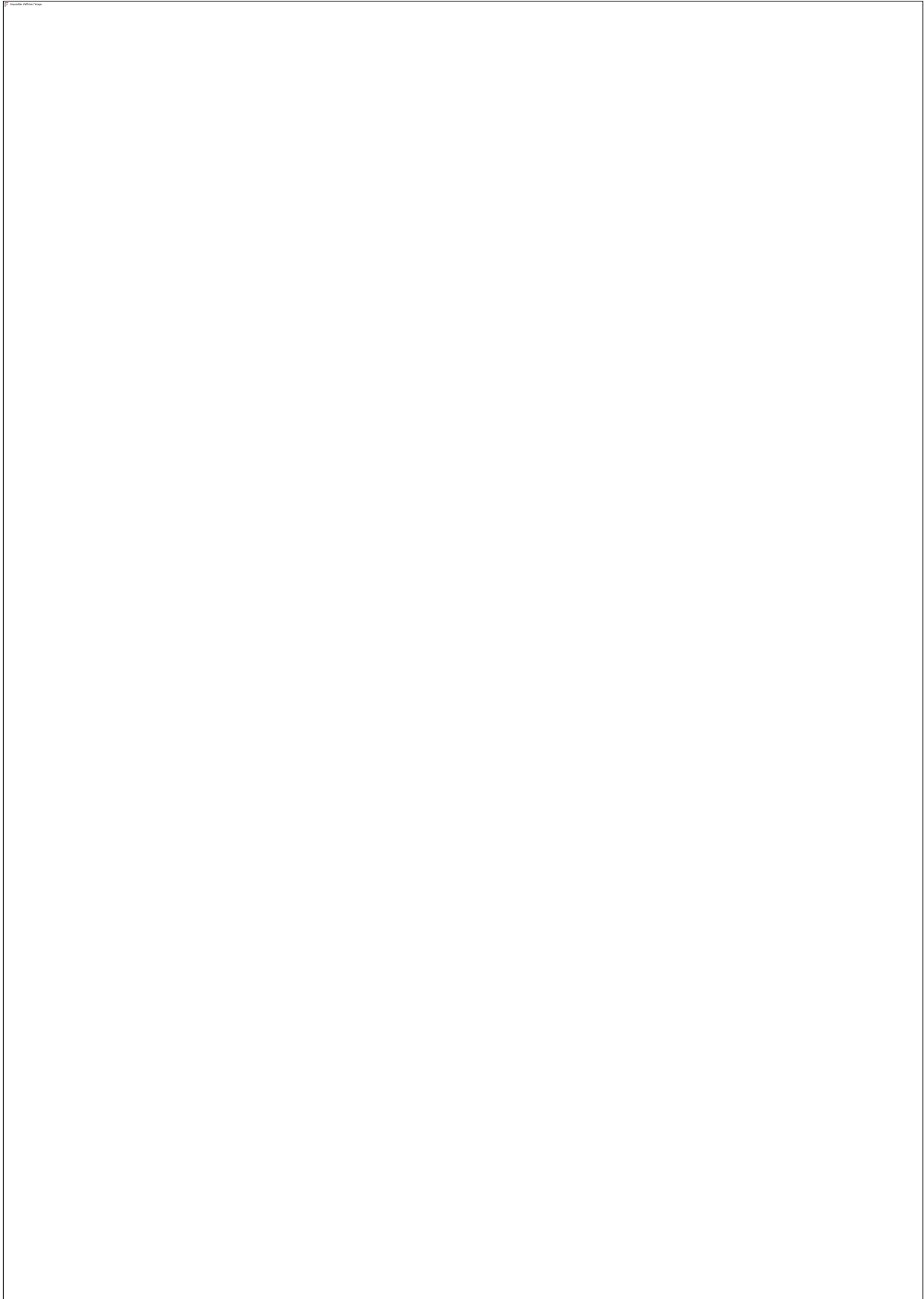


DRE

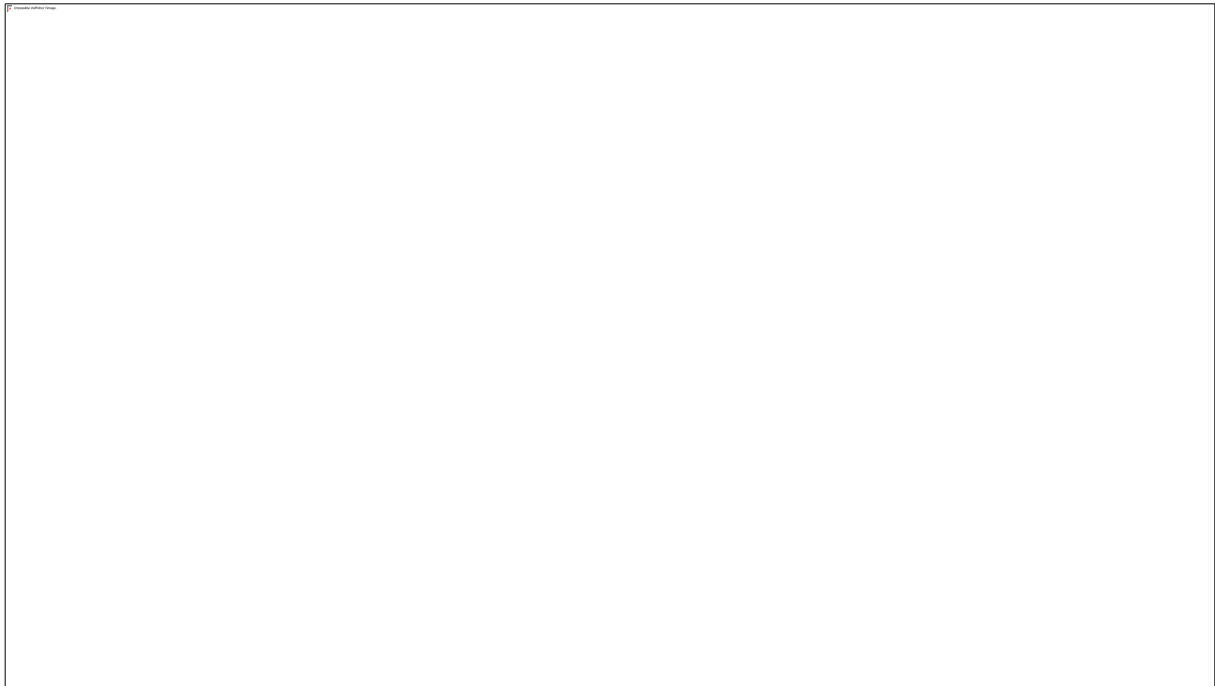
**Annexe 03 : questionnaire**



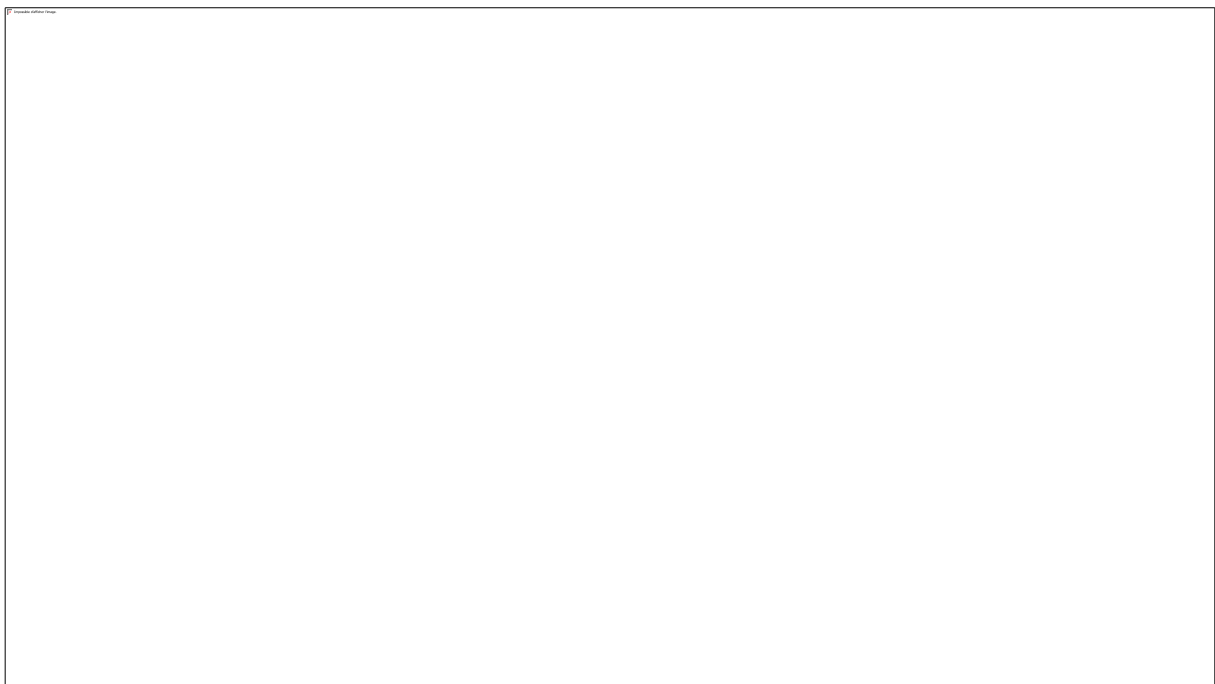




**Annexe 04 : Les données de l'échelle sur logiciel SPSS**



**Annexe 05 : Les variables de l'échelle sur logiciel SPSS**



**Annexe 06 : Les résultats de Teste khi-carré (formel)****Tests statistiques**

	apprentissage formel	apprentissage formel	apprentissage formel	apprentissage formel
Khi-carré	32,400	40,550	1,600	4,900
Ddl	1	1	1	1
Sig. Asymptotique	,000	,000	,206	,027

**Annexe07 : Les résultats de teste khi-carré (informel)****Tests statistiques**

	apprentissage informel	apprentissage informel	apprentissage informel	apprentissage informel
Khi-carré	13,400	20,600	32,750	15,800
Ddl	1	1	1	1
Sig. asymptotique	,004	,000	,000	,001

**Annexe 08 : Les résultats de test T (Hypothèse 02)****Test des échantillons appariés**

		Différences appariées			
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		Supérieur	T	Ddl	Sig. (bilatéral)
Paire 1	appformel - appinf	-9,413	-9,242	39	,000

**Annexe 09 : Les résultats de test T (Hypothèse 03)****Statistiques des échantillons appariés**

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	appformel	69,38	40	6,196	,980
	appinf	81,43	40	6,051	,957

# **La formation des managers à travers les différentes formes d'apprentissage**

*Etude réalisée auprès des dirigeants cadres du SPA CEVITAL*

## **Résumé**

---

La présente étude, qui s'articule : « La formation des managers à travers les différentes formes d'apprentissage », a comme objectif de décrire l'influence des formes de l'apprentissage (formel et informel) dans la formation des managers.

Cette recherche vise également à mieux comprendre les formes processus d'apprentissage et son rôle dans l'amélioration des compétences d'un dirigeant dans sa fonction managériale. Les formes d'apprentissage pertinentes et efficaces considérées dans cette étude sont l'apprentissage formel (formation initiale, professionnelle... ect) et l'apprentissage informel (expérience, essais et erreurs... etc).

Nous avons utilisé dans cette étude une analyse quantitative dont nous avons utilisé l'échelle de mesure comme technique. Elle est menée auprès d'un échantillon de quarante dirigeant-cadres de l'entreprise Cevital.

Nous avons utilisé le logiciel SPSS afin de calculer et d'analyser nos hypothèses qui ont toute été confirmées. Ce qui veut dire que :

- Les deux formes ou contexte d'apprentissage influencent l'exercice de la fonction managériale des cadres dirigeants.
- Il existe une différence significative entre l'apprentissage formel et l'apprentissage informel quant à son effet sur les pratiques managériales des managers dirigeants.
- L'apprentissage informel est le plus prépondérant pour ce type de métier.

On conclut à la fin de cette recherche et selon l'analyse et l'interprétation de nos 3 hypothèses que malgré que l'apprentissage formel est un atout indispensable dans la construction et le développement d'un manager car la nature de ce poste exige un niveau de d'instruction élevé, mais les dirigeants préfèrent apprendre par un apprentissage informel car il est plus spontané et ne demande pas une structure organisée.

Mots clés : apprentissage formel, apprentissage informel, le manager, les pratiques managériales.

## **Abstract**

---

This study, which revolves around "The training of managers through the different forms of learning", aims to describe the influence of the forms of learning (formal and informal) in the training of managers.

This research also aims to better understand the forms of learning process and its role in improving the skills of a leader in his managerial function. The relevant and effective forms of learning considered in this study are formal learning (initial, professional training, etc.) and informal learning (experience, trial and error, etc.).

We used in this study a quantitative analysis of which we used the measurement scale as a technique. It is conducted with a sample of forty executives from the Cevital Company.

We used SPSS software to calculate and analyze our hypotheses, which were all confirmed. This means that:

- The two forms or context of learning influence the exercise of the managerial function of senior executives.
- There is a significant difference between formal learning and informal learning in terms of its effect on the managerial practices of leading managers.
- Informal apprenticeship is the most predominant for this type of trade.

We conclude at the end of this research and according to the analysis and interpretation of our 3 hypotheses that although formal learning is an essential asset in the construction and development of a manager because the nature of this position requires a high level of education, but leaders prefer to learn through informal learning because it is more spontaneous and does not require an organized structure.

Keywords: formal learning, informal learning, the manager, managerial practices.